

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFES**

DALVA RICAS DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DOCENTE NO ESPÍRITO SANTO: DIÁLOGOS COM A PESQUISA
“TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL”**

VITÓRIA

2014

DALVA RICAS DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DOCENTE NO ESPÍRITO SANTO: DIÁLOGOS COM A PESQUISA
“TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa “Cultura, Currículo e Formação de Educadores”.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvana Ventrórim.

VITÓRIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

O48f Oliveira, Dalva Ricas de, 1966-
Formação docente no Espírito Santo : diálogos com a pesquisa
“Trabalho docente na educação básica no Brasil” / Dalva Ricas de
Oliveira. – 2014.
218 f. : il.

Orientador: Silvana Ventorim.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Ambiente de trabalho – Educação. 2. Educação permanente. 3.
Identidade – Educação. 4. Políticas – Formação de professores. I.
Ventorim, Silvana. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DALVA RICAS DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO DOCENTE NO ESPÍRITO SANTO: DIÁLOGOS
COM A PESQUISA TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO
BÁSICA NO BRASIL

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 15 de dezembro de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Ana Carolina Galvão Marsiglia
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Alex Jordane de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

A Marina e Francisco que me deram a vida, a oportunidade e o incentivo para valorizar e buscar conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, toda glória por eu ter chegado até aqui.

À minha estimada amiga Malba Lúcia Gomes Delboni, companheira de trabalho na Secretaria de Estado da Educação (Sedu), por ter me incentivado a fazer o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), quando me convidou para participar do grupo de estudos de alunos do Curso de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, do qual ela fazia parte, almejando participar do processo de seleção para aprovação no referido mestrado.

A Elda Alvarenga, então professora do referido Curso de Pós-Graduação. Pessoa, nobre e generosa por quem nutro extrema admiração e gratidão por ter se dedicado, voluntariamente, vários finais de semanas à coordenação do grupo de estudos acima mencionado e orientado o meu projeto de pesquisa, requisito parcial para aprovação neste mestrado.

À minha sábia e paciente orientadora, Silvana Venterim, por ter-me oportunizado realizar este sonho, escolhendo-me na entrevista, uma das várias etapas do processo seletivo, dentre os inúmeros anônimos que como eu se prepararam incansavelmente para concorrer à oportunidade única de estar aqui e concluir esta pós-graduação.

Aos doutores que compuseram a banca da minha defesa que, com seus notáveis saberes, muito contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa.

À minha adorável amiga Giane Kirschbauer, então graduanda e assistente da professora Silvana Venterim, a quem tive oportunidade de conhecer no mestrado e por quem tenho um carinho todo especial, sobretudo por ter sido paciente, dedicada e sempre disposta a me ajudar a entender e a trabalhar com o Programa IBM SPSS Statistics 20 Data Editor, usado para interpretar o banco de dados do *survey* da pesquisa TDEBB.

À minha estimada, culta e engraçadíssima amiga Samira Costa Sten, companheira de mestrado que, durante os meus vários momentos de total desespero, solidão e de sensação de incapacidade, mediante as demandas deste mestrado, me fazia rir, confortava e, inclusive, socorria-me em relação ao manuseio dos recursos do computador para adequar os trabalhos às normas da ABNT.

Diferentes paradigmas proporcionam conjuntos de lentes para ver o mundo e dar-lhes sentido. Eles agem para determinar como nós pensamos e atuamos, porque na maioria das vezes nós não estamos nem mesmo conscientes de que estamos usando um determinado conjunto de lentes.
(Herivelto Moreira e Luiz Gonzaga Calleffe)

RESUMO

Esta dissertação objetiva analisar as compreensões dos profissionais da educação dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual dos municípios Guarapari, Nova Venécia, Viana e Vitória, sobre os seus processos de formação inicial e continuada na interface com as dimensões constitutivas da identidade e das condições de trabalho docente, a partir do banco de dados do Espírito Santo relativos à pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, realizada em 2009, em sete Estados, incluído este, sob a coordenação geral do Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais. A hipótese em discussão é que as políticas públicas educacionais implantadas no Espírito Santo nas últimas décadas têm promovido mudanças nas dimensões constitutivas da identidade e das condições de trabalho docente e também na formação dos profissionais da educação, implicando a baixa participação desses sujeitos em atividades e programas de formação continuada. Trata-se de um estudo quali-quantitativo no qual a metodologia consiste no inter cruzamento dos dados coletados pelo *survey* da referida pesquisa, indicadores da identidade, perfil e condição de trabalho docente com os indicadores de formação. Os dados produzidos dialogaram com a produção teórica dos interlocutores Dubar, Nóvoa, Oliveira, Tardif e, Tardif, Lessard, além do aporte proveniente dos autores contemplados na revisão de literatura. Os resultados deste estudo indicam que a participação dos sujeitos da amostra em processos de formação continuada foi ainda menos expressiva do que a constatada no Espírito Santo e no Brasil, e que a centralidade adquirida pelo professor e seus processos de formação inicial e continuada não significou valorização profissional e condições adequadas de trabalho tidas como dimensões indissociáveis e igualmente importantes para alçar melhoria na qualidade da Educação Básica, a exemplo da predominância de baixos salários, apesar de a maioria dos participantes ser pós-graduada, do trabalho em mais de duas unidades educacional e da falta de apoio/orientação para o trabalho com alunos com necessidades especiais. Esses resultados vão de encontro às compreensões dos professores visto que, embora eles tenham reconhecido o seu papel como fundamental, não consideraram “receber mais” “capacitação para a atividade que exerce” entre as três medidas mais importantes para melhorar a qualidade do trabalho.

Palavras-chave: Políticas de formação docente. Formação inicial e continuada. Identidade docente. Condições de trabalho docente.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the understandings of education professionals the final years of Elementary and Middle School of the state network of municipalities Guarapari, New Venecia, Viana and Victory, on the processes of initial and continuing training in the interface with the constitutive dimensions of identity and of the conditions of teachers' work, from the database of the Holy Spirit concerning the research "Teacher Work in Basic Education in Brazil", held in 2009, in seven States, included this, under the general coordination of the Study Group on Educational Policies and Work Professor, Federal University of Minas Gerais. The hypothesis under discussion is that the public policies educational deployed with the Holy Spirit in the last decades have promoted changes in constitutive dimensions of identity and of the conditions of teachers' work and also in the training of professionals in education, implying a low participation of these individuals in activities and programs of continuing education. It is a qualitative and quantitative study in which the methodology consists in the intercross data collected by *survey* said research, indicators of identity, profile and condition of teacher work with the indicators of training. The produced data held talks with the theoretical production of interlocutors Dubar, Nóvoa, Oliveira, Tardif, and Tardif, Lessard, in addition to the contribution from the authors included in the literature review. The results of this study indicate that the participation of the subjects of the sample in processes of continuing education was even less expressive than the one found in the Holy Spirit and in Brazil, and that the centrality acquired by the professor and their processes of initial and continuing training is not meant professional development and appropriate conditions of work taken as dimensions are inseparable and equally important for flamingos improvement in the quality of Basic Education, for example, by the predominance of low wages, despite the fact that the majority of participants be post-graduate, working in more than two educational units and the lack of support/guidance for working with students with special needs. These results meet the understandings of teachers since, although they have recognized their role as essential, not considered "receive more" "training for activity that exercises" between the three most important measures to improve the quality of the work.

Keywords: Policies for teacher education. Initial and continuing training. Teacher identity. Conditions of teachers' work.

LISTA DE SIGLAS

ALCIES –Associação de Língua e Cultura Italiana do Espírito Santo

ANFOPE –Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE –Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

ANPED –Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE –Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES –Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI –Centro Municipal de Educação Infantil

CNE/CP –Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

COMEG –Conselho Municipal de Educação de Guarapari

CONAE –Conferência Nacional da Educação

CONEB –Conferência Nacional da Educação Básica

CONED –Congresso Nacional de Educação

CONSED –Conselho Nacional de Secretários de Educação

EA –Estado da Arte

EA/EC –Estado da Arte e/ou Estado do Conhecimento

EaD –Educação a Distância

EF –Ensino Fundamental

EM –Ensino Médio

EMC –Ensino Médio Completo

EMEF –Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMI –Ensino Médio Incompleto

ES –Espírito Santo

FAE/UFMG –Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais

FUNDEB –Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GESTRADO/UFMG –Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais

GO –Goiás

GT –Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICV/FGV – Índice de Condições de Vida/Fundação Getúlio Vargas

IDEB –Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES –Instituto de Educação Superior

IFET –Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia

INEP/MEC –Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação

LDBN –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC –Ministério da Educação

MG –Minas Gerais

NEPE/UFES – Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo

PA –Pará

PAEBES –Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PAR –Plano de Ações Articuladas

PARFOR –Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIB –Produto Interno Bruto

PISA –Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PME –Plano Municipal de Educação

PMV –Prefeitura Municipal de Vitória

PNAD –Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD –Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE/UFES –Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP –Projeto Político-Pedagógico

PR –Paraná

RAIS/MTE –Relação Anual de Informações Sociais/ Ministério do Trabalho e Emprego

REDESTRADO –Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente

RMGV –Região Metropolitana da Grande Vitória

RN –Rio Grande do Norte

SAEB –Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SC –Santa Catarina

SEB –Secretaria da Educação Básica

SEDU/ES –Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo

SEME –Secretaria Municipal de Educação

SM –Salário Mínimo

TDEBB –Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil

TIC –Tecnologia da Informação e Comunicação

UAB –Universidade Aberta do Brasil

UFES/FCAA –Universidade Federal do Espírito Santo/Fundação Ceciliano Abel de Almeida

UNDIME –União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

USP –Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Livros e número de capítulos selecionados para a realização da revisão de literatura.....	79
Quadro 2 – Capítulos selecionados no livro “Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros” segundo categorias de análise	80
Quadro 3 – Capítulos selecionados no livro “O trabalho docente na educação básica do Paraná” segundo categorias de análise	86
Quadro 4 – Capítulos selecionados no livro “O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais” segundo categorias de análise.....	87
Quadro 5 – Capítulos selecionados no livro “O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão” segundo categorias de análise	90
Quadro 6 – Capítulos selecionados no livro “O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão”, segundo categorias de análise	94

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Quantitativo de escolas e de professores da educação básica de cada um dos estados pesquisados	43
TABELA 2 – Universo e amostra de professores por estado pesquisado.....	44
TABELA 3 – Amostra de professores e de escolas de cada um dos municípios pesquisados no Espírito Santo.....	44
TABELA 4 – Amostra deste estudo segundo quantitativo de trabalhadores docentes, professores regentes e escolas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da rede estadual dos municípios pesquisados no Espírito Santo	45
TABELA 5 – Índice de desenvolvimento da educação básica da rede estadual do Espírito Santo ...	49
TABELA 6 – Proporção de professores dos anos finais do ensino fundamental com formação superior, segundo a área de formação, no Espírito Santo e no Brasil, 2007	50
TABELA 7 – Proporção de professores do ensino médio com formação superior, segundo a área de formação, no Espírito Santo e no Brasil, 2007	50
TABELA 8 – Distribuição das teses e dissertações sobre formação de professores em relação ao total de trabalhos acadêmicos no período de 1990-1996	61
TABELA 9 – Temas predominantes nas produções discentes segundo as fontes analisadas, que tratam da formação de professores no período de 1990-1996.....	62
TABELA 10 – Categoria predominante na temática formação inicial segundo as fontes analisadas no período de 1990-1996	62
TABELA 11 – Produção discente: teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação credenciados pela capes na área da educação, sobre a temática formação dos profissionais da educação, no período 1997-2002, e formação de professores no período de 1990-1996	65
TABELA 12 – Categorias investigadas nas dissertações e teses selecionadas nos períodos 1997-2002 e 1990-1996	65
TABELA 13 – Subcategorias predominantes nos trabalhos sobre formação inicial na produção discente 1997-2002.....	66
TABELA 14 – Profissionais da educação e da função categorizada de professor por etapas de ensino	122
TABELA 15 – Profissionais da educação segundo participação em formação continuada	123
TABELA 16 – Profissionais da educação, por etapas de ensino, segundo o sexo	124
TABELA 17 – Participação em formação continuada segundo o sexo	125
TABELA 18 – Profissionais da educação segundo raça/cor por etapas de ensino	126
TABELA 19 – Participação em formação continuada segundo raça/cor.....	126
TABELA 20 – Profissionais da educação segundo o hábito de leitura	128

TABELA 21 – Participação em formação continuada segundo o hábito de leitura	129
TABELA 22 – Profissionais da educação, por etapas de ensino, segundo a idade.....	130
TABELA 23 – Participação em formação continuada segundo a idade	132
TABELA 24 – Profissionais da educação, por etapas de ensino, segundo o fato de possuir ou não filhos	133
TABELA 25 – Participação em formação continuada segundo o fato de possuir ou não filhos	133
TABELA 26 – Participação em formação continuada segundo a idade dos filhos.....	134
TABELA 27 – Profissionais da educação, por etapas de ensino, segundo o tipo de instituição da formação inicial	135
TABELA 28 – Participação em formação continuada, segundo o tipo de instituição responsável pela formação inicial	136
TABELA 29 – Profissionais da educação, por etapas de ensino, segundo o vínculo empregatício ..	138
TABELA 30 – Participação em atividades e programas de formação continuada segundo o vínculo empregatício	138
TABELA 31 – Participação em atividades de formação conjunta segundo o vínculo empregatício	139
TABELA 32 – Profissionais da educação, por etapas de ensino, segundo o nível de escolaridade ..	140
TABELA 33 – Profissionais da educação, por etapas de ensino, segundo a função categorizada de professor e nível de escolaridade	140
TABELA 34 – Participação em formação continuada segundo o nível de escolaridade	141
TABELA 35 – Participação em congressos, colóquios e seminários em educação segundo o nível de escolaridade e a raça/cor	143
TABELA 36 – Participação em atividades de formação continuada ofertadas por instituição universitária segundo o nível de escolaridade e a raça/cor	143
TABELA 37 – Participação em atividades de formação continuada previstas no calendário escolar segundo o nível de escolaridade e a raça/cor.....	143
TABELA 38 – Participação em atividades de formação continuada conjunta segundo o nível de escolaridade e a raça/cor	144
TABELA 39 – Profissionais da educação segundo o nível de escolaridade e salário bruto recebido	145
TABELA 40 – Participação em congressos, colóquios e seminários em educação segundo o nível de escolaridade e o salário bruto recebido	146
TABELA 41 – Participação em atividades de formação continuada ofertada, por instituição universitária, segundo o nível de escolaridade e o salário bruto recebido	147
TABELA 42 – Participação em atividades de formação continuada previstas no calendário escolar segundo o nível de escolaridade e o salário bruto recebido.....	147
TABELA 43 – Participação em atividades de formação conjunta segundo o nível de escolaridade e o salário bruto recebido	147

TABELA 44 – Profissionais da educação segundo a satisfação em relação ao salário	149
TABELA 45 – Participação em formação continuada segundo a satisfação em relação ao salário .	150
TABELA 46 – Profissionais da educação por etapas de ensino segundo o tempo de trabalho na rede pública.....	151
TABELA 47 – Participação em formação continuada segundo o tempo de trabalho na rede pública de educação	153
TABELA 48 – Profissionais da educação segundo a contemplação com plano de carreira por etapas de ensino.....	154
TABELA 49 – Profissionais da educação segundo o aspecto mais valorizado no plano de carreira	155
TABELA 50 – Participação em formação continuada segundo o aspecto mais valorizado no plano de carreira	155
TABELA 51 – Profissionais da educação, por etapas de ensino, segundo o número de unidade educacional em que os profissionais trabalhavam.....	155
TABELA 52 – Participação em formação continuada segundo a quantidade de unidade educacional em que os profissionais trabalhavam	156
TABELA 53 – Profissionais da educação, por etapas de ensino, segundo o número de alunos na turma	157
TABELA 54 – Quantitativo de profissionais, por etapas de ensino, segundo o número de alunos por turma e a existência de alunos com necessidades especiais.....	158
TABELA 55 – Quantitativo de profissionais que possuía em suas turmas alunos com necessidades especiais segundo a orientação/apoio recebido para o trabalho com eles	158
TABELA 56 – Participação em formação continuada por parte dos profissionais que tinham alunos com necessidades especiais na turma.....	158
TABELA 57 – Profissionais da educação segundo o sentimento de preparação no início das atividades.....	161
TABELA 58 – Participação em congressos, seminários e colóquios em educação segundo o sentimento de preparação no início das atividades.....	161
TABELA 59 – Participação nos programas ofertados por instituição universitária segundo o sentimento de preparação no início das atividades.....	162
TABELA 60 – Participação em atividades de formação continuada previstas no calendário escolar segundo o sentimento de preparação no início das atividades	163
TABELA 61 – Participação em atividades de formação conjunta, segundo o sentimento de preparação no início das atividades	163
TABELA 62 – Profissionais da educação segundo as horas semanais dedicadas, em casa, às atividades do trabalho.....	165
TABELA 63 – Participação em formação continuada segundo as horas semanais dedicadas, em casa, às atividades do trabalho	165

TABELA 64 – Profissionais da educação segundo o grau de concordância com os aspectos da gestão e organização da unidade educacional	166
TABELA 65 – Participação em formação continuada segundo a opinião sobre o aspecto “o trabalho coletivo é prejudicado pela falta de tempo”	166
TABELA 66 – Profissionais da educação segundo a satisfação com as políticas de formação	168
TABELA 67 – Participação em formação continuada segundo a satisfação com as políticas de formação.....	168
TABELA 68 – Profissionais da educação segundo os enunciados correspondentes à vivência profissional.....	170
TABELA 69 – Participação em formação continuada segundo os enunciados correspondentes à vivência profissional.....	171
TABELA 70 – Profissionais da educação segundo as novas demandas no trabalho.....	173
TABELA 71 – Participação em formação continuada segundo as novas demandas no trabalho.....	174
TABELA 72 – Profissionais da educação segundo perspectivas futuras em relação ao trabalho realizado	175
TABELA 73 – Participação em formação continuada segundo as perspectivas futuras em relação ao trabalho realizado	176
TABELA 74 – Profissionais da educação segundo avaliação dos aspectos relativos às condições de trabalho.....	177
TABELA 75 – Participação em atividades de formação continuada previstas no calendário escolar e conjunta segundo dois dos três aspectos mais inadequados das condições de trabalho	177
TABELA 76 – Profissionais da educação segundo a opinião sobre os aspectos importantes para melhorar a qualidade do trabalho.....	178
TABELA 77 – Participação em formação continuada segundo os três aspectos mais importantes para melhorar a qualidade do trabalho	181

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO NO CENÁRIO NACIONAL E ESTADUAL À IMPORTÂNCIA E CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	25
1.1 RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA	32
1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	34
2 APONTAMENTOS SOBRE A PESQUISA “TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL”	38
2.1 O SURVEY DA PESQUISA TDEBB	40
2.2 RELATÓRIO DE PESQUISA DOCUMENTAL SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL E A ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DA EDUCAÇÃO NO ESPÍRITO SANTO ⁴⁵	45
2.2.1 Dados distintivos da política educacional e organização administrativa da educação do Espírito Santo apontados no Relatório de Pesquisa Documental do Estado	46
2.2.1.1 A educação e a política educacional no Espírito Santo	46
2.2.1.2 Os dados sobre a condição da educação no Espírito Santo	48
2.2.2 A política educacional e a organização administrativa da educação nos municípios da amostra	51
2.2.2.1 A política educacional e a organização administrativa da educação no município de Guarapari	51
2.2.2.2 A política educacional e a organização administrativa da educação no município de Nova Venécia	53
2.2.2.3 A política educacional e a organização administrativa da educação no município de Viana	54
2.2.2.4 A política educacional e organização administrativa da educação no município de Vitória.....	55
2.2.3 Considerações sobre a Pesquisa Documental no Espírito Santo.....	56
3 DEBATES ACERCA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A TEMÁTICA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	58
3.1 SITUANDO A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO A PARTIR DOS ESTUDOS DENOMINADOS ESTADOS DA ARTE E/OU ESTADO DO CONHECIMENTO	60
3.1.1 As revelações do Estado da Arte e/ou Estado do Conhecimento sobre a formação de professores no cenário nacional na década de 1990.....	60
3.1.2 O que diz o Estado da Arte e/ou Estado do Conhecimento sobre a formação de profissionais no período 1997-2002.....	64

3.1.3 As evidências do Estado da Arte e/ou Estado do Conhecimento sobre o trabalho docente no período 1987-2007	70
3.1.4 Os achados do Estado da Arte e/ou Estado do Conhecimento a sobre políticas docentes no Brasil.....	72
3.1.4.1 As ações formativas nos Estados e Municípios pesquisados: avanços e aspectos a serem superados	76
3.2 O QUE DIZEM OS RESULTADOS DA PESQUISA “TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL” SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CENÁRIO NACIONAL E EM CADA ESTADO PESQUISADO	79
3.2.1 A formação dos profissionais da educação nos sete Estados brasileiros	80
3.2.2 A formação dos profissionais da educação no Estado do Paraná	85
3.2.3 A formação dos profissionais da educação no Estado de Minas Gerais.....	87
3.2.4 A formação dos profissionais da educação no Estado do Pará	90
3.2.5 A formação dos profissionais da educação no Estado do Espírito Santo	93
3.3 SÍNTESE DAS ANÁLISES PROCEDIDAS NOS ESTADOS DA ARTE E/OU ESTADO DO CONHECIMENTO E NOS LIVROS DA PESQUISA “TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL”	98
4 REFLEXÕES SOBRE AS DEFESAS E CONSENSOS EM TORNO DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	103
4.1 O PAPEL CENTRAL DO PROFESSOR EM SEUS PROCESSOS DE FORMAÇÃO	103
4.2 A ESCOLA COMO LUGAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA	109
4.3 A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DE FORMAÇÃO INICIAL	111
4.4 FORMAÇÃO, VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E CONDIÇÕES DE TRABALHO: ASPECTOS INDISSOCIÁVEIS	113
4.5 CONSIDERAÇÕES	116
5 A FORMAÇÃO DOCENTE NA INTERFACE COM AS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DA IDENTIDADE E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO.....	119
5.1 FORMAÇÃO E A INDISSOCIABILIDADE DAS DIMENSÕES PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	121
5.1.1 Formação e o perfil docente.....	124
5.1.1.1 Formação x sexo.....	124
5.1.1.2 Formação x raça/cor	126
5.1.1.3 Formação x hábito de leitura	127
5.1.1.4 Formação x idade.....	129
5.1.1.5 Formação x filhos	132
5.1.1.6 Formação x tipo de instituição da formação inicial.....	134

5.1.2 Formação na interface com o perfil e com as condições de trabalho docente	136
5.1.2.1 Formação x vínculo empregatício	136
5.1.2.2 Formação x nível de escolaridade	139
5.1.2.3 Formação x salários recebidos.....	144
5.1.2.4 Formação x satisfação em relação ao salário.....	148
5.1.2.5 Formação x tempo de serviço	151
5.1.2.6 Formação x plano de carreira	153
5.1.2.7 Formação x quantidade de unidades educacionais	155
5.1.2.8 Formação x número de alunos na turma x número de alunos com necessidades especiais na turma	157
5.1.2.9 Formação x sentimento de preparação no início das atividades.....	159
5.1.2.10 Formação x horas semanais dedicadas em casa às atividades do trabalho.....	164
5.1.2.11 Formação x aspectos da gestão e organização da unidade educacional em que trabalha	165
5.1.2.12 Formação x satisfação com as políticas de formação.....	167
5.1.2.13 Formação x enunciados correspondentes à vivência profissional	168
5.1.2.14 Formação x novas demandas no trabalho.....	171
5.1.2.15 Formação x perspectivas futuras em relação ao trabalho realizado	174
5.1.2.16 Formação x aspectos relativos às condições de trabalho.....	176
5.1.2.17 Formação x aspectos importantes para melhorar a qualidade do trabalho realizado	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS	191
ANEXO - QUESTIONÁRIO DO SURVEY DA PESQUISA TDEBB	199

INTRODUÇÃO

Este estudo surge do contexto de análises das políticas de formação de professores, da constatação da complexidade que envolve esse tema, mediante as reformas educacionais implementadas nos anos de 1990, no cenário nacional e no Espírito Santo, que implicaram investimentos em formação desarticulados dos demais aspectos que concorrem para a profissionalização desses profissionais da educação, como a carreira, remuneração e condição de docente, incidindo na responsabilização do professor e da sua formação pela melhoria da qualidade da educação.

Portanto, é nesse contexto, do qual fazemos parte na qualidade de profissional da educação, servidora lotada na Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu/ES), envolvida com questões da formação de professores e inserida no mestrado em Educação, que, no encontro com a pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” (TDEBB), percebemos a sua importância para a compreensão das questões em torno das políticas dos processos de formação de professores que merecem estudos mais aprofundados e com base empírica.

Essa importância foi em função de a referida pesquisa ter sido realizada nas unidades de Educação Básica das redes públicas estadual e municipal e nas unidades de Educação Infantil da rede privada¹ de sete Estados da Federação, incluído o Espírito Santo. A pesquisa mencionada foi coordenada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM), sob a coordenação geral das professoras Dalila Andrade Oliveira e Lívia Fraga Vieira da UFGM e, em âmbito estadual, pelo Núcleo de Estudos e Políticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo (Nepe/Ufes), coordenado pela professora Eliza Bartolozzi. Ainda consideramos como muito significativo o fato de o seu objetivo geral ter sido analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza esse trabalho nas escolas de Educação Básica, com a finalidade de subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil.

¹ Comunitárias e filantrópicas conveniadas ao Poder Público.

Por isso propomos² este estudo tendo como objeto de pesquisa a Formação dos Profissionais da Educação. Assim, esta dissertação emerge da pesquisa TDEBB, visto que tem como objetivo geral analisar as compreensões dos trabalhadores docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo/ES sobre seus processos de formação inicial e continuada na interface com as dimensões constitutivas da identidade e das condições de trabalho docente, a partir do banco de dados do Espírito Santo, produzido pelo *survey*³ da pesquisa TDEBB, realizada no ano de 2009, nos municípios de Guarapari, Nova Venécia, Viana e Vitória.

Considerando que as mudanças trazidas pelas novas formas de regulação educacional, a partir da década de 1990, têm produzido efeitos sobre os processos de formação dos docentes, a hipótese em discussão é que as políticas públicas educacionais implantadas no Espírito Santo nas últimas décadas têm promovido mudanças nas dimensões constitutivas da identidade e das condições de trabalho docente e também na formação dos profissionais da educação, implicando a baixa participação desses sujeitos em atividades e programas de formação continuada.

A indagação que motiva as perspectivas desta pesquisa é: como os trabalhadores docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo compreendem os seus processos de formação inicial e continuada na interface com as dimensões constitutivas da identidade e das condições de trabalho docente, considerando os resultados produzidos pelo *survey* da pesquisa TDEBB?

Nosso propósito é contribuir com as discussões na área e com o debate acadêmico e político, com vistas a subsidiar a elaboração e implementação de políticas públicas de formação e de valorização dos profissionais da educação, sobretudo no âmbito do Espírito Santo. Buscamos, ainda, dar visibilidade ao banco de dados deste Estado, produzido pelo *survey* na pesquisa TDEBB, na categoria formação, por entendermos que são dados do ano 2009, localizados e situados num tempo histórico de grande importância para compreendermos como a formação dos profissionais da educação foi percebida naquele ano pelos trabalhadores docentes.

² Partimos do princípio de que a pesquisa aqui proposta é fruto de um trabalho conjunto que contou com a colaboração, em especial, da minha orientadora, Silvana Ventrone, o que justifica o uso do pronome na primeira pessoa do plural.

³ O *survey*, para Babbie (2001), constitui-se em um tipo de pesquisa utilizada principalmente em estudos quantitativos, visando a explorar, explicar, descrever e entender uma população maior, utilizando amostra inicialmente selecionada. Geralmente, divide-se em descrição e explicação dos fenômenos.

Para tanto, visamos a compreender qual o perfil dos profissionais da educação participantes desta pesquisa? Qual o perfil dos que mais participaram dos processos de formação? Em quais processos de formação a participação foi mais expressiva? Qual a relação dos aspectos identitários, de perfis e da condição docente com a participação em processos de formação? Qual a opinião dos profissionais da educação sobre os seus processos de formação? Em que medida as atividades formativas incidiram na melhoria da qualidade do trabalho docente? Qual a relação entre formação, carreira, salário e condições de trabalho? As políticas educacionais significaram valorização, condições adequadas de trabalho e profissionalização docente?

Ademais, entendemos que a justificativa desta pesquisa está no fato de que são inúmeras as inquietações e aspectos que tensionam e envolvem o processo de formação docente e que merecem uma investigação aprofundada e articulada às dimensões constitutivas da identidade docente, como as condições de trabalho, carreira e remuneração, uma vez que a formação não pode ser tratada isoladamente.

Em virtude disso, esta dissertação contempla na sua estrutura a introdução e cinco capítulos. O primeiro traz a contextualização da temática investigada no cenário nacional e capixaba a partir da década de 1990, na qual foram introduzidas novas regulações no âmbito da educação. Traz ainda as concepções de formação em evidência e a desejada; as categorias de análises; a relevância deste estudo em nível pessoal, social e acadêmico; os apontamentos sobre a natureza desta pesquisa quali-quantitativa com fins descritivos e interpretativos; e os caminhos metodológicos adotados.

O segundo capítulo é dedicado aos apontamentos sobre a pesquisa TDEBB, a respeito do *survey* da referida pesquisa do Relatório da Pesquisa Documental sobre a política educacional no Estado do Espírito Santo, destacando os dados sobre a política educacional e os aspectos distintivos do Estado e dos municípios da amostra.

O terceiro capítulo contempla a revisão de literatura, evidenciando o estado atual do conhecimento sobre a temática formação de professores e dos profissionais da educação no cenário brasileiro, com base nas fontes denominadas Estado da Arte e/ou Estado do Conhecimento (EA/EC) sobre a “Formação de Professores”, a “Formação de Profissionais da Educação”, as “Políticas Docentes no Brasil” e “Trabalho Docente”.

A revisão de literatura baseou-se, ainda, nas fontes representadas pelo conjunto das obras publicadas pelo Gestrado/UFMG e por quatro dos sete Estados participantes da pesquisa TDEBB (Espírito Santo, Minas Gerais, Pará e Paraná), que trazem os dados e análises teóricas sobre os resultados desse estudo no Brasil e em cada Estado pesquisado.

No quarto capítulo, apresentamos a formação dos profissionais da educação e os consensos e defesas acerca do professor como protagonista de seus processos de formação continuada, da escola como lugar de formação, da universidade como espaço prioritário de formação inicial e da indissociabilidade da formação, carreira, remuneração e condições de trabalho para a melhoria da Educação Básica. Ancoramo-nos nas contribuições de Dubar (2005), Nóvoa (1992, 1999, 2007, 2009, 2010), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005, 2008) e Oliveira (2004, 2009, 2010, 2012).

O quinto capítulo traz os inter cruzamentos dos dados coletados pelo *survey* no Espírito Santo e as análises dos resultados, na tentativa de compreender a formação inicial e continuada na interface com as dimensões constitutivas da identidade e da condição de trabalho docente dos profissionais da educação dos anos finais do Ensino Fundamental e do Médio da rede estadual do Espírito Santo. Essa análise efetivou-se à luz das contribuições dos teóricos de referência mencionados e nas contribuições advindas dos EAs/ECs e do conjunto das obras sobre os resultados da pesquisa TDEBB no Brasil e nos Estados investigados.

A seguir, apresentamos nossas considerações finais acerca das apreensões advindas desta pesquisa, no sentido de atender aos objetivos propostos, responder à indagação e discutir a hipótese que motivou esta investigação.

Para finalizar, destacamos que as análises procedidas nos livros da pesquisa TDEBB, bem como as por vir buscam tratar os dados da pesquisa de forma inter-relacionada, uma vez que as fontes consultadas, incluídos os EAs/ECs, nos permitiram registrar que coexistem multiplicidades de fatores que se articulam no sentido de assegurar o êxito dos processos formativos dos trabalhadores docentes.

1 DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO NO CENÁRIO NACIONAL E ESTADUAL À IMPORTÂNCIA E CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nas últimas décadas, especialmente a partir de 1990, o Brasil passou por várias transformações políticas, econômicas e sociais de cunho neoliberal, promovendo, dentre outros, a redefinição do papel do Estado e de sua atuação relativa às áreas sociais, com grande repercussão sobre o campo educacional.

Após a Conferência Mundial de Educação para Todos, no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, os países participantes, incluindo o Brasil, com o intuito de melhorar a qualidade⁴ da educação, passaram a adotar políticas orientadas pelos organismos internacionais submetidos às suas exigências e fiscalização por meio de vários mecanismos, dentre eles, as avaliações externas.

Nesse sentido, os anos de 1990 foram marcados como a década de reformas educacionais que perpassaram desde o financiamento da educação, com o estabelecimento de parcerias entre os setores públicos e privados, até a avaliação voltada especificamente para os resultados de forma a gerir a educação com base numa formação direcionada nos interesses dos organismos internacionais, observada como um dos reflexos da lógica da privatização no contexto educacional.

Foi também a década assinada pela inserção do Brasil no contexto da economia globalizada, por meio de reformas de Estado com características neoliberais iniciadas com o Governo do Presidente da República Fernando Collor de Mello (1990-1992) e intensificadas no Governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Consistiu o País em um Estado caracterizado principalmente pela sua atuação com mecanismos de descentralização, de participação e de autonomia e pela delegação à iniciativa privada da responsabilidade pela oferta dos serviços públicos sociais básicos, como a educação e, sobretudo, pela mobilização em torno da formação de professores (FERREIRA, 2012; FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012; LIEVORE, 2013; FREITAS, 2012; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

⁴ Para Gatti, Barreto e André (2011), a educação como direito humano se impõe como direito à diferença e como direito à educação de qualidade para todos. A qualidade social da educação nas políticas educativas é associada às exigências de participação, democratização e inclusão e, ainda, à superação das desigualdades e das injustiças.

Constituiu-se, dessa forma, na área da educação, numa década de implantação de um conjunto de mudanças com vistas a adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva originário das alterações no mundo do trabalho e do novo papel do Estado, no qual as novas formas de regulação decorrentes das políticas educativas no contexto das reformas educacionais implantadas se voltaram para o enxugamento do aparelho burocrático e da descentralização das suas ações. Esse processo incorreu na intensificação do trabalho e na precarização docente em consequência, sobretudo, de novas exigências e funções para o trabalhador docente para além da sua formação (FREITAS, 2012; OLIVEIRA, 2004; LIEVORE, 2013).

Sob a crença de que a formação de professores é estratégia fundamental para a melhoria da Educação Básica, o marco regulatório da década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96, transformou significativamente a condição docente, repercutindo sobre a identidade e perfis dos profissionais da educação (FERREIRA, VENTORIM; CÔCO, 2012; OLIVEIRA, 2012). A LDBN, aliada a outras formas de regulação instituídas nesse período, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Lei nº 9.424/96; a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); a inserção no sistema de avaliação internacional – Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) –, impactou significativamente os cursos de formação de professores.

Foi nessa década também que foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução do CNE/CP nº 1/2002) e se deu a implementação do modelo de expansão do ensino superior voltado para formação de professores, caracterizada pela diversificação das instituições formadoras (faculdades, institutos superiores de educação, universidades e outros) e pela diferenciação da oferta (normal superior, pedagogia, licenciaturas, presenciais, distância e outros) (VENTORIM; POZZATTI, 2012; LIEVORE, 2013; FREITAS, 2012).

Na década de 2000, o Governo do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) foi de continuidade à política econômica de acúmulo de capital empreendida nos anos 1990, caracterizando-se pela adoção de políticas educacionais, nos moldes da gestão descentralizada e na participação em nível local, e pela centralidade das políticas de formação adotada na década anterior (LIEVORE, 2013).

As alterações pouco substanciais promovidas nos anos 2000 fizeram com que o cenário da educação nacional, de modo geral, permanecesse o mesmo, apesar da tentativa de estruturação de uma política nacional de formação por meio do Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse decreto estabeleceu as bases para a estruturação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), disciplinando a ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento à formação inicial e continuada (FREITAS, 2012; LIEVORE, 2013).

A lógica das políticas implantadas na década de 1990 se manteve a despeito das normatizações e regulamentações no campo da formação, como a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) – Decreto nº 5.800/2006 – para formação massiva de professores a distância; a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738/2008; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia – Resolução nº 5/2005; as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública – Resolução nº 2/2009; a materialização da aceitação da formação em nível médio para o exercício do Magistério na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental – Lei nº 12.056/2009 (FREITAS, 2012).

Nesse sentido, a apesar das mudanças mais substanciais na década de 2000, voltadas para a valorização e profissionalização docente, de forma geral, desde a década de 1990, o contexto educacional brasileiro tem sido marcado por polêmicas em torno das políticas públicas em função de estarem fortemente vinculadas aos interesses econômicos, obrigando o Estado a inserir novos sujeitos no cenário para responder à demanda econômica, incidindo na educação como instrumento estratégico e na imposição ao professor do papel central para a consolidação do padrão de qualidade da educação idealizado.⁵

Nessa lógica, temos assistido a uma importância conferida ao sujeito docente e aos seus processos de formação em face do estabelecimento de uma relação direta entre a formação

⁵Hypolito (2012), sustentado pela literatura acadêmica educacional, citou a qualidade da educação pública como algo reivindicado por todos os grupos e setores sociais que, por sua vez, lhe atribui um significado. As forças conservadoras e neoliberais têm imposto o seu significado particular como força universal e articulada aos diferentes sentidos em torno de um significante vazio, fazendo com que o significado hegemônico seja a qualidade regulada pelo mercado e definida pelo gerencialismo.

docente e dos resultados apresentados pelos alunos nas avaliações externas em larga escala, sem, em contrapartida, se movimentar em relação às outras prerrogativas que se articulam em prol da melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil. Isso tem impactado na constituição das identidades e dos perfis desses sujeitos e no trabalho docente, alterando os parâmetros de formação, de profissionalização, carreira docente, entre outros aspectos.

Diante desse cenário educacional marcado por mudanças e tensões provocadas pela Reforma do Estado e pelas novas regulações⁶ implementadas mais intensamente a partir da década de 1990; por graves problemas acerca das aprendizagens escolares; pela falta de condição e de valorização do trabalho docente; e pela atribuição ao professor e à sua formação da responsabilidade pelo baixo desempenho dos alunos, é crescente a oferta de licenciaturas na modalidade a distância.⁷ Também é crescente a participação dos docentes em processos de formação e a implementação de programas e ações, sobretudo de formação continuada em serviço, pelo Governo Federal, visando a garantir o cumprimento desse papel por parte desses profissionais, bem como é progressiva a proliferação de capacitações pedagógicas na formação de educadores de caráter pragmático e produtivista, como evidenciaram Ventorim e Pozzatti (2012).

Desse modo, a concepção de formação vigente na política incorporada nos programas de formação de professores desenvolvidos no País, ancorada nas orientações dos organismos internacionais, como apontaram Camargo, Ferreira e Luz (2012), assume características pragmáticas e utilitárias, com destaque para os conhecimentos práticos e para o desenvolvimento de competências, focalizando o olhar do professor, essencialmente, em elementos do contexto da sala de aula, desconsiderando a necessidade de uma formação teórica sólida, que possibilite ao sujeito a apropriação de uma visão ampla da educação.

Por conseguinte, a formação de professores como política educacional adquiriu significativo espaço nos últimos anos, tornando-se objeto de estudos cada vez mais presente no âmbito científico-acadêmico da área, envolta às contradições e lutas, constituindo-se num campo

⁶ O entendimento do que seja regulação é citado em todas as obras sobre os resultados da pesquisa TDEBB aqui analisadas principalmente por Oliveira e Vieira (2012b, 2012c, 2012d, 2012e, 2012f) que, embasadas em seus teóricos de referência, trazem várias definições possíveis, que podem ser consideradas como regras tomadas e executadas por instância superior, como a governamental investida de autoridade, para encaminhar e direcionar as ações e as relações dos atores sobre os quais detém um certo poder legítimo

⁷ Freitas (2012) afirmou, com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) (2010), que, enquanto na educação presencial são aproximadamente 100 vagas por curso, na Educação a Distância (EaD), em média, são 2.400 vagas por curso existente.

desafiador, no qual, como afirmou André (1999), os estudos ainda são insuficientes e há um excesso de discurso sobre o tema e uma escassez de dados empíricos para subsidiar as práticas e políticas educacionais, além das questões mais abrangentes sobre ações e sobre as políticas de formação carentes de respostas.

Entretanto, em meio a esse cenário de dificuldades e embates históricos no campo da formação de professores no Brasil, contrariando a lógica e crenças das práticas governamentais traduzidas pelas políticas de formação docente implementadas nos últimos anos, constatamos inquietações, por parte da comunidade de educadores e da literatura acadêmico-científica, em defesa do professor como protagonista⁸ nos processos de formação; da escola como *locus* da formação continuada; da universidade como espaço privilegiado de formação inicial; e da indissociabilidade dos aspectos: condições adequadas de trabalho, valorização profissional e formação docente para a promoção de qualidade na Educação Básica nacional.

A comunidade de educadores atua ainda em defesa, sobretudo, da formação como um processo contínuo durante toda a vida profissional, no qual formação inicial e formação continuada são entendidas como dois momentos indissociáveis, assim como são indissociáveis das relações e condições de trabalho docente.

Essa defesa concebe a formação continuada como um campo de atualização, a partir de uma atividade permanente e articulada com a prática, como forma de superar a visão estanque de formação inicial e continuada, hoje adotada (ROMANO; OLIVEIRA; MELO, 2012). Em outras palavras, o entendimento, por parte da comunidade, entidades e movimentos organizados de educadores, é de que a formação docente inicial e a continuada devem estar cada vez mais articuladas entre si e tratadas como dois momentos indissociáveis e não de forma fragmentada como comumente é feito.

Ademais, é nítido o consenso acerca da importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade. Porém, apesar da centralidade atribuída aos docentes nos processos de mudanças, ainda constituem desafios para as políticas educacionais no Brasil a formação inicial e a continuada, bem como os aspectos a elas articulados, como as condições de

⁸ Referimo-nos ao professor como protagonista por se tratar de uma terminologia utilizada pelo teórico de nossa referência, António Nóvoa (1992), para expressar o papel central do professor nos processos de formação.

trabalho e a valorização desses profissionais, conforme revelaram os dados da pesquisa TDEBB, destacados por Oliveira e Vieira (2012b).

Essas autoras apontaram a predominância no cenário nacional, incluído o Estado do Espírito Santo, dos seguintes itens: docentes com formação em nível superior e pós-graduados;⁹ insatisfação salarial; realização da atividade do trabalho em casa sempre e frequentemente; não recebimento de orientação para realizar trabalho com os alunos portadores de necessidades especiais; aumento das exigências sobre o trabalho em relação ao desempenho dos alunos; trabalho coletivo prejudicado pela falta de tempo; e a intensificação do trabalho observada no exercício em duas ou mais unidades educacionais¹⁰ no Ensino Médio.

Soma-se, ainda, como salientado por Oliveira e Maués (2012) e Azevedo (2012), o fato de os dados da pesquisa TDEBB demonstrarem a participação não efetiva dos docentes em atividades de formação contínua, como congressos, seminários e colóquios em educação, mesmo as previstas em calendário escolar.¹¹ Além desses, os autores ressaltaram outros fatores, como a atual política de formação adotada para a maioria dos docentes que deve ser melhorada e reformulada, insatisfação essa observada por boa parte dos entrevistados em função de não contemplar a maioria dos professores em atividade, e ainda o fato de essa política ser desconhecida por uma parcela considerável dos docentes.

Nessa ótica, como apontou Lievore (2012), no Espírito Santo, assim como no Brasil, as políticas de formação, na esteira das reformas implementadas a partir da década de 1990, sinalizam a adoção de princípios mercadológicos, de treinamento do trabalhador para atuar de forma pragmática no mercado produtivo, de responsabilização da escola e do trabalhador docente submetidos a processos avaliativos em escala nacional. Essa avaliação tem como base os critérios quantitativos articulados a critérios de produtividade, assiduidade vinculados, no

⁹ Conforme Hypolito (2012), dentre os docentes com curso superior, 92,5% possuem pós-graduação.

¹⁰ Acerca da quantidade de unidades educacionais em que o sujeito docente trabalha, Oliveira e Vieira (2012b) destacaram que, no cenário nacional, 49,2% no Ensino Fundamental e 62,7% no Ensino Médio trabalham em duas ou mais unidades. No cenário capixaba, 55% dos docentes atuam em mais de uma unidade educacional (VENTORIM; POZZATTI, 2012).

¹¹ A não participação docente em 2009, em atividades de formação, como congressos, seminários e colóquios, foi de 47%; nas previstas em calendário escolar, foi de 40,5% (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012).

caso do Espírito Santo, às regulações, como a política de bonificação¹² para os trabalhadores mais eficientes e eficazes na atividade profissional.

Nesse sentido, neste estudo, intitulado Formação docente no Espírito Santo: diálogos com a pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, em relação às categorias de análises, partimos do entendimento de que a “formação e a identidade docentes” são aspectos resultantes da trajetória pessoal e profissional no contexto da constituição da docência e do trabalho docente (VENTORIM; POZZATTI, 2012).

Consideramos que a “identidade profissional docente”, fundada na culpa e responsabilização do professor pelo fracasso ou êxito escolar, é uma identidade profissional atribuída pelo Sistema que, em função das políticas neoliberais adotadas, vem investindo isoladamente em formação e desvirtuando a necessidade de investimentos em dimensões igualmente importantes constitutivas da profissionalidade docente, como carreira, remuneração e condições de trabalho (HYPOLITO; VIEIRA, 2012).

Concebemos a questão da “identidade” e os “processos de formação inicial e continuada” dos profissionais da educação adotados pelo *survey* da pesquisa TDEBB, como dimensões estruturantes do fazer docente na Educação Básica, relacionados com uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, buscando, de forma articulada, a formação inicial, a formação continuada e as condições de trabalho, salário e carreira, com a compreensão sócio-histórica do educador, conforme evidenciado em Ventorim e Pozzatti (2012). Ou seja, concebemos a formação como base do processo constitutivo da profissionalização dos trabalhadores da educação, ao lado de outros aspectos relativos à identidade docente, como remuneração, condições de trabalho e carreira.

Adotamos o entendimento de “condições de trabalho docente” assumido pela pesquisa TDEBB “[...] conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho e, que envolvem a infraestrutura da instituição, os materiais disponíveis, os serviços de apoio, as relações de emprego, ou seja, as circunstâncias indispensáveis para que a atividade de trabalho se realize e se desenvolva” (OLIVEIRA, 2009a, p. 13). Portanto, nas instituições educacionais, essas condições de trabalho são identificadas como os aspectos que intervêm

¹² Trata-se de um prêmio, em dinheiro, dado anualmente aos profissionais que trabalham em escolas e unidades administrativas da Secretaria de Estado da Educação (Sedu/ES), calculado com base em indicadores coletivos e individuais (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012).

diretamente na consecução do trabalho, como os recursos humanos, os recursos físicos e materiais, os recursos financeiros e as relações de emprego.

Partimos, também, do entendimento ampliado de “trabalho docente”, assumido pela pesquisa TDEBB, visto que não é definido mais apenas como atividade em sala de aula. Agora compreende o processo que envolve o ensino e a aprendizagem como o planejamento, a elaboração de projetos, a discussão coletiva do currículo e da avaliação, a gestão da escola e a articulação desta com as famílias e comunidades (DUARTE et al., 2008)

Assumimos, ainda, a perspectiva de “trabalhador docente” adotada pela pesquisa TDEBB, que compreende todo sujeito envolvido no processo pedagógico num ambiente institucionalizado, “[...] abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições da educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas” (OLIVEIRA, 2010, s/p).

1.1 RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA

Esse contexto de centralidade das políticas de formação de professores, de embates e tensões, em nível nacional, no meio acadêmico educacional, político e social, e de crise no campo da formação, como apontado por Gatti, Barreto e André (2011), contribuiu para a escolha da temática – a formação dos professores e dos profissionais da educação – e nos desafiou a investigá-la por entendermos que é urgente e necessário avançar e contribuir na análise mais ampla e contextualizada da formação de professores.

Contribuiu sobretudo pelo fato de o Espírito Santo compor esse quadro geral, sinalizado, especialmente, pela pesquisa TDEBB e pelo Relatório da Pesquisa Documental sobre a política educacional do Estado. Esses estudos nos foram apresentados na qualidade de mestranda e frequentadora do Nepe/Ufes, por meio das disciplinas Estágio em Pesquisa I e II cursadas no Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes).

Ademais, o fato de termos uma orientadora pesquisadora assistente da referida pesquisa no Espírito Santo contribuiu para que essa pesquisa assumisse importância fundamental para esta pesquisadora, representando a oportunidade de investigar a formação docente pautada nas

considerações dos profissionais da educação, uma vez que os seus fragmentos acenam para a possibilidade de uma compreensão ampla e articulada dos processos de formação. Ou seja, a pesquisa TDEBB foi ao encontro do nosso anseio na qualidade não somente de mestrandos na área de Formação de Educadores, mas também de pedagoga servidora pública efetiva da Prefeitura Municipal de Aracruz/ES, cedida e lotada na Sedu/ES, com função técnico-pedagógica, ávida em contribuir para o fomento das discussões e debates na área. Assim caminhamos na direção da tendência observada nas produções acadêmicas a partir de 2000, focalizando as opiniões dos docentes para conhecer o que sentem e pensam, como evidenciaram Gatti, Barreto e André (2011).

Ademais, a revisão de literatura nos permitiu inferir que o banco de dados do Espírito Santo produzido pelo *survey* da pesquisa TBEBB se constitui numa fonte documental histórica, oferecendo inúmeras possibilidades de exploração e análise das categorias e itens investigados. Embora as análises teóricas procedidas nos livros sejam uma das mais amplas e a temática formação de professores e dos profissionais da educação tenha sido muito discutida nessa pesquisa, alguns aspectos relativos à formação merecem desdobramentos analíticos e um maior aprofundamento para sua melhor compreensão dentro da perspectiva da formação alinhada à dimensão constitutiva da identidade e da condição de trabalho docente.

Portanto, mesmo que Gatti, Barreto e André (2011) afirmem que se trata de um tema amplamente debatido e explorado nas produções acadêmicas do cenário nacional, lembramos que poucos são os estudos na área voltados para os anos finais do Ensino Fundamental e, principalmente, para o Ensino Médio, como pontuou André (1999). Para Gatti, Barreto e André (2011), há carências de pesquisas voltadas para a avaliação dos processos de implementação e impacto dos programas de formação oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), uma vez que sobre formação de professores persiste

[...] o quase esquecimento, nestes de estudos, de temáticas, como a dimensão política na formação de professores, as condições de trabalho, o plano de carreira [...], ficando também à margem questões de gênero, raça/etnia e questões da formação do (a) professor (a) [...]. Todos esses aspectos são fatores importantes e conectados, seja ao trabalho do (a) professor (a), seja a identidade profissional, em sua dimensão política, como processo de inclusão e valor, além do reconhecimento social (ANDRÉ, 2006, apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 90).

Nesse sentido, acreditamos que os motivos ora mencionados justificam a relevância do estudo aqui proposto em nível pessoal, social e acadêmico, na medida em que envidamos esforços para dar visibilidade às compreensões dos trabalhadores docentes dos anos finais do Ensino

Fundamental e Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo sobre os seus processos de formação inicial e continuada. Nosso intuito é potencializar as discussões na área e a promoção de políticas de formação docente neste Estado voltadas e comprometidas com as reais necessidades dos sujeitos docentes, pois acreditamos que buscar conhecer mais e melhor as impressões dos profissionais da educação sobre seus processos formativos é o caminho mais efetivo para superar os inúmeros desafios presentes no contexto e na formação dos profissionais da educação.

Enfim, a justificativa para esta pesquisa está no fato de que são inúmeras as inquietações e aspectos que tensionam e envolvem o processo de formação docente e que merecem uma investigação aprofundada e articulada às dimensões constitutivas da identidade docente, uma vez que a formação não pode ser tratada isoladamente. Somam-se, ainda, a necessidade de investigações sustentadas por bases empíricas (ANDRÉ et al., 1999) e pelas contribuições dos profissionais da educação por meio da escuta acerca dos seus processos de formação.

1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A natureza deste estudo determinou sua caracterização como quali-quantitativo, na medida em que utilizamos dados empíricos do Espírito Santo coletados pelo *survey* da pesquisa TDEBB para auxiliar a análise interpretativa do nosso objeto, por acreditarmos que as evidências empíricas, por si sós, não são suficientes, visto que não permitem a apreensão de características dinâmicas inerentes ao processo, mas, sobretudo porque

[...] as pesquisas quantitativa¹³ e qualitativa¹⁴ não são excludentes [...] a pesquisa quantitativa atua como compiladora e organizadora de informações para serem analisadas crítica e qualitativamente [...]. Ambos os tipos de pesquisa devem sinergicamente se complementar [...], pois é sempre necessário fazer uma análise

¹³ Michel (2009) afirmou que a pesquisa quantitativa parte do princípio de que tudo pode ser quantificável. Essa pesquisa utiliza a quantificação tanto na modalidade de coleta de informações, quanto no tratamento dos dados, utilizando técnicas estatísticas, desde as mais simples às mais complexas. Os resultados são obtidos e comprovados pelo número de vezes que o fenômeno ocorre ou com a exatidão em que ocorre.

¹⁴ Ainda conforme Michel (2009), a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo. Por isso carece de uma interpretação do fenômeno à luz do contexto, do tempo e dos fatos. O ambiente da vida é a fonte direta para obtenção dos dados e a capacidade de o pesquisador interpretar essa realidade se fundamenta na discussão da ligação e correlação de dados interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos. A verdade não se comprova numérica e estatisticamente, mas convence na forma detalhada, abrangente, consistente e coerente. Ou seja, nesse tipo de pesquisa, a interpretação do fenômeno não pode ficar reduzida a quantificações frias e descontextualizadas da realidade. Portanto o pesquisador participa, compreende e interpreta.

qualitativa de dados quantitativos, assim como utilizar dados obtidos por técnicas qualitativas para se proceder uma análise quantitativa (MICHEL, 2009, p. 38).

Para esse autor, a pesquisa qualiquanti, além de importante instrumento da pesquisa social, é considerada aquela “[...] que quantifica e percentualiza opiniões, submetendo seus resultados a uma análise crítica qualitativa. Isso permite levantar atitudes, pontos de vista, preferências que as pessoas têm a respeito de determinados assuntos [...] descobrir tendências, reconhecer interesses, identificar e explicar comportamentos” (MICHEL, 2009, p. 39).

Sendo assim, o estudo aqui proposto é de caráter descritivo¹⁵ e interpretativo, visto que o procedimento metodológico adotado compreendeu a leitura e análise do banco de dados produzido pelo *survey* da pesquisa TDEBB, com recorte para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede pública estadual dos municípios pesquisados no Espírito Santo e o intercruzamento das informações relativas aos indicadores de identidade e de perfil (sexo, idade, cor, estado civil, número de filhos, tipo e número de vínculo empregatício, renda familiar, hábito de leitura, nível de escolarização e outros) com as questões que tratam da formação (satisfação com as políticas de formação docente, participação em atividades formação continuada e demais aspectos contemplados na pesquisa). Esse procedimento efetivou-se no intuito de compreender, com base nesses indicadores, o que pensam os trabalhadores docentes sobre os seus processos de formação inicial e continuada e identificar a relação de tais aspectos com os processos de formação dos profissionais da educação.

Dessa forma, o universo deste estudo compreende 400¹⁶ sujeitos (27,06% dos 1.479 trabalhadores docentes, abrangidos pelo *survey* no Espírito Santo), representados por professores regentes, pedagogos, coordenadores de turno, diretores, estagiários e demais

¹⁵ De acordo com Gil (2008), as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população de um determinado grupo ou de uma experiência, podendo estabelecer relações entre as variáveis. Sua grande contribuição consiste em proporcionar novas visões sobre uma realidade já conhecida. Destaca-se, ainda, que o propósito da pesquisa descritiva é verificar e explicar problemas, fatos ou fenômenos da vida real, com a precisão possível, observando e fazendo reações, conexões, à luz da influência que o ambiente exerce sobre eles. O pesquisador não interfere no ambiente e o seu objetivo é explicar os fenômenos, relacionando-os com o contexto em que se realizam. A pesquisa descritiva associa-se diretamente com a pesquisa qualitativa, na medida em que levanta, interpreta e discute fatos e situações. Procura conhecer e comparar as várias situações que envolvem o comportamento humano, individual ou em grupos sociais ou organizacionais, em seus aspectos social, econômico, cultural. São exemplos de pesquisa descritiva a pesquisa de opinião, o estudo de caso, a pesquisa documental etc. (MICHEL, 2009).

¹⁶ Esclarecemos que a amostra inicial, sem intercruzar as questões, totaliza 400 sujeitos conforme Tabela 4 (total fornecido pelo o banco de dados do *survey* da pesquisa TDEBB no Espírito Santo – Programa IBM SPSS Statistics Data Editor – utilizado para interpretar o referido banco de dados). Porém, em função dos intercruzamentos, sofre variações para menos.

trabalhadores docentes abarcados pela categoria trabalhador docente na pesquisa TDEBB, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual urbana dos municípios¹⁷ de Guarapari, Nova Venécia, Viana e Vitória. Cabe-nos pontuar que 317 (79,25%) são professores que atuam na sala de aula,¹⁸ constituindo, portanto, a maioria do universo dos sujeitos aqui pesquisados.

As apreensões obtidas com o intercruzamento dos dados da pesquisa foram articuladas com a produção teórica sobre a temática formação de professores e dos profissionais da educação resultantes das análises dos EAs/ECs e do conjunto das obras compreendidas por 26 capítulos selecionados nos cinco livros publicados a partir da pesquisa TDEBB, contendo as análises teóricas e os dados sobre os resultados da referida pesquisa, à luz do referencial teórico adotado.

Precedeu ao estudo mencionado a revisão de literatura¹⁹ sobre o estado atual do conhecimento sobre a temática, buscando entender como vêm sendo tratada e entendida as tendências, os aspectos recorrentes e os que apontam para a necessidade de uma maior investigação, com base nas fontes denominadas EA/EC sobre a “Formação de Professores” (ANDRÉ, 1999), a “Formação de Profissionais da Educação” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006), as “Políticas Docentes no Brasil” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) e o “Trabalho Docente” (DUARTE, 2010). A escolha dessas fontes foi motivada pelo fato de Brzezinski e Garrido (2006) afirmarem que existe quantidade e diversidade da produção acadêmica sobre formação de professores. Gatti, Barreto e André (2011) ressaltarem que a formação de professores é a área de estudos com maior número de ensaios e pesquisas no campo da educação.

¹⁷ O município de Santa Teresa, apesar de fazer parte da amostra dos municípios do Espírito Santo abrangidos pela pesquisa TDEBB e de possuir, à época da realização do *survey* (2009), duas escolas estaduais de Ensino fundamental e Ensino Médio (EEEFM), não teve suas escolas e seus trabalhadores docentes dos anos finais do EF e do EM da rede estadual contemplados na referida pesquisa de acordo com o banco de dados dessa pesquisa relativos ao Espírito Santo, tratado e organizado no Nepe/Ufes. Portanto, Santa Teresa não faz parte da amostra investigada no estudo aqui proposto.

¹⁸ O total de 317 sujeitos que atuam na sala de aula foi obtido na “função do sujeito docente categorizada” que nos fornece dados sobre o professor e as demais funções, conforme o programa IBM SPSS Statistics Data Editor, usado para interpretar o banco de dados do *survey* da pesquisa TDEBB.

¹⁹ Para Gil (2008), a revisão de literatura consiste no levantamento da produção científica ou de informações mais completas e atuais, relatando as contribuições mais relevantes e pertinentes aos objetivos. Destacamos, ainda, que, para Michel (2009), a revisão de literatura tem o propósito de buscar o Estado da Arte sobre o assunto, ampliar o conhecimento do pesquisador sobre a temática, ou seja, seu objetivo é verificar o estágio teórico em que o assunto se encontra no momento atual, para apreender suas novas abordagens, visões, aplicações e atualizações.

Soma-se, ainda, o fato de que os estudos “Estado da Arte”, segundo Romanowski e Ens (2006), tratam de pesquisas que propiciam uma visão geral e permitem compreender a amplitude do que vem sendo produzido na área a ser investigada, apreendendo foco, tendências e lacunas existentes.

O estudo bibliográfico baseou-se, também, nas fontes representadas pelos cinco livros publicados até o ano de 2012 pelo Gestrado/UFMG e por quatro dentre os sete Estados abrangidos pela pesquisa TDEBB (Espírito Santo, Minas Gerais, Pará e Paraná), que trazem, sob a forma de capítulos, dados e análises teóricas sobre os resultados dessa pesquisa no Brasil e em cada Estado pesquisado.

A opção por tais fontes foi em função de os estudos aqui propostos emergirem dos dados produzidos pela referida pesquisa e com eles dialogarem. A leitura e análise dos capítulos foi realizada segundo os descritores: formação docente, formação de professores, formação dos profissionais da educação, formação em serviço, formação inicial e continuada e formação em trabalho, com o objetivo de evidenciar como a formação dos profissionais da educação vem sendo tratada nos Estados pesquisados, tendências, temas emergentes e os que apontam possibilidades de aprofundamento, observando qual a relação do cenário nacional com o cenário capixaba no que tange ao trato e tendências da formação dos profissionais da educação, dando visibilidade às compreensões dos professores do Espírito Santo identificadas pelo *survey* da pesquisa TDEBB no Estado.

Enfim, ressaltamos que constam na Tabela 19 e na nota de rodapé número 99 dados e observações acerca dos cálculos percentuais realizados para obtenção dos índices de participação em formação continuada por parte dos sujeitos desta pesquisa, segundo determinado aspecto/indicador analisado.

2 APONTAMENTOS SOBRE A PESQUISA “TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL”

Cabe-nos ressaltar que, além da relevância assumida pela pesquisa TDEBB no cenário nacional e local, no meio acadêmico político e social, em face ao seu propósito de “[...] contribuir com subsídios baseados em dados de realidade para orientar as políticas voltadas às condições de trabalho dos profissionais da educação” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012a, p. 9), ela é condição para atingirmos o objetivo proposto neste estudo, uma vez que, para alcançá-lo, exploramos o seu banco de dados relativos ao Espírito Santo produzido pelo *survey*; recorreremos ao conjunto da sua produção representado pelas obras²⁰ organizadas e publicadas pelo Gestrado/UFMG e pelos Estados pesquisados; e, ainda, utilizamos o Relatório da Pesquisa Documental sobre a política educacional e a organização administrativa da educação no Estado do Espírito Santo, nos municípios abrangidos pela pesquisa TDEBB. Portanto, em função de esta dissertação emergir da referida pesquisa, convém-nos registrar alguns de seus vários aspectos merecedores de destaque.

Segundo Oliveira e Vieira (2012e), a pesquisa TDEBB decorreu da necessidade da realização de uma enquete mais ampla em que se pudessem observar, por meio de dados quantitativos, os efeitos das reformas educacionais iniciadas na década de 1990, na realidade escolar brasileira e no trabalho docente em especial.

Nesse sentido, no ano de 2009, realizou-se a referida pesquisa nas unidades de Educação Básica das redes públicas estadual e municipal e nas unidades de Educação Infantil da rede privada (comunitárias e filantrópicas conveniadas ao Poder Público) de sete Estados²¹ da Federação: Santa Catarina (SC), Rio Grande do Norte (RN), Pará (PA), Paraná (PR), Goiás (GO), Espírito Santo (ES) e Minas Gerais (MG), pelo Gestrado/UFMG. Essa pesquisa contou com a cooperação técnica do MEC e da Secretaria da Educação Básica (SEB), sob a

²⁰ As obras compreendem cinco livros: “Trabalho docente na educação básica: a condição docente nos sete estados brasileiros”, organizado pelas pesquisadoras do Gestrado/UFMG Oliveira e Vieira, com a intenção de dar visibilidade aos dados gerais da pesquisa nacional situando a formação e trabalho docente no contexto pesquisado. Os demais, publicados por quatro dentre os sete Estados investigados (ES, MG, PA e PR), trazem as análises e os dados relativos à pesquisa realizada em cada Estado: “O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão”, organizado por Bartolozzi, Oliveira e Vieira; “O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais”, organizado por Duarte et al.; “O trabalho docente na educação básica: a condição docente o Pará”, organizado por Maués et al.; “O trabalho docente na educação básica no Paraná”, organizado por Azevedo, Oliveira e Vieira.

²¹ A definição dos Estados se deu pelo critério do intercâmbio acadêmico previamente iniciado entre os grupos acadêmicos no âmbito da RedEstrado (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012c).

coordenação, em âmbito nacional, das professoras Dalila Andrade Oliveira e Lívia Fraga Vieira, ambas da UFMG. Em nível estadual, foi coordenada pelos Núcleos/Grupos de Estudos e Pesquisas Educacionais instalados nas Universidades públicas de cada Unidade Federada pesquisada, incluído o Gestrado/UFMG. No Espírito Santo, a coordenação foi da professora Eliza Bartolozzi. Os dados do *survey* relativos ao Estado, em colaboração com a UFMG, foram tabulados, tratados e analisados no Nepe/Ufes.

Conforme Oliveira e Vieira (2010), a pesquisa TDEBB teve como objetivo geral analisar o trabalho docente em suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza o trabalho nas unidades de Educação Básica da rede pública e conveniada, com a finalidade subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil, sobretudo nos Estados pesquisados. Além de investigar em que medida as mudanças decorrentes da nova regulação educativa, a partir dos anos de 1990, impactaram a organização escolar, os docentes e a sua identidade e trabalho, essa pesquisa buscou, também, conhecer e analisar as mudanças promovidas pelas recentes políticas públicas para a Educação Básica relativas à organização e gestão escolar e suas consequências para a formação, a carreira docente e ainda para a saúde dos educadores.

Contemplou critérios de abrangência regional e especificidade de desenhos de políticas educacionais que merecem ser conhecidos e compreendeu a realização de: a) um *survey* nacional sobre o trabalho docente na Educação Básica nos sete Estados pesquisados por meio de uma amostra de cinco municípios e escolas;²² b) uma pesquisa documental sobre as políticas públicas educacionais vigentes nos Estados e Municípios abrangidos pelo *survey*; c) uma revisão de literatura sobre o tema trabalho docente na Educação Básica com base em cinco categorias de análise – jornada de trabalho, condições de trabalho docente, precarização do trabalho docente, intensificação do trabalho docente e divisão técnica do trabalho; d) a elaboração de um panorama dos profissionais da Educação Básica no Brasil a partir de dados estatísticos oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/MEC, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Relação Anual de Informações Sociais

²² Conforme Oliveira et al. (2009), a seleção das escolas investigadas nos municípios e Capitais de cada Estado abrangido pela pesquisa TDEBB se efetivou por sorteio, com base nos critérios de dependência administrativa (Rede Estadual, Rede Municipal e Rede Privada), etapa de atendimento (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) com localização geográfica na área urbana.

(RAIS)/Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) (OLIVEIRA et al., 2009a; DUARTE et al., 2012; AZEVEDO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

Enfim, a pesquisa TDEBB apresenta informações acerca dos sujeitos docentes da Educação Básica, a partir das unidades educacionais em que trabalham, como: perfil sociodemográfico; formação; situação funcional; valorização profissional; formas de organização políticas e outras igualmente relevantes. Seus resultados finais encontram-se organizados em um banco de dados na Faculdade de Educação (FAE/UFMG) e o relatório geral e demais dados e documentos da pesquisa estão disponíveis no site <http://trabalhodocente.net.br/pesquisa.php>.

2.1 O SURVEY DA PESQUISA TDEBB

O *survey*,²³ de acordo com Babbie (2001), trata-se de um tipo de pesquisa utilizado principalmente em estudos quantitativos, visando a explorar, explanar, descrever e entender uma população maior, utilizando amostra inicialmente selecionada. Geralmente, divide-se em descrição e explicação dos fenômenos.

É, ainda, definido, conforme Freitas et al. (2000), como um questionário aplicado em um determinado grupo indicado como representante de um público-alvo com o objetivo de coletar dados, informações, ações ou opiniões. É apropriado como método: quando busca responder “o quê”, “por quê”, “como” e “quando”, tornando-se o foco de interesse sobre o quê, como e por que algo está acontecendo; não se podem controlar variáveis dependentes e independentes do fenômeno; o melhor ambiente para estudar o fenômeno escolhido é o próprio ambiente natural; e pesquisa-se algo do presente ou de um passado recente.

Em outras palavras, “[...] o *survey* é o método que utiliza escalas de medidas, muito usado na pesquisa qualiquanti, cujo propósito é medir e quantificar opiniões e atitudes. Semelhante ao processo utilizado em censos, o *survey* contempla, porém, apenas uma amostra da população toda” (MICHEL, 2009, p. 58).

²³ De acordo com a Sinopse do *survey* nacional, o *survey* consiste na aplicação direta do questionário ao sujeito docente pelo pesquisador, o que permite apresentar os objetivos da pesquisa e do questionário e tirar as possíveis dúvidas dos entrevistados em relação a certas perguntas, além de apresentar menos possibilidades de os entrevistados não responderem ao questionário ou deixarem perguntas em branco (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010).

Nesse sentido, tendo em vista que a complexidade do cenário da Educação Básica nacional requer informações para além daquelas disponibilizadas nas fontes oficiais de dados estatísticos existentes, como o Censo Escolar do Inep, o PNAD/IBGE e outras, foi desenvolvida a pesquisa TDEBB que, em sua primeira fase, realizou um *survey* nacional, com a intenção de suprir essa lacuna de dados empíricos provenientes tão somente das bases oficiais (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012a).

Associado à Pesquisa Documental realizada nas redes de ensino dos Estados integrantes da pesquisa, com vistas a compreender a política educacional vigente, a revisão de literatura sobre o tema “trabalho docente” e a elaboração de um panorama do trabalho docente na Educação Básica no Brasil com dados disponíveis em bases oficiais, o *survey* nacional consistiu na realização de 8.795 entrevistas a sujeitos docentes da Educação Básica, simultaneamente, nos sete Estados brasileiros, no período de setembro a novembro de 2009.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado, que conjugou 85 questões fechadas e abertas e 320 variáveis, abrangendo diversos eixos da pesquisa com base nos itens: perfil e identidade dos docentes, formação, condições de trabalho e organização sindical.

O instrumento de coleta de dados foi submetido a um pré-teste antes de ser iniciado o trabalho de campo, ou seja,

[...] previamente à aplicação de entrevistas junto a sujeitos docentes. O pré-teste consiste na aplicação de questionários a uma quantidade reduzida de pessoas que possuem as mesmas características da população-alvo com a intenção de ajustar e melhorar o instrumento de coleta de dados de forma que apresente a linguagem mais adequada, que o tipo de respostas obtidas esteja apropriado para análise e, ainda, serve para treinar os entrevistadores e analisar os problemas encontrados na fase de coleta de dados [...]. O pré-teste foi realizado junto a 64 sujeitos docentes lotados em escolas da educação básica de Belo Horizonte – MG e executado pela equipe do GESTRADO/UFMG, responsável pela coordenação-geral da pesquisa (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010, p. 14).

As entrevistas foram realizadas na própria unidade educacional durante o período de trabalho do entrevistado, em um tempo médio de 50 minutos, pelas equipes locais coordenadas pelos professores líderes dos grupos de pesquisa de cada Estado, localizados nos grupos/núcleos de pesquisa das respectivas Unidades Federativas.

O conjunto de dados produzidos pelo *survey* foi submetido a um processo de checagem que consiste em identificar dados inapropriados para cada tipo de variável considerada e também verificar a consistência entre as variáveis.

O processo de seleção da amostra e a análise dos dados foram realizados por meio do *software* PASW 18. Para a elaboração do questionário e a definição da amostra, alguns termos e conceitos foram utilizados no estudo, dentre os quais destacamos:

Sujeito docente – são considerados sujeitos docentes os profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência. São, portanto, os professores e outros profissionais que exercem atividade de docência.

Unidade educacional – é considerada toda e qualquer unidade destinada à prática de atividade docente em que existe sujeito docente lotado e aluno matriculado.

Etapas da Educação Básica - as unidades educacionais e os sujeitos docentes são classificados de acordo com as etapas de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Rede pública – quando a unidade educacional é mantida com recursos da rede pública (estadual ou municipal).

Rede particular – quando a unidade educacional é particular, ou seja, mantida por associação de moradores, empresa, fundação ou doações.

Dependência administrativa – as unidades educacionais consideradas no estudo são classificadas de acordo com a dependência administrativa:

a) **municipal** – refere-se às unidades educacionais cujas principais fontes de recursos são advindas dos municípios;

b) **estadual** – refere-se às unidades educacionais cujas principais fontes de recursos são advindas dos Estados.

O universo da pesquisa compreendeu 664.985 sujeitos docentes e 34.556 unidades de Educação Básica das redes públicas e conveniadas dos sete Estados investigados. O Espírito Santo apresentou o menor quantitativo de estabelecimentos e o segundo menor quantitativo de professores, dentre os Estados pesquisados conforme Tabela 1.

TABELA 1 – Quantitativo de escolas e de professores da educação básica de cada um dos estados pesquisados

Estado	Estabelecimento	Professores
Minas Gerais	11.130	242.377
Pará	3.496	77.341
Rio Grande do Norte	1.990	37.401
Espírito Santo	1.956	40.431
Goiás	3.814	65.970
Paraná	7.465	126.201
Santa Catarina	4.705	75.262
TOTAL	34.556	664.985

Fonte: GESTRADO/UFMG (2010).

Não sendo possível realizar entrevistas com todos os sujeitos docentes da Educação Básica dos sete Estados da Federação pesquisados, definiu-se por um procedimento de seleção em que, a partir de uma quantidade menor de indivíduos entrevistados, seus resultados pudessem ser estendidos a toda a população.

O método utilizado foi o de amostragem probabilística, cuja amostra é representativa da população-alvo, que é “[...] aquele cujo procedimento de seleção dos elementos ou grupos de elementos de uma população atribui a cada elemento da população uma probabilidade de inclusão na amostra, calculável e diferente de zero” (BOLFARINE; BUSSAB, apud OLIVEIRA; VIEIRA, 2010, p. 17).

A amostra, conforme Tabela 2, compreendeu 8.895 sujeitos docentes de Educação Básica dos sete Estados integrantes da pesquisa e foi obtida por meio, inicialmente, de sorteio em cada Estado pesquisado de cinco municípios: a Capital (autorrepresentativa), mais dois municípios com população de até 50.000 habitantes e dois acima de 50.000 habitantes, seguida da utilização da amostragem por conglomerados (unidade educacional) e com probabilidade de seleção inversamente proporcional à quantidade de escolas em cada município, o que garante chance maior de as unidades escolares de municípios menores fazerem parte da amostra.

TABELA 2 – Universo e amostra de professores por estado pesquisado

Estado	Universo	Amostra	Amostra (%)
Minas Gerais	242.377	1.385	15,75%
Pará	77.341	1.353	15,38%
Rio Grande do Norte	37.401	955	10,86%
Espírito Santo	40.431	1.481	16,84%
Goiás	65.972	1.113	12,65%
Paraná	126.201	1.153	13,11%
Santa Catarina	75.262	1.355	15,41%
TOTAL	664.985	8.795	100%

Fonte: GESTRADO/UFGM (2010).

O Estado do Espírito Santo, como se vê, liderou a amostra representando 16,4%, dos 8.975 questionários aplicados que compõem o banco de dados coordenado pela UFGM. A amostra deste Estado, composta por 1.789 questionários válidos, dentre os 1.481²⁴ aplicados, é representada, na Tabela 3, pelos cinco municípios (Guarapari, Nova Venécia, Santa Teresa, Viana e Vitória) abrangidos pela pesquisa TDEBB, dentre os 78 que compõem o Espírito Santo.

TABELA 3 – Amostra de professores e de escolas de cada um dos municípios pesquisados no Espírito Santo

Municípios	Amostra	
	Entrevistados	Escolas
Guarapari	248	12
Nova Venécia	142	11
Santa Teresa	49	3
Viana	285	13
Vitória	755	23
TOTAL	1.479	62

Fonte: GESTRADO/UFGM (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

Entretanto, conforme evidencia a Tabela 4 (vide nota de rodapé de número 17), o município de Santa Teresa, por não ter tido suas escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio da rede estadual contempladas no *survey* da pesquisa TDEBB relativa ao Espírito Santo, não faz parte da amostra investigada nesta dissertação.

²⁴ De acordo com o banco de dados da pesquisa TDEBB pertinente ao Estado do Espírito Santo, organizado e tratado no Nepe/Ufes, foram 1.481 questionários aplicados, porém, válidos foram 1.479.

TABELA 4 – Amostra deste estudo segundo quantitativo de trabalhadores docentes, professores regentes e escolas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da rede estadual dos municípios pesquisados no Espírito Santo

Amostra									
Municípios	Entrevistados						Escolas		
	EF – anos finais	EM	TOTAL	Professores regentes dentre os entrevistados		TOTAL	EF – anos finais	EM	TOTAL
				EF – anos finais	EM				
Guarapari	7	36	43	6	29	35	1	3	4
Nova Venécia	13	73	86	9	54	63	1	4	5
Santa Teresa	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Viana	24	57	81	19	45	64	1	4	5
Vitória	11	179	190	8	147	155	2	10	12
TOTAL	55	345	400²⁵	42	275	317	5	21	26

Fonte: GESTRADO/UFGM (2010).

2.2 RELATÓRIO DE PESQUISA DOCUMENTAL SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL E A ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DA EDUCAÇÃO NO ESPÍRITO SANTO

O Relatório de Pesquisa Documental sobre a política educacional e organização administrativa da educação no Espírito Santo, produzido²⁶ no ano de 2009, compreende a análise documental desenvolvida nesse mesmo ano, na primeira etapa da pesquisa TDEBB, com o objetivo de conhecer a política educacional empreendida no Estado do Espírito Santo e nos municípios integrantes da amostra (Vitória, Guarapari, Nova Venécia, Santa Teresa e Viana), com a finalidade de analisar os perfis e panoramas que retratam a realidade do trabalho docente na Educação Básica no Espírito Santo. A partir dele, a seguir, destacamos alguns aspectos e dados que caracterizam a educação no Estado e em cada município investigado no estudo aqui proposto, com foco na formação.

²⁵ Ver nota de rodapé de número 16.

²⁶ O Relatório de Pesquisa Documental sobre a política educacional e a organização administrativa da educação no Estado do Espírito Santo foi produzido sob a coordenação geral de Dalila Andrade Oliveira – coordenadora (UFGM) e de Livia Maria Fraga Vieira – vice-coordenadora (UFGM), pela equipe de pesquisadores no Estado do Espírito Santo coordenada em nível estadual por Eliza Bartolozzi Ferreira (Ufes), tendo como pesquisadoras assistentes Silvana Ventrone (Ufes), pesquisador assistente I, e Valdete Côco (Ufes), pesquisador assistente I. Atuaram como colaboradores os bolsistas de Iniciação Científica Delaine Sherrer Batista (Ufes) e Thadeu Fraga de Oliveira (Ufes).

O levantamento dos dados deu-se por meio dos documentos enviados pelas Secretarias, *sites* eletrônicos dos municípios e Estado, do MEC, Inep, IBGE, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), além dos documentos referentes ao planejamento estratégico de cada ente federativo. Foram analisados documentos primários, como legislação e planejamentos internos, e documentos secundários, como produções escritas em livro e dissertações, além da utilização do instrumento de questionário e entrevistas.

2.2.1 Dados distintivos da política educacional e organização administrativa da educação do Espírito Santo apontados no Relatório de Pesquisa Documental do Estado

Conforme o Relatório Documental sobre a política educacional e administrativa da educação no Estado do Espírito Santo, produzido no ano de 2009, o Estado, situado na Região Sudeste, era composto por 78 municípios e 3.453.647 habitantes, com 4/5 localizados no meio urbano e metade concentrada na Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), exercendo atividades ligadas à indústria e às atividades terciárias, como comércio e serviços de toda natureza. Os dados disponíveis à época da realização do relatório nos mostraram que o Espírito Santo detinha o 11º lugar no *ranking* de Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* entre os Estados brasileiros (2006); e a 3ª posição do *ranking* nacional de menor taxa de pobreza (2007). Tinha um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,77 e na educação de 0,86 (2000) (OLIVEIRA et al., 2009b)

2.2.1.1 A educação e a política educacional no Espírito Santo

A história da educação no Espírito Santo assim como a história da educação brasileira, de acordo com o referido relatório, foi marcada pela sua vinculação ao projeto de prosperidade econômica, tendo a educação como um dos pilares e o desenvolvimento da sua política educacional caracterizado por descontinuidades de cunho político.

Nesse sentido, sua política educacional vigente, iniciada em 2003, adotava perspectiva gerencialista na sua organização e condução. Pautava-se no planejamento estratégico consolidado na “Nova Escola” (2008), inspirada no “Plano de Desenvolvimento – Espírito

Santo 2025”, elaborado em 2006, objetivando conduzir o Estado, em 20 anos, a um padrão mais elevado de desenvolvimento.

Portanto, a despeito de o Estado não ter ainda o seu Plano Estadual de Educação aprovado, na “Nova Escola” orientada pelas diretrizes do “Compromisso Todos pela Educação,” a educação era prioridade do governo. A formulação e implementação das suas políticas públicas de educação eram voltadas para uma educação com qualidade, segundo padrões internacionais, e uma gestão eficiente orientada para resultados, mediante o atraso educacional e as perspectivas de um crescimento econômico acelerado do Estado, exigindo, para tanto, a realização de investimentos educacionais expressivos, públicos e privados, um esforço continuado e consistente de formação e valorização do docente, bem como da melhoria da gestão²⁷ do Sistema Educacional e da implantação de um sistema autônomo de avaliação e monitoramento de todas as escolas.

Dessa forma, um dos objetivos propostos no documento “Nova Escola” era melhorar as taxas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Para tanto, era necessário, dentre outros aspectos, ampliar a eficiência do sistema de ensino, capacitar, valorizar o corpo docente e elevar a média de proficiência dos alunos em Português e Matemática.

Nessa direção, além dos vários grupos de projetos no Estado, dentre os quais destacamos o de formação e valorização de professores, a estrutura da Sedu, no ano de 2009, dispunha de Gerência e Subgerência de Educação Especial que respondia diretamente pela sua política,²⁸ mantinha parcerias com a comunidade escolar, visando a fortalecer a aprendizagem dos alunos, e com os municípios, promovendo, entre outros, a cessão de profissionais e a formação continuada de professores, inclusive com outras instâncias governamentais e não governamentais, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes), Pestalozzi e instituições de educação profissional e superior.

²⁷ Apesar da promoção da gestão democrática, do trabalho de fortalecimento dos Conselhos Escolares, via promoção de cursos voltados para a comunidade escolar, os dirigentes escolares não são eleitos, mas escolhidos por uma lista tríplice dirigida ao Secretário de Educação, após a seleção feita por empresa privada contratada para aplicação da prova de conhecimentos, de técnicas de grupo e análise dos currículos.

²⁸ A educação especial, tida como uma modalidade de ensino, visa a garantir o direito à educação aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na rede regular de ensino, em Salas de Recursos, no Atendimento Itinerante, nos Centros de Apoio à Pessoa com Deficiência (CAP, CAS e NAAHS) e em Classes Hospitalares.

Sobre a política funcional dos profissionais da educação no Espírito Santo vigente no ano de 2009, o Relatório da Pesquisa Documental no Espírito Santo informou que, além do Estatuto do Magistério Público Estadual, o Estado possuía o Plano de Carreira e Vencimentos (Lei nº 5.580/1998) no qual a carreira do Magistério se inicia com o provimento de cargo efetivo por meio de concurso público, de provas e títulos. A ascensão funcional ocorre mediante a comprovação da nova formação e a promoção pode acontecer a cada dois anos, de acordo com critérios de antiguidade (tempo de serviço prestado no efetivo exercício das funções) ou de merecimento (participação em cursos, seminários, publicações científicas etc.). Quanto à carga horária básica de trabalho, é de 25 horas semanais (80% destinadas à hora-aula e 20% ao cumprimento, na escola, do planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional).

O Estado possuía, ainda, a Lei Complementar nº 428, publicada em 2007 pelo Governo Estadual, sob o argumento de tornar atrativa e compensatória a carreira do Magistério, dispondo sobre a modalidade de remuneração por subsídio, podendo o professor optar²⁹ (professores de designação temporária entram automaticamente pela lei do subsídio) entre manter a sua condição de salário estabelecida nas regras do Plano de Carreira e Vencimentos ou adotar a lógica do subsídio. Esta última implica a renúncia ao modelo de remuneração por vencimentos, incluindo as vantagens pessoais, adicionais, gratificações, indenizações, abonos, prêmios, verbas de representação, acréscimos, estabilidade financeira, auxílios alimentação e transporte ou outra espécie remuneratória embutida no subsídio.

2.2.1.2 Os dados sobre a condição da educação no Espírito Santo

Os dados do período 2001-2007, sobre a condição da educação no Espírito Santo à época da produção do Relatório da Pesquisa Documental no Estado (2009), evidenciaram a oferta, pela rede estadual, de 35% do total das matrículas na Educação Básica do Espírito Santo (2007); queda na taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais³⁰ (de 11,4% para 8,51%); tendência, identificada no Brasil, de quase universalização do Ensino Fundamental e reduzido atendimento ao Ensino Médio; taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos e de 15 a 17 anos (95,3 e 52,0 respectivamente); e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

²⁹Mais de seis mil professores optaram pelo subsídio até junho de 2009.

³⁰Em 2007, o número de pessoas no Espírito Santo com 15 anos ou mais sem alfabetização era 225.307.

(Ideb)/2007 na rede estadual do Espírito Santo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 3,6 (atingiu a meta prevista) e no Ensino Médio de 3,2 (ultrapassou a meta de 3,1 prevista), como demonstra a Tabela 5 (OLIVEIRA et al., 2009).

TABELA 5 – Índice de desenvolvimento da educação básica da rede estadual do Espírito Santo

		Ensino Fundamental - anos finais				Ensino Médio			
		Ideb Observado		Metas		Ideb observado		Metas	
		2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
Redes Brasil	Pública	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
	Federal	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	5,7	5,6	7
	Estadual	3,3	3,6	3,3	5,3	3	3,2	3,1	4,9
	Municipal	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3	4,8
	Privada	5,8	5,8	5,8	7,3	5,6	5,6	5,6	7
	TOTAL	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
Rede Estadual do seu Estado		3,5	3,6	3,6	3,6	3,1	3,2	3,1	4,9

Fonte: MEC/Inep (2007).

Conforme Relatório de Pesquisa Documental sobre a política educacional e a organização administrativa da educação no Espírito Santo, no ano de 2009, a rede estadual contava com 328.003 mil alunos, sendo 141.625 mil do Ensino Fundamental e 121.511 mil do Ensino Médio, distribuídos em 633 unidades de ensino (394 urbanas), a maioria voltada ao atendimento do Ensino Fundamental e do Médio regular.

Em relação aos 36.167 profissionais da Educação Básica da rede estadual do Espírito Santo (2007), os dados apontaram: a maioria era do sexo feminino (à exceção da educação profissional na qual prepondera o sexo masculino); trabalhava em uma unidade de ensino (28.203) e em um turno (26.604); e atuava na área urbana. Além disso, a rede estadual dispunha de um expressivo percentual de professores contratados temporariamente (40,37%) e de um reduzido percentual de professores na faixa etária de até 24 anos (6,2%). A maioria (82,8%) concentrava-se nas três faixas etárias compreendidas entre 25 e 50 anos.

Enfim, o referido Relatório de Pesquisa Documental revelou ainda que, no ano de 2009, no que tange à formação desses profissionais, 91,46% dos que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental são licenciados e 100% dos que trabalhavam com o Ensino Médio eram

graduados, revelando uma tendência nacional de um número expressivo de professores licenciados, como mostram as Tabelas 6 e 7.

TABELA 6 – Proporção de professores dos anos finais do ensino fundamental com formação superior, segundo a área de formação, no Espírito Santo e no Brasil, 2007

	Espírito Santo		Brasil	
	Licenciado	Não licenciado	Licenciado	Não licenciado
Pedagogia/Ciências da Educação	91,46%	8,54%	93,41%	6,59%
Letras/Literatura/Língua Portuguesa	92,44%	7,56%	91,53%	8,47%
História	95,97%	4,03%	91,40%	8,60%
Matemática	95,96%	4,04%	95,77%	4,23%
Geografia	94,38%	5,62%	95,02%	4,98%
Ciências Biológicas	96,18%	3,82%	95,34%	4,66%
Letras/Literatura/Língua Estrangeira	91,25%	8,75%	95,23%	4,77%
Educação Física	95,37%	4,63%	95,05%	4,95%
Ciências	93,13%	6,87%	94,64%	5,36%
Ciências Sociais/Sociologia	92,88%	7,12%	94,86%	5,14%
Belas – Artes/Artes Plásticas/Educação Artística	95,86%	4,14%	93,99%	6,01%
Física	84,86%	15,14%	94,16%	5,84%
Demais cursos	91,18%	8,82%	93,01%	6,99%
TOTAL	66,85%	33,15%	84,33%	15,67%

Fonte: Mec/Inep/Deed (2007).

TABELA 7 – Proporção de professores do ensino médio com formação superior, segundo a área de formação, no Espírito Santo e no Brasil, 2007

	Espírito Santo		Brasil	
	Licenciado	Não licenciado	Licenciado	Não licenciado
Pedagogia/Ciências da Educação	92,68%	7,32%	93,26%	6,74%
Letras/Literatura/Língua Portuguesa	96,11%	3,89%	95,89%	4,11%
História	96,53%	3,47%	96,19%	3,81%
Matemática	93,93%	6,07%	94,89%	5,11%
Ciências Biológicas	92,13%	7,87%	94,89%	5,11%
Geografia	96,69%	3,31%	95,88%	4,12%
Letras/Literatura/Língua Estrangeira	95,91%	4,09%	95,26%	4,74%
Educação Física	93,18%	6,82%	94,71%	5,29%
Ciências	94,12%	5,88%	95,17%	4,83%
Química	84,58%	15,42%	92,11%	7,89%
Física	87,71%	12,29%	93,00%	7,00%
Ciências Sociais/Sociologia	94,78%	5,22%	92,95%	7,05%
Demais cursos	55,25%	44,75%	83,46%	16,54%
TOTAL	55,25%	44,75%	83,46%	16,54%

Fonte: Mec/Inep/Deed(2007)

2.2.2 A política educacional e a organização administrativa da educação nos municípios da amostra

Tendo em vista que o recorte deste estudo abrange somente os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual, por se tratar de etapas da Educação Básica pouco investigadas, como afirma André (1999), concentramos nossas análises nessas e nos aspectos pertinentes à formação das políticas adotadas pelos municípios abrangidos pela pesquisa TDEBB, *locus* do universo investigado neste estudo (Vitória, Viana, Guarapari, Nova Venécia), dando destaque aos índices alcançados por tais entes na área social, econômica, política e educacional.

Tendo em vista que o recorte deste estudo abrange somente os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual, por se tratar de etapas da Educação Básica pouco investigadas, como afirma André (1999), concentramos nossas análises nessas e nos aspectos pertinentes à formação das políticas adotadas pelos municípios abrangidos pela pesquisa TDEBB, *locus* do universo investigado neste estudo (Vitória, Viana, Guarapari, Nova Venécia), dando destaque aos índices alcançados por tais entes na área social, econômica, política e educacional.

2.2.2.1 A política educacional e a organização administrativa da educação no município de Guarapari

O Relatório de Pesquisa Documental sobre a política educacional e a organização administrativa da educação no Estado do Espírito Santo mostrou que Guarapari se encontra a 63km da Capital, integra a Região Metropolitana da Grande Vitória e tinha um IDH de 0,789 e uma população de 98.073 habitantes (IBGE, 2007) localizada a maioria na área urbana. Informou, que a base da sua economia era pesca, agricultura, comércio e turismo.

A rede municipal de Guarapari possuía 1.355 profissionais, sendo 1.034 do Ensino Fundamental (a maioria estatutário), dentre os quais 826 eram professores regentes. Segundo dados do Plano de Ações Articuladas (PAR/2007), o município tinha 24.677 matrículas de alunos distribuídas em 84 unidades escolares (52 de Ensino Fundamental com 21 localizadas na área urbana).

Possuía, ainda, um Ideb nos anos finais do Ensino Fundamental de 3,4 (2007) e um índice de reprovação nessa etapa de ensino de 37% (2008). Além disso, as taxas de escolarização

líquida do Ensino Fundamental (91,9%) e do Ensino Médio (39,7%) do município estavam bem abaixo da média do Estado e do Brasil (IBGE –Censo Demográfico 2000).

Disponha de Sistema Educacional (Lei nº 1.964/2000) e de Conselho Municipal de Educação (Comeg, Lei nº 1.483/94), regimentado em 1997 (Lei nº 1.634/97) como órgão colegiado permanente de natureza consultiva, deliberativa, normativa e fiscalizadora, com a finalidade de normatizar, planejar, orientar, avaliar e fiscalizar as atividades educacionais no âmbito municipal.

Guarapari não dispunha de Plano Municipal de Educação, apenas de Regimento Comum da Rede Municipal de Ensino sob o qual a educação do município se organizava. A atenção à formação e valorização docente era observada no Plano Decenal de Educação (2004), dentre as prioridades, como garantia de formação continuada aos profissionais da educação e valorização dos profissionais do Magistério. A formação era observada, ainda, nos projetos e ações especificados no Plano de Ação da Secretaria (2009) em andamento na época, sob a forma de demandas por formação dos profissionais em 22 ações/projetos

O município realizava programas e projetos em parceria com o MEC, especialmente com ações do PAR e da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo, com universidades e outras Secretarias de Estado, dentre os quais destacamos a Formação Permanente de Gestores Educacionais e Pedagogos, bem como os vários programas de formação continuada para os professores do Ensino Fundamental, o Gestar II³¹ – Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Língua Portuguesa e Matemática destinados aos professores anos/séries finais do Ensino Fundamental. O desenvolvimento desses e de outros programas, projetos e cursos de formação se dava a partir do monitoramento dos índices do Ideb, visando a garantir uma política de acesso e sucesso dos educandos.

A contratação de pessoal do quadro do Magistério, efetivo ou temporário, efetivava-se com base na Lei nº 1.823/98 e demais legislações, por meio de processo seletivo simplificado em seleção com títulos e tempo de serviço ou concurso público de provas e títulos para o cargo efetivo. A promoção e a ascensão, de acordo com o Plano de Carreira, fundamentavam-se no nível de formação docente e na referência por tempo de serviço.

³¹ Caracteriza-se como ação do MEC pelo PAR com a Universidade de Brasília.

2.2.2.2 A política educacional e a organização administrativa da educação no município de Nova Venécia

Como apontou o Relatório de Pesquisa Documental sobre a política educacional no Estado do Espírito Santo, Nova Venécia localiza-se a 225 quilômetros da Capital. Constitui-se de três distritos (Sede, Guararema e Quinze), com uma população de 44.380 habitantes (IBGE/2007) e tinha como principal fonte de economia o café, seguido das atividades minerais relativas à extração do granito e agroindustriais, da pecuária de corte e leite e da agricultura. Seu IDH, de 0,738 (2000), enquadrado entre os municípios de médio desenvolvimento humano, ocupando a 33ª posição no *ranking* do Estado, registrando que 65,2% da sua população estavam acima da linha da pobreza (PAR/2007).

A rede municipal, no ano de 2009, contava com 7.919 alunos, 73 escolas e um Ideb (2007), nos anos finais do Ensino Fundamental de, 4,4, superior à meta estabelecida (4,2) à rede estadual do Estado (3,6) e à rede estadual do município (3,7).

Nova Venécia, à época da produção do referido Relatório Documental, sediava a Superintendência Regional de Educação da Microrregião Noroeste II, vinculada à Secretaria Estadual de Educação, o que favorecia a educação municipal por meio de parcerias mantidas também com a Secretaria de Educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a União,³² o Estado (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - Paebes) e outras instituições.

A formação e a valorização do Magistério eram contempladas no Plano Decenal (2004) em meio às prioridades veiculadas ao compromisso de melhoria da qualidade de ensino, indicando especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. No Documento Planejamento Estratégico da Secretaria (2007-2008), era reafirmada, na análise situacional, a necessidade de formação continuada e de investimento na capacitação de professores e na avaliação de desempenho. O Estatuto do Magistério (Lei nº 2.022/94) articulado a outras leis pertinentes, apontava a constituição de uma carreira organizada baseada na titulação, favorecendo o reconhecimento profissional com base na formação inicial.

³² As parcerias com a União para o desenvolvimento: projetos PAR, PDE, PDDE, Pna, Pnate, PNLD, Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Escola Ativa, Educar na Diversidade, Educação Inclusiva, Brasil Alfabetizado, ProInfo, Bolsa Família, Saber Saúde, Prova Brasil, Provinha Brasil, UAB e Conae. Alguns implicam a participação da Undime e envolvem outras Secretarias municipais e/ou estaduais.

Enfim, o Relatório de Pesquisa Documental sobre a política e organização administrativa do Estado do Espírito Santo atentou para a necessidade de a taxa de escolarização líquida de Nova Venécia expandir-se quantitativa e qualitativamente, visto que, no Ensino Fundamental, era de 94,9% e, no Ensino Médio, de 46,5% (IBGE – Censo Demográfico).

2.2.2.3 A política educacional e a organização administrativa da educação no município de Viana

Segundo o mesmo Relatório de Pesquisa Documental, o município de Viana, criado oficialmente em 1862, integra a Região Metropolitana. Localiza-se a 22km da Capital, compõe-se de dois distritos (a sede e Araçatiba) e possuía 57.539 habitantes de acordo com o IBGE (2007), a maioria concentrada na área urbana. A base da sua economia era a indústria, o comércio e os serviços. Detinha o 12º PIB entre os municípios capixabas, o 2º menor índice de concentração de renda da Região Metropolitana e a 3ª melhor em renda *per capita*. O percentual de 69,42% da sua população encontrava-se acima da linha da pobreza. Seu IDH de 0,737 (2000) enquadrava-o na faixa dos municípios de médio desenvolvimento humano, ocupando o 34º posição no *ranking* do Estado.

A rede municipal de ensino possuía, no ano de produção do relatório, 11.256 matrículas distribuídas em 44 escolas (32 de Ensino Fundamental e 12 de Educação Infantil). Respondia por 89% das matrículas do Ensino Fundamental, ficando o Estado com 11% (censo 2008) e responsabilizava-se pela oferta do Ensino Médio com seis escolas. A cobertura da demanda educacional do município avançou de 7 a 14 anos (de 68% em 1991 para 88% em 2000) e de conclusão de 15 a 17 anos (de 17% em 1991 para 46% em 2000).

O Ideb de 3,4, obtido em 2007, nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal superou a meta estabelecida (3,2) e o alcançado pela rede estadual no município nessa etapa de ensino (2,7). Porém, o relatório da investigação documental mencionado atentou para a existência de distorção idade/série (2006) de 27,9% no Ensino fundamental e 55,8% no Ensino Médio. Sobre a taxa de escolarização da população do município (EF de 92,9% e no EM de 40,2%), observou a necessidade de expansão qualitativa e quantitativa da rede, visando a melhorar o índice muito abaixo do diagnosticado no Estado (IBGE – Censo Demográfico 2000).

Como articuladores do trabalho educacional, dispõe do Plano Municipal de Educação (2005-2010) e de um novo Plano Estratégico: Escola de Qualidade – 2009 a 2012 (em discussão). Dentre as ações em execução, estava a continuação da formação dos profissionais de educação. Além disso, o município mantém parcerias com o Estado, escolas e União, com organizações não governamentais, como a Apae, e convênio com o programa Universidade para Todos, da Ufes/Fundação Ceciliano Abel de Almeida (FCAA). Porém, em relação à gestão democrática, o PAR apontou a necessidade de implantação dos Conselhos de Escolas, de fortalecimento do Conselho Municipal de Educação e de elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas.

O Plano de Cargos e Carreira do Magistério (Lei nº 1.436/99), em processo de atualização no ano de 2009, época da realização do relatório documental, favorecia o reconhecimento profissional com base na formação inicial, prevendo possibilidade de promoção (por formação) e de progressão (por antiguidade e por merecimento/aperfeiçoamento profissional). Dessa forma, a formação continuada, como valorização dos profissionais, repercutia na possibilidade de progressão e era pontuada por atuação, como conferencista ou atividade similar ou a participação em curso, treinamento, especialização, seminário, congressos e outros eventos de caráter educacional, promovidos pela própria Secretaria (podendo ser realizado em serviço) ou por outras entidades reconhecidas.

2.2.2.4 A política educacional e organização administrativa da educação no município de Vitória

O município de Vitória, segundo o Relatório de Pesquisa Documental sobre política educacional e organização administrativa da educação no Estado do Espírito Santo, tinha 314.042 habitantes em 2009. A Região Metropolitana/Grande Vitória (formada pelos municípios de Vitória, Vila Velha, Serra, Cariacica, Viana, Guarapari e Fundão) contava com 1.624.837 habitantes. O município de Vitória tinha, ainda, uma economia baseada nas atividades portuárias, comércio, indústria, prestação de serviços e turismo. Alcançou o 3º melhor IDH e o maior PIB *per capita* (2007) do Estado, concentrando 54,76% do PIB da Grande Vitória e 27,2% do PIB do Espírito Santo (2004).

Esse município, no ano de 2009, concentrou, ainda, mais de 50% do total de postos de trabalho formais da Região Metropolitana. No *ranking* nacional dos municípios, deteve: o 8º

menor grau de exclusão social (2000); a 9ª melhor renda e renda *per capita* do País (2000), além da 3ª posição como município com melhores oportunidades para se fazer carreira (2009) e o 2º com melhores condições de vida (Índice de Condições de Vida/Fundação Getúlio Vargas - ICV/FGV, 2005) (OLIVEIRA et al., 2009).

A rede municipal de ensino de Vitória constituía-se de 45 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e de 51 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), localizados unicamente na área urbana, que atendiam a 83.396 alunos (2009). O município dispunha de cinco escolas de Ensino Fundamental e 13 escolas de Ensino Médio sob a responsabilidade da rede estadual. Contava com taxas de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos de 94,4% e de 15 a 17 anos de 56,1% (IBGE – Censo Demográfico 2000) e de um crescente Ideb nos anos finais do Ensino Fundamental (3,5 em 2005 e 3,6 em 2007).

A maioria dos 5.353 profissionais da educação que compunham, à época, o quadro de servidores da Secretaria Municipal de Educação (Seme) é pós-graduada (2.300 servidores), 111 em nível de mestrado conforme informação no *site* institucional da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) no qual não há indicação de servidor com doutorado.

A política de formação continuada da Seme de Vitória, vigente no ano de 2009, era sistematizada no documento Política de Formação Continuada para os Profissionais da Educação do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, que tinha como diretrizes: respeitar a organização interna das escolas por meio da articulação entre os eventos, evitando sobreposições; ser acompanhada e avaliada, numa perspectiva propositiva, por um Fórum Permanente de Formação, composto por representantes dos diferentes segmentos dos profissionais da educação; ocorrer em diferentes espaços-tempos escolares (nas unidades de ensino; nos espaços coletivos interescolares garantidos pela Seme e no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação - Nepe).

2.2.3 Considerações sobre a Pesquisa Documental no Espírito Santo

O Relatório de Pesquisa Documental sobre a política educacional e organização administrativa da educação no Estado do Espírito Santo permitiu-nos inferir que as políticas educacionais e as orientadas pelos indicadores condições da educação, nos quatro municípios investigados, eram similares e refletiam as constatadas em nível de estadual e nacional. Isso

especialmente no que tange a vinculação da promoção de atividades de formação à melhoria do padrão de qualidade do ensino, com base nos índices externos que medem o desempenho das redes de ensino e entes federados e, ainda, em relação à formação como valorização profissional, uma vez que os planos de carreira e demais documentos mencionados nas análises priorizavam o tempo de serviço e a titulação obtida na formação inicial para efeitos de melhoria de salários.

Fica subentendido, segundo as fontes analisadas na investigação documental, que a formação continuada, na maior parte dos entes federados, era promovida em diferentes espaços, dentre eles, a escola em parceria com o MEC e a Ufes e, também, com o Estado no caso dos municípios.

Ademais, apesar de Santa Teresa não fazer parte da amostra investigada no estudo aqui proposto, chamou-nos a atenção o fato de esse município ser o único dentre os abrangidos na pesquisa TDEBB que se manteve vinculado ao Sistema Estadual, por não ter ainda constituído o seu Sistema de Ensino, além de possuir, à época da produção do Relatório de Pesquisa Documental, o menor contingente de populacional e a menor taxa de escolarização líquida da população (89,7% de 7-14 anos/EF e 39,4% de 15-17/EM). Contudo, sua rede municipal logrou o melhor Ideb nos anos finais do EF (4,4) entre os municípios (seguido de Nova Venécia com 4,2) em comparação com a rede estadual do Estado (3,6). A rede estadual do município de Viana, dentre os municípios pesquisados, detinha o menor Ideb nos anos finais do Ensino Fundamental (2,7).

Enfim, ressaltamos que Vitória integra os municípios abrangidos pela pesquisa TDEBB no Espírito Santo, visto que, além de ser a capital do Estado, contribuiu com o maior número de dados para o *survey* da pesquisa, dentre os municípios pesquisados no Espírito Santo.

3 DEBATES ACERCA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A TEMÁTICA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Este capítulo tem o propósito de mapear e discutir a produção acadêmica sobre a temática formação de professores e profissionais da educação, com o intuito de situar e delinear o nosso objeto de pesquisa no cenário nacional. Para tanto, em função de ser uma área de estudo amplamente investigada na literatura acadêmico-educacional e, portanto, conforme Gatti, Barreto e André (2011), contar com o maior número de ensaios e pesquisas no campo da educação, optamos por analisar os estudos denominados EA/EC sobre a “Formação de Professores”, a “Formação de Profissionais da Educação”, as “Políticas Docentes no Brasil” e “Trabalho Docente”, uma vez que, de acordo com Romanowski e Ens (2006), se constituem em fontes abrangentes propiciadoras de um panorama fundamental para compreensão de toda a movimentação no cenário brasileiro do nosso objeto de investigação.

Para compor as fontes necessárias ao mapeamento das produções científicas sobre a referida temática, selecionamos o conjunto das obras que incluem os capítulos sobre os resultados da referida pesquisa, até o momento, nos Estados integrantes da pesquisa TDEBB em função da sua importância e vinculação com esta dissertação.

Nesse sentido, a primeira etapa da revisão de literatura compreende análise e apresentação de quatro EAs/ECs. Os dois primeiros – “Estado da Arte sobre Formação de Professores no Brasil”, de André (1999), e “Formação de Profissionais da Educação”, de Brzezinski e Garrido, 1997-2002 (2006) – são direcionados a nos fornecer uma visão mais geral de como a formação aparece no debate acadêmico e como vem sendo tratada no cenário nacional. Voltados à contextualização e delimitação da discussão sobre formação dos profissionais da educação, procedemos à análise dos outros dois – “A produção acadêmica sobre Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, de Duarte, 1987-2007 (2010), e “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte”, de Gatti, Barreto e André (2011). Na segunda etapa, visando a complementar as análises procedidas nos EAs/ECs e delimitar a temática mencionada, de forma a situá-la no campo da nossa investigação – a formação dos profissionais dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, prosseguimos com o mapeamento das produções acadêmicas, apresentando e analisando os cinco livros publicados no ano de 2012, contendo um conjunto de capítulos sobre os resultados da pesquisa TDEBB.

A análise do primeiro livro, organizado pelas pesquisadoras do Gestrado/UFMG, Oliveira e Vieira (2012), intitulado “Trabalho docente na educação básica: a condição docente nos sete Estados brasileiros”, tem a intenção de dar visibilidade aos dados gerais da pesquisa TDEBB, situando a formação e trabalho docente no contexto pesquisado. Os quatro livros restantes, publicados em cada um dos quatros dentre os sete Estados investigados (Espírito Santo, MG, PA e PR): “O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão”, organizado por Bartolozzi, Oliveira e Vieira; “O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais”, organizado por Duarte e mais três colaboradores; “O trabalho docente na educação básica: a condição docente o Pará,” organizado por Maués e mais três autores; “O trabalho docente na educação básica no Paraná”, organizado por Azevedo, Oliveira e Vieira, foram analisados com foco no campo específico da nossa investigação, evidenciando como a formação dos profissionais da educação vem sendo tratada nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em cada um dos Estados pesquisados, dando visibilidade aos dados da pesquisa TDEBB.

Para a seleção e leitura dos livros sobre os resultados da pesquisa mencionada, procuramos nos orientar, a princípio, pelo título e posteriormente pela leitura integral do texto, focalizando objetivo, constatações e considerações finais. Adotamos os descritores formação docente, formação de professores, formação dos profissionais da educação, formação em serviço, formação inicial e continuada e formação em trabalho. As leituras e análises preliminares foram categorizadas em capítulos que derivam da pesquisa e tratam do objeto de nossa investigação; em capítulos que não derivam da pesquisa, mas tratam do objeto aqui investigado; e em capítulos que sistematizam dados gerais e não necessariamente tratam do objeto do nosso estudo.

Dessa forma, esta revisão de literatura nos permite compreender o conhecimento produzido acerca da formação dos profissionais da educação, trazer cenários de tendências, dimensões privilegiadas e perspectivas, evidenciando temas emergentes, recorrentes e as lacunas e/ou aspectos que carecem de uma maior investigação. Também possibilita identificar a concepção de formação praticada e a desejada, os pressupostos e direcionamentos que envolvem o processo de formação docente nos Estados pesquisados e no Brasil. Para tanto, adotamos, como recorte temporal, o início dos anos de 1990 nos EAs/ECs, privilegiando as produções acadêmicas mais recentes produzidas a partir da intensificação das Reformas de Estado que introduziram nova regulação no âmbito da educação nacional.

Enfim, este capítulo contempla a análise de quatro EAs/ECs e de 26 dos 55 capítulos que compõem o conjunto das obras publicadas sobre os resultados da pesquisa TDEBB.

3.1 SITUANDO A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO A PARTIR DOS ESTUDOS DENOMINADOS ESTADOS DA ARTE E/OU ESTADO DO CONHECIMENTO

Partimos do pressuposto de que os estudos denominados EA/EC são fundamentais para nos situarmos no campo da pesquisa e analisar o estado atual do conhecimento na área da formação, visto que,

Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41).

Apresentamos, nossas leituras, análises e achados a partir de fontes denominadas Estado da Arte, “[...] interrogadas como elo de uma cadeia de comunicação verbal da esfera acadêmica” (FERREIRA, 2002, p. 270), no intuito de contextualizar a temática Formação de Professores e Profissionais da Educação no cenário brasileiro procurando desvendar o conhecimento já realizado e também observar como vem essa temática sendo entendida e tratada; os temas emergentes, mais abordados e os ignorados e/ou que necessitam de maiores investigações; as concepções adotadas; e as perspectivas apontadas.

3.1.1 As revelações do Estado da Arte e/ou Estado do Conhecimento sobre a formação de professores³³ no cenário nacional na década de 1990

As apreensões acerca da formação de professores, no cenário brasileiro na década de 1990, evidenciaram um enorme interesse pelo assunto conforme análise do EA/EC, organizado por André³⁴ (1999), que consiste numa síntese integrativa do conhecimento sobre essa temática, a partir da análise de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação do País, no período de 1990-1996; de 115 artigos publicados na área em dez

³³ Trata-se de formação de professores e de formação dos profissionais da educação.

³⁴ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp)

periódicos nacionais³⁵ no período de 1990-1997; e de 70 trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) 8 “Formação de Professores”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) no período de 1992-1998.

Os resultados indicaram que, nos últimos 30 anos, vivenciamos a expansão dos cursos de pós-graduação no cenário nacional, propiciando uma intensificação de estudos e pesquisas nas mais diferentes áreas do campo educacional. Entretanto, embora o número de dissertações e teses defendidas no período de 1990-1996 tenha quase dobrado, saltando de 460 em 1990 para 834 em 1996 (81,3%) e, a produção discente sobre formação de professores nesse mesmo período tenha tido um aumento no volume anual ainda mais expressivo (114,2%), saltando de 28 em 1990 para 60 em 1996, as autoras chamam a atenção para o volume anual que girou em torno de 5% a 7% do total dos trabalhos na área da educação, como mostra Tabela 8 a seguir.

TABELA 8 – Distribuição das teses e dissertações sobre formação de professores em relação ao total de trabalhos acadêmicos no período de 1990-1996

Ano	Total de teses e dissertações na área da Educação	Teses e dissertações sobre formação de professores	
		Nº	%
1990	460	28	6
1991	461	32	7,1
1992	624	39	6
1993	614	31	5
1994	698	38	5,4
1995	802	56	6,9
1996	834	60	7,1
TOTAL	4.493	284	6,3

Fonte: André e Romanowski (1999).

Nota: Dados adaptados pela autora.

Em relação às temáticas mais investigadas, os resultados apontaram a Formação Inicial como tema principal na maioria das produções discentes (com 76%), na tentativa de avaliar os cursos que formam professores com foco no Curso Normal (com 40%, seguido do Curso de Licenciatura com 22,5%; o Curso de Pedagogia foi o menos estudado com 9%), bem como nos trabalhos do GT 8 da Anped (41% das temáticas investigadas), com foco nas licenciaturas (58% dos trabalhos) que, dentre outros aspectos, abordaram a dicotomia entre a formação

³⁵ Cadernos Cedes (9); Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (24); Educação & Realidade (8); Educação & Sociedade (7); Em Aberto (7); Revista Brasileira de Educação (3); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (19); Revista da Faculdade de Educação da USP (12); Teoria & Educação (10); Tecnologia Educacional (16) (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 1999).

específica e a pedagógica (uma discussão presente também nas produções discentes e em artigos de periódicos), como demonstram as Tabelas 9 e 10.

TABELA 9 – Temas predominantes nas produções discentes segundo as fontes analisadas, que tratam da formação de professores no período de 1990-1996

Tema	Dissertações e teses	Artigos periódicos	Trabalhos GT8 Anped
Formação inicial	1º (76%)	3º (23, 5%)	1º (41%)
Formação continuada	2º (14, 8%)	2º (26%)	2º (22%)
Identidade e profissionalização docente	3º (9, 2%)	1º (28, 7%)	3º(17%)
Prática docente	-	4º (22%)	4º(14%)
Revisão de literatura	-	-	5º (6%)

Fonte: André (1999).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 10 – Categoria predominante na temática formação inicial segundo as fontes analisadas no período de 1990-1996

Tema	Fontes	Categorias		
		Curso Normal	Licenciaturas	Curso Pedagogia
Formação inicial	Produções discentes – dissertações e teses	1º (40%)	2º (22, 5%)	3º (9%)
	Artigos de periódicos	2º (25, 9%)	1º (51, 8%)	3º (22, 2%)
	Trabalhos da Anped	3º (14%)	1º (58%)	2º (28%)

Fonte: André (1999).

Nota: Dados adaptados pela autora.

Nos periódicos, a temática Identidade e Profissionalização concentrou a maior parte, 28,7% dos artigos publicados, destacando os aspectos tratados com irrelevância nas produções discentes, como as condições de trabalho, de remuneração e políticas educacionais. Os conteúdos dos textos, de forma geral, são amplos e politizados e se resumem em torno de três eixos: a concepção de formação continuada, as propostas direcionadas ao processo de formação continuada, e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo, cabendo-lhes lugar de destaque como sujeito individual e coletivo do saber docente, atuante e participante das investigações sobre a sua própria prática.

A maioria das dissertações e teses analisadas apresentou a tendência de voltar-se para temas e conteúdos específicos, de natureza técnico-pedagógica, deixando sem respostas questões mais abrangentes sobre ações e as políticas de formação. O tema desses trabalhos

[...] se concentra em análises pontuais de um curso, uma disciplina, uma turma, um programa ou uma proposta específica de formação [...], sobretudo com a avaliação do currículo desses cursos ou com o seu funcionamento [...] são estudos voltados ao

conhecimento de realidades locais, baseadas em opiniões de um grupo restrito de sujeitos, deixando abertas muitas indagações sobre aspectos mais abrangentes da formação docente (ANDRÉ, 1999, p.10).

Acerca da metodologia, as autoras registraram que a tendência das produções discentes às investigações mais pontuais e locais justifica a utilização do estudo de caso na maioria das investigações (25%), por se tratar de uma metodologia voltada ao conhecimento de uma questão específica da formação docente, seguido das análises de depoimentos (com 14%) e da utilização dos relatos de experiência (12%). Foram inexpressivas as pesquisas do tipo *survey* assim como a pesquisa experimental e os estudos longitudinais.

No que tange à concepção de formação, nos artigos de periódicos, encontramos a concepção de formação inicial como aquela que “[...] não se encerra em si mesma, devendo, portanto, articular-se com diferentes esferas da formação e da práxis dos professores em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas” (ANDRÉ, 1999, p.11).

Nessa mesma direção, André (1999) destaca que, nos trabalhos da Anped do GT8, a concepção de formação continuada adotada foi a de formação em serviço, devendo se estender ao longo da carreira e se desenvolver, prioritariamente, no espaço escolar, destacando o papel do professor como profissional, estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico, cabendo-lhe buscar continuamente, com base na reflexão sobre a própria prática, meios de inová-lo.

No que se refere aos temas emergentes, a temática Identidade e Profissionalização que, nas teses e dissertações, representou menos de 10% das pesquisas, foi a apontada pelas autoras como representando possibilidades de investigação de questões relevantes na contemporaneidade, como a busca da identidade profissional docente e as concepções do professor sobre a profissão e, de forma mais tímida, os aspectos pertinentes à condição de trabalho.

Como silenciamentos, as autoras apontaram a formação de professor para atuar no Ensino Superior e nas demais etapas da Educação Básica nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos, Ensino Técnico e Rural, bem como nos movimentos sociais e com as crianças em situação de risco. Destacaram, ainda: a carência de trabalhos voltados à investigação do uso das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação; o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural e, sobretudo, voltados às questões mais abrangentes sobre ações e políticas de formação docente, à formação política

do professor, às suas condições de trabalho, formas de associação profissional, questões salariais e de carreira.

Enfim, destacamos que as análises procedidas nas diversas fontes que investigam o tema Formação de Professores na década de 1990, a partir do EA/EC, segundo as autoras, revelaram, no cenário nacional, uma tendência excessiva direcionada ao preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, além de um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas dos cursos de formação, da práxis e da formação inicial e continuada, apesar de enfatizarem a necessidade de articulação entre a teoria e a prática nos artigos de periódicos. Apontaram, ainda, um excesso de discurso sobre o tema Formação de Professores e uma carência de dados empíricos para subsidiar as práticas e políticas educacionais.

3.1.2 O que diz o Estado da Arte e/ou Estado do Conhecimento sobre a formação de profissionais no período 1997-2002

Prosseguindo com nossas buscas acerca do conhecimento produzido no cenário brasileiro sobre o nosso objeto de investigação, analisamos o EA/EC sobre Formação de Profissionais da Educação realizado por Brzezinski³⁶ e Garrido³⁷ (2006), que consiste num mapeamento e balanço crítico da produção científica discente, “teses e dissertações” defendidas no período de 1997-2002, numa continuidade do Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores no período 1990-1996, analisado anteriormente.

Nas 742 produções discentes sobre Formação de Profissionais da Educação analisadas por amostragem (558 dissertações e 184 teses) em 23 Programas de Pós-Graduação em Educação, a Universidade de São Paulo (USP) foi, disparadamente, a instituição com maior número de produção (31% da amostra) e a Região Sudeste concentrou a maior parte (40%).

Brzezinski e Garrido (2006) destacaram que o contexto das produções discentes no período anterior (1997-2002) foi marcado por amplas e intensas mudanças e reformas políticas no Sistema Educacional Brasileiro advindas da nova LDBN nº 9.394/96, que promoveu modificações substanciais na concepção de práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na

³⁶ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), pesquisadora sênior da Anped e professora titular da Universidade Católica de Goiás (UCG) (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006)

³⁷ Pesquisadora sênior da Anped, professora livre-docente da Universidade de São Paulo (USP) e professora associada da Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006)

formação de professores, haja vista a ampliação da denominação Formação de Professores, passando a Formação de Profissionais da Educação, expressa também na Resolução CNE nº 03/97, que fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração do Magistério dos Estados, Distrito Federal e Municípios, ao denominar “profissionais” os trabalhadores em educação que exercem as atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades.

Nesse sentido, a produção científica no Brasil sobre a Formação de Profissionais, em teses e dissertações, cresceu quantitativa e qualitativamente no período 1997-2002 em comparação com os anos 1990-1996. A produção discente na área da educação no período mencionado passou de 4.493 para 8.085 (80%) e, desse total, 1.729 (21,3%) tratam da Formação de Profissionais da Educação, como demonstra a Tabela 11.

TABELA 11 – Produção discente: teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação credenciados pela capes na área da educação, sobre a temática formação dos profissionais da educação, no período 1997-2002, e formação de professores no período de 1990-1996

Produção discente	1997-2002	1990-1996
Teses e dissertações defendidas na área da educação	8.085	4.493
Teses e dissertações que tratam do tema Formação de Profissionais da Educação	1.729	284
Teses e dissertações selecionadas para análise	742	284

Fonte: Brzezinski e Garrido (2006).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 12 – Categorias investigadas nas dissertações e teses selecionadas nos períodos 1997-2002 e 1990-1996

Categorias investigadas	Número absoluto e percentual das categorias investigadas	
	1997-2002	1990-1996
Trabalho Docente	268 (36%)	-
Formação Inicial	165 (22%)	216 (76%)
Formação Continuada	115 (15%)	42 (14, 8%)
Identidade e Profissionalização Docente	70 (9, 5%)	26 (9, 2%)
Políticas e Propostas de Formação de Professores	64 (8, 5%)	-
Concepções de Docência e de Formação de Professores	47 (6, 5%)	-
Revisão de Literatura	13 (2%)	-
TOTAL	742	284

Fonte: Brzezinski e Garrido (2006) e André (1999).

Nota: Dados adaptados pela autora.

Nas 724 teses e dissertações sobre formação docente, conforme as autoras, a temática mais

pesquisada foi Trabalho Docente, presente na maior parte dos estudos (36%). A Formação Inicial, predominante no EA/EC anterior (76%) agora (1997-2002) ocupou o segundo lugar (22%), voltada para o estudo da Licenciatura (48%), para o Curso de Pedagogia (32%) e, na sequência, para a Escola Normal (13%) e demais subcategorias, conforme demonstram as Tabelas 12 e 13.

TABELA 13 – Subcategorias predominantes nos trabalhos sobre formação inicial na produção discente 1997-2002

Categoria	Subcategorias	Número Absoluto de Trabalhos
Formação Inicial	Licenciaturas	80
	Curso de Pedagogia	52
	Curso Normal	21
	Cursos de Magistério	9
	Institutos Superiores de Educação	3
TOTAL		165

Fonte: Brzezinski e Garrido (2006).

Nota: Dados adaptados pela autora.

Na categoria Formação Inicial, dentre os aspectos priorizados nos estudos, destacamos: a discussão de propostas alternativas de formação e relatos de experiências tendo o professor reflexivo como ideário da formação docente; a defesa do Curso de Pedagogia para formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, obtido na universidade; e a necessidade de extinção da formação do Magistério em nível médio, à medida que todos os professores obtenham a formação em nível superior.

A categoria Formação Continuada centrou a maior parte dos estudos nas ações colaborativas entre pesquisadores e professores da Educação Básica (36,5%), seguida das mudanças ocorridas na prática pedagógica e na cultura escolar decorrentes da formação continuada em serviço (35%).

Embora pouco investigada (6,5% das produções), na categoria Concepção de Docência e Formação de Professores, destacamos os consensos nos trabalhos: valorização e complexidade do trabalho docente, necessidade de a qualificação da formação de professores ser realizada em nível superior e ainda necessidade da formação contínua. Além disso, foram apontados como qualificadores dos cursos de licenciatura a efetiva articulação entre teoria e prática, a formação do professor pesquisador e reflexivo da sua própria prática.

O foco dos trabalhos na categoria Políticas e Propostas de Formação de Professores foi a avaliação do impacto dos programas, projetos e propostas de formação de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino (26,5%), argumentando que visam a atender exigências externas e que desencadearam a elevação do número de professores qualificados nas regiões periféricas do País e de novos espaços de formação – Centros Universitários, Institutos Superiores de Educação (ISE) e Escolas Normais Superiores (ENS).

Na categoria Trabalho Docente,³⁸ os estudos priorizaram as práticas escolares (49%), seguidas das práticas docentes em sala de aula (25%) e do currículo em movimento. No final do período, as pesquisas voltaram-se para as experiências de autoformação (12%), buscando desvelar a construção dos saberes que se efetivam no exercício do trabalho docente, as contribuições e deficiências da formação inicial no desempenho profissional docente e suas reações e necessidades diante das reformas educacionais, mediante o entendimento da escola como espaço de formação contínua do docente que ali atua, propiciando a investigação de aspectos ainda pouco explorados pelas pesquisas, como os processos de autoformação em serviço.

A categoria Identidade e Profissionalização Docente, como mostrou a Tabela 12, representou cerca de 10% das produções discentes, ocupando o quarto lugar neste EA/EC e no anterior, embora seja um tema amplamente estudado por teóricos nacionais e internacionais. A identidade profissional foi concebida por parte dos principais estudiosos (CASTTELS, 1999; HALL, 2004; BRZEZINSKI, 2002) como uma construção coletiva nas teias das relações sociais, ou seja, fruto de um processo coletivo. Ainda segundo as autoras, essa identidade se constrói em

[...] um processo de articulação entre formação inicial e continuada e o engajamento de profissional em associações profissionais e entidades sindicais de categoria [...]. Sendo assim, a profissionalização do magistério implica em um conjunto de conhecimentos, saberes e capacidades marcado por um *continuum* de mudanças que se confunde com a própria evolução do conhecimento educacional, das teorias e processos pedagógicos e da própria práxis educativa [...] se ressignifica de acordo com o momento histórico vivido pela sociedade, do mesmo modo que vai se ressignificando o conceito de identidade (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006, p. 44, grifo das autoras).

Os objetos de investigação dessa categoria refletem a redefinição e a ressignificação da identidade e profissionalização docente em face às demandas mercadológicas que vêm influenciando os programas e projetos de formação dos profissionais da educação, tendo

³⁸ Substituiu a categoria Prática Pedagógica usada no Estado da Arte anterior 1990-1996 (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006).

como foco dos estudos a construção dos novos perfis e papéis dos professores, os cursos de formação (21,5%) e as representações sociais sobre a profissão do professor (20%).

Concernente a metodologia utilizada, o estudo de caso, como no EA/EC anterior aqui analisado, predominou na maior parte da produção discente (25,5%), seguido da pesquisa teórica (10%), da pesquisa-ação (8,5%) e da análise de entrevista (7%), apesar de as autoras ressaltarem que a maioria das pesquisas utilizou mais de uma metodologia dada a complexidade das questões que perpassa a pesquisa no campo educacional.

As autoras destacaram que, nas produções discentes analisadas, bem como na concepção vigente na LDBN nº 9.394/96, a concepção de formação acentua a unidade do processo de desenvolvimento profissional do professor, ou seja “[...] formação inicial e formação continuada são consideradas etapas que se sucedem em um *continuum* (desenvolvimento profissional) e em um processo de configuração de identidades docentes” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006, p. 18).

Portanto, ainda nessa direção, a concepção de formação continuada sustentada pelas autoras é a adotada pelas entidades que congregam as associações dos profissionais da educação. Assim, nessa concepção, esse processo deve

[...] proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente, deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional (ANFOPE apud BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006, p. 34).

Dessa forma, chamam a atenção para a mudança de paradigma nos programas de formação continuada, passando da “racionalidade técnica”, que fundamentou os programas de formação continuada na década de 1990 (de curta duração e em forma de treinamento ou cursos de atualização) e dominou o Estado da Arte anterior (1990-1996), para o paradigma da “complexa relação entre Educação, Universidade, Sociedade do Conhecimento e Mundo do trabalho”, direcionado pela lógica da reflexão, para grande maioria dos programas de formação, principalmente as universidades.

Ressaltaram, ainda, a mudança no *locus* da formação continuada, que passou ao espaço de trabalho do professor o lugar para desenvolver sua profissionalidade em cursos de “capacitação, aperfeiçoamento” e outros, uma vez que o conceito em evidência, na literatura e nas práticas pedagógicas – do professor reflexivo e, conseqüentemente, de escola reflexiva –

impulsiona a formação continuada no próprio ambiente de trabalho. Nesse sentido, para Brzezinski e Garrido (2006), a mudança no *locus* da formação foi prescrita na LDBN nº 9394/96, ao abrir caminho para a organização escolar promover a formação de profissionais em situação de trabalho.

Nas categorias Formação Inicial e Trabalho Docente, dentre outros, aparecem como temas emergentes os novos espaços de formação – Centros Universitários, Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores – juntamente com as políticas de educação a distância com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Nos trabalhos sobre formação continuada, destacamos a avaliação dos programas de formação continuada de professores do Ensino Médio, bem como cursos de formação para os professores da maioria das disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio.

Para as autoras, embora o número de pesquisas tenha se expandido expressivamente em relação ao período anterior e contribua de forma fundamental para se repensar os processos de formação inicial, aspectos que de fato possibilitam o esclarecimento das complexas exigências que requer a qualificação para o exercício da profissão docente e o tempo necessário a essa profissionalização, ainda requerem muita investigação. Soma-se a isso o fato de haver poucas pesquisas acerca do impacto dos programas e parcerias de formação continuada sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Em suma, as análises dos EAs/ECs revelaram que ocorreram avanços no período de 1990-1996 para 1997-2002, em relação ao trabalho e profissionalização docente e sobre algumas limitações detectadas no estudo anterior como: a mudança de eixo da temática investigada para Trabalho Docente; o preenchimento das lacunas constatadas sobre o uso das TICs nos cursos de formação de professores a distância e semipresenciais, apesar de alguns trabalhos denunciarem que a despeito do uso das novas tecnologias, a prática pedagógica permanece tradicional; a da formação de professores para atuar na Educação Infantil; e os discursos sobre a prática que deram lugar às reflexões, análises e avaliações do trabalho docente.

Entretanto, revelou que, embora a produção acadêmica tenha ampliado quantitativa e qualitativamente e contribuído para a reconfiguração e ressignificação dos espaços e concepção de formação, ainda persistem silenciamentos em relação à formação pedagógica do professor do ensino superior, mais precisamente da área das ciências exatas; sobre o preparo do profissional para lidar com as situações de risco e de violência que acometem o espaço

escolar; e ainda acerca da formação dos profissionais da educação para atuar no Ensino Médio e na educação profissionalizante identificadas no EA/EC.

3.1.3 As evidências do Estado da Arte e/ou Estado do Conhecimento sobre o trabalho docente no período 1987-2007

Ainda nos situando sobre o estágio do conhecimento acerca do nosso objeto de investigação "a formação dos profissionais da educação", no cenário nacional, trouxemos o estudo quantitativo de Duarte³⁹ (2010), publicado no âmbito da pesquisa TDEBB, que analisa 467 teses e dissertações (79 e 388, respectivamente) de instituições públicas e privadas, do banco de dados da Capes, no período de 1987-2007, adotando como principal descritor Trabalho Docente. A autora procurou sistematizar a produção acadêmica sobre o Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil para identificar o conjunto de informações e resultados alcançados nas referidas pesquisas realizadas pós-graduação brasileira.

Segundo a autora, foi extremamente expressivo o aumento na produção de teses e dissertações sobre o Trabalho Docente no período de 1997-2007, em comparação⁴⁰ como o período 1987-1996 (328%), o que talvez se deva ao impacto que vem sendo ocasionado pelas reformas educacionais na organização da escola, no trabalho docente e na própria divisão do trabalho na escola e, ainda, dada a expansão e fortalecimento dos programas de pós-graduação em educação em nível nacional.

Nas 179 dissertações e teses contempladas pelo descritor Trabalho Docente, prevaleceu o estudo de temáticas em torno do eixo Formação Docente (35% ou 63 dentre 179) que, de modo geral, no período analisado (1987-2007), tem buscado

[...] focar os processos de formação e de profissionalização, o exercício da docência, a construção da identidade docente, os processos de trabalho, as condições e a relação de trabalho, o processo de resistência, bem como o de abandono e o adoecimento dos profissionais da docência. Portanto, o trabalho docente é estudado em suas múltiplas variantes, apresentando conceitos e referenciais que devem ser compreendidos nas especificidades dos posicionamentos teóricos dos autores ou grupos de pesquisas que estão envolvidos (DUARTE, 2010, p. 107).

³⁹Adriana Duarte – professora associada da FAE/UFMG; doutora em Educação pela UFMG; coordenadora do Programa de Doutorado Latino-Americano em Educação do PPGE - FAE/UFMG; vice-coordenadora do Gestrado/FAE/UFMG (DUARTE, 2010; DUARTE et al., 2012e).

⁴⁰Os trabalhos encontrados foram organizados em dois períodos: o primeiro de 1987 a 1996, que demarca a Constituinte (1987); a promulgação da Constituição (1988) e a promulgação da LDBN (1996). O segundo período foi delimitado pela a implementação da LDBN e todas as suas alterações até 2007 (DUARTE, 2010e).

A etapa de ensino mais investigada foi o Ensino Fundamental (31%, 145 dentre os 467 trabalhos), seguida do Ensino Médio regular e profissionalizante que, juntos, concentraram 19% da produção (90 dentre 467 trabalhos), mas, em todas as etapas de ensino e modalidades da Educação Básica investigadas, prevaleceu o eixo temático Formação Docente, cabendo ao Ensino Médio a maior concentração de trabalhos voltados para esse eixo (34,8%).

A grande maioria das dissertações e teses analisadas provém das instituições públicas (76%). A metade está na Região Sudeste (7 das 14 instituições).

O "Trabalho Docente", nesse estudo, é entendido de forma mais ampla:

Compreende não só o trabalho realizado em sala de aula como o processo que envolve o ensino e a aprendizagem, mas, também, a participação do professor no planejamento das atividades, na elaboração de propostas político-pedagógicas e na própria gestão da escola, incluindo formas coletivas de realização do trabalho escolar e articulação da escola com as famílias e a comunidade (DUARTE et al., apud DUARTE, 2010, p. 104) .

Nesse sentido, ainda nos referenciando em Duarte (2010), o trabalho docente é tido como parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições, e abarca tanto os sujeitos nas suas complexas definições, experiências e identidade, quanto as condições em que as atividades são realizadas no contexto escolar. Compreende, dessa forma, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola, para além da regência escolar.

Enfim, no geral, a produção acadêmica sobre o Trabalho Docente, oriunda das instituições públicas e privadas, centrou suas pesquisas na temática Formação Docente (com 68% da produção total), seguida das "Condições e Relações de Trabalho" (com 12%) e do Impacto das Reformas Educacionais sobre o Trabalho Docente (com 11%), evidenciando que está atenta às mudanças implementadas na década de 1990, decorrentes do processo de reformas e das novas regulações educacionais, e ao impacto ocasionado por elas no espaço escolar e sobre o trabalho docente. O estudo apontou como tema emergente o eixo Saúde e o Mal-Estar Docente.

Com isso observamos que a produção discente sobre o Trabalho Docente, centrada na temática Formação Docente abrangeu importantes aspectos em torno da formação dos profissionais da educação, como a formação inicial de professores do Ensino Fundamental e Médio, tidos como temas praticamente silenciados nos EAs/ECs realizados por André (1999) e por Brzezinski e Garrido (2006).

3.1.4 Os achados do Estado da Arte e/ou Estado do Conhecimento a sobre políticas docentes no Brasil

Finalizando nossa busca sobre a temática Formação dos Profissionais da Educação, no cenário nacional, nas fontes denominadas EA/EC, apresentamos nossas apreensões obtidas no contexto das políticas docentes no Brasil, com a análise da pesquisa "Políticas Docentes no Brasil", realizada por Gatti, Barreto e André, em parceria com a Unesco, o MEC, com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com o objetivo de identificar e analisar as políticas educacionais no Brasil sobre a formação inicial e continuada de professores, a carreira, a avaliação de docentes e os subsídios ao trabalho do professor.

Esse estudo buscou, ainda, verificar, nas diferentes instâncias de Governo no Brasil, as ações políticas relativas aos docentes da Educação Básica vigentes nos últimos anos e as marcas deixadas por elas na formação inicial e continuada, nas carreiras profissionais e nas condições de trabalho.

Segundo as autoras, as discussões sobre políticas educacionais e a problemática da formação e do trabalho docente foram tratadas no interior da dinâmica dos movimentos da sociedade, ou seja, na interface com o contexto social contemporâneo com base em algumas perspectivas sociológicas.

Para tanto, as autoras realizaram pesquisa documental tendo como fontes documentos dos órgãos públicos gestores das políticas educacionais na esfera federal, estadual e municipal; das Instituições Superiores de Educação e de outras entidades ou órgãos de pesquisa. Ainda foi realizado estudo de caso em cinco Secretarias Estaduais e em dez Secretarias Municipais de Educação, localizadas em diversas regiões do País com vistas a obter uma visão mais próxima e minuciosa das políticas implementadas nos Estados e Municípios da Federação.

No que tange às temáticas mais pesquisadas, as autoras destacaram que, enquanto as políticas docentes têm sido pouco investigadas, pois, como apontou André (2010), no período de 1999-2003 representaram apenas 4% das produções discentes, as pesquisas sobre formação de professores, nas últimas décadas, aumentaram, quantitativa e qualitativamente, haja vista o destaque dado às afirmações de André (2009) de que o volume anual das produções discentes sobre essa temática saltou de cerca de 7%, na década de 1990, para 22% no início dos anos 2000. Mudança observada também com relação ao objeto, que passou de "formação inicial"

(com 75% dos estudos na área da formação no período de 1990-1996) para “o professor” com foco nas suas práticas, saberes, opiniões e representações (concentrando 53% das produções nos anos 2000).

Porém, sobre essa mudança de foco, Gatti, Barreto e André (2011) alertaram para que ela não incorra na falta de pesquisa sobre a formação inicial e na possibilidade de alimentar a ideia de concentrar a atenção no professor como único responsável pela qualidade da educação, visto que há outros aspectos igualmente significativos, que devem ser observados pelas políticas docentes com vistas a garantir qualidade na educação.

Sustentadas pela literatura acadêmico-educacional, as autoras citam que, no contexto atual, as exigências impostas aos professores, mediante a "complexidade e multiplicidade" de tarefas atribuídas às escolas, requerem cada vez mais saberes e competências por parte desses profissionais para além dos cognitivos, como os valores e posturas que dizem respeito a uma dimensão subjetiva para enfrentar as contradições e desafios que se apresentam, colocando sob tensão a própria constituição identitária docente, uma vez que, somada “[...] a essa ‘complexificação’ da condição docente alia-se a precarização de suas condições de trabalho [...]” GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 26, grifo das autoras).

Dessa forma, no tocante à qualidade de ensino, pontuam a projeção de novos olhares e novas responsabilidades sobre os docentes da Educação Básica e novos desafios às políticas relativas à sua formação e condições de trabalho. No entanto, para as autoras, embora nas últimas décadas o Brasil tenha envidado esforços⁴¹ na busca de propiciar educação para todos,⁴² “[...] ainda está distante de uma qualidade educacional considerada razoável, sobretudo, nas redes públicas de ensino [...]. Vários são os fatores intervenientes nessa situação, entre eles a questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 27).

No sentido de reverter as condições de exercício do Magistério e elevar a educação a um novo patamar, o MEC assume postura de responsabilização do Poder Público pelo desempenho e

⁴¹ O País, por meio de sucessivas gestões e em seus três níveis de governo, procurou aumentar os anos de escolaridade da população, investir na infraestrutura, orientar os currículos da Educação Básica, ampliar as oportunidades na Educação Superior, formar os docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da Educação Básica do Ensino Médio para o nível superior, desenvolver programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e a sua distribuição entre tantas outras políticas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

⁴² Conferência de Jomtien, Tailândia, sobre Educação para Todos, 1990 (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

pela carreira dos professores da Educação Básica e suas ações acenam para a consolidação de uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva da instituição de um Sistema Nacional de Educação que “[...] considera a formação um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 49). Processo esse “[...] que se inicia na formação inicial e prossegue ao longo da vida profissional [...]” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 252).

Destaca-se, como marco para maior participação da União no processo de valorização da formação dos profissionais do Magistério, a LDBN nº 9.394/96 e outras normatizações⁴³ (Lei nº 9.424/1996, substituída pela Lei nº 11.494/2007; Resolução do CNE/CP nº 1/2002; Lei nº 11.738/2008, dentre outras). Mas a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica foi instituída em 2009, pelo Decreto nº 6.755/09, que disciplina a ação e a responsabilidade da Capes, em regime de colaboração com os entes federados, pelo fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais das redes públicas da Educação Básica. E, ainda, o Parfor⁴⁴ com o objetivo de estabelecer ações e metas de qualificação dos professores que ainda não possuem formação adequada ao trabalho que exercem.

Como medidas do Governo Federal voltadas à consolidação de um Sistema Nacional de Formação de Professores, as autora, apontam a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2006, como um dos principais⁴⁵ instrumentos de execução das políticas do MEC relativos à formação em nível superior, por ser a iniciativa de maior alcance para enfrentar as

⁴³ Lei nº 9.424/96 – Fundef; Lei nº 11.494/07 – Fundeb; CNE/PC nº 01/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena; Lei nº 11.738/2008 – Piso Salarial Nacional.

⁴⁴ Articula um conjunto de ações do MEC em colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as IESs públicas para ministrar Cursos de Licenciatura aos professores em exercício na rede pública que não possuem formação em nível superior exigida pela LDBN nº 9.394/96 – cursos de 1ª licenciatura, para os que já possuem graduação; cursos de 2ª licenciatura, para os licenciados que atuam fora da área de formação; e cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciaturas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

⁴⁵ Ao lado de vários outros programas de formação de professores como: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007; Programa Pró-Licenciatura, implementado a partir de 2005, voltado especificamente para a formação inicial a distância de professores em serviço que atuam no Ensino Fundamental e Médio sem habilitação legal na área de atuação; Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei nº 11.096/2005, que consiste na oferta de bolsas integrais ou parciais para estudantes de baixa renda frequentar instituições privadas que oferecem cursos de graduação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

demandas de formação do País, com o objetivo⁴⁶ de diminuir a desigualdade na oferta da Educação Superior por meio da Educação a Distância (EaD). Salientam que, em 2009, o sistema UAB sofreu alterações mediante a recomendação do Parfor, para que a formação inicial seja preferencialmente presencial e articulada com as tecnologias a distância, e a EaD reservada à formação continuada.

Entretanto, as autoras criticam a EaD, com base nos dados do período 2001-2009, alegando que, além de o crescimento nas matrículas nos cursos de licenciaturas⁴⁷ ser bem menor do que nos demais cursos de graduação, a despeito das recomendações do MEC para os cursos presenciais, houve uma diminuição nas graduações presenciais nos IESs e uma grande expansão da oferta de licenciatura a distância, pois, enquanto 71 % dos ingressos nos cursos de bacharelado são presenciais. Na modalidade a distância são: 70% dos Cursos de Pedagogia; 57% do Curso Normal Superior; 61% das Licenciaturas em Matemática; 55% em Letras; 49% em História e outras. Destacam, ainda, que o Sudeste e o Nordeste são as Regiões que concentram a maior parte de cursos UAB ofertados no País (22,2% e 40%, respectivamente), e a Região Norte apresenta a menor oferta (10,5%).

Tais indicadores, de acordo com as autoras, revelam uma forte tendência de a formação inicial de professores passar de presencial a distância. Os dados revelam que, apesar da expansão dos cursos de formação de professores pelo Poder Público e da abrangência no Brasil alçada pelo sistema UAB, o setor privado responde pela maioria da oferta de formação inicial por meio das licenciaturas (77,2%).

Somado a isso, observam que a formação inicial no Brasil não possui uma base nacional comum formativa, como constatado em outros países, que contam com base mencionada abrangendo todas as especialidades com estudos, pesquisas e extensão relativos à educação, escolarização, didática e teorias relacionadas e com uma faculdade ou instituto específicos para a formação de professores para a Educação Básica. Portanto, aqui, como citaram as autoras, com base nas fontes referenciadas,⁴⁸ além da fragmentação, coexistem a

⁴⁶Objetivos: atender aos professores que atuam na Educação Básica, mediante a oferta de cursos dirigidos, preferencialmente, a segmento da população com dificuldade de acesso à formação superior; reduzir as desigualdades na oferta da educação superior, ainda na sua maior parte oferecida pela iniciativa privada; desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância; e promover a formação inicial e continuada de professores, por meio da utilização de metodologias de educação a distância.

⁴⁷ Conforme legislação educacional, as licenciaturas são os cursos responsáveis pela formação dos professores para toda a educação básica (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

⁴⁸ Denise Vaillant (2006).

"heterogeneidade e a diversidade" das instituições formadoras,⁴⁹ o que atenta contra a qualidade dessas instituições.

As autoras ainda salientam que as várias modalidades de avaliação sistêmica em larga escala introduzidas pelo MEC a partir da reforma educacional, visando à melhoria da qualidade da Educação Básica, repercutem nos currículos, na formação e na avaliação de desempenho dos professores, vinculando-os às avaliações padronizadas e às expectativas de qualidade estabelecidas por parte dessas avaliações.

Nessa direção, afirmam que o Gestar II, um dos programas de maior abrangência nacional e presente em todos os Estados da Federação, que oferece formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, prioriza disciplinas específicas do currículo da Educação Básica, podendo sinalizar um reducionismo e uma padronização em prol das avaliações externas e um empobrecimento da ampla dimensão social e física, cultural do currículo tida como obrigatória na LDBN/96.

De acordo com as autoras, há carência de pesquisas sobre o impacto do acesso à formação do enorme número de mulheres, de grupos étnico-raciais historicamente marginalizados (negros e indígenas) e das populações economicamente desfavorecidas no âmbito do Magistério, por se tratar de um segmento profissional majoritário e de importância no cenário da sociedade brasileira.

Ademais, dentre outros aspectos relevantes ressaltados neste estudo, destacamos a necessidade de pesquisas de avaliação dos processos de implementação e do impacto dos programas de formação ofertados pelo MEC.

3.1.4.1 As ações formativas nos Estados e Municípios pesquisados: avanços e aspectos a serem superados

Gatti, Barreto e André (2011) chamam a atenção para os avanços constatados nas análises baseadas sobretudo na coleta de dados nos documentos oficiais de seis Secretarias Estaduais (São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, Paraná, Ceará e Acre), sobre as ações políticas e projetos regionais de formação docente implementados por esses Estados para enfrentar os

⁴⁹Escolas Normais Superiores (ENS); Institutos Superiores de Educação (ISEs); Universidades; Faculdades e outros.

desafios e a complexidade que envolvem a formação docente com vistas a superar as questões aqui destacadas e outras vinculadas à formação inicial e continuada.

Dessa forma, para as autoras, houve avanços no que tange: à ampliação do foco das ações de formação, antes centrado em uma etapa ou modalidade ou em uma área específica da Educação Básica; aos profissionais contemplados com a formação por envolver não apenas professores, fomentando a ideia da responsabilidade conjunta sobre as aprendizagens discentes; ao esforço para concentrar a formação continuada no espaço escolar e não em cursos, seminários e palestras; à autoformação gerenciada pelos próprios professores com apoio científico-pedagógico das universidades e recursos financeiros das Secretarias; ao investimento na formação pós-graduada de professores com tempo avançado de serviço para atuar em rede com os seus pares ou em tutoria dos colegas de um grupo de escolas.

Em relação aos estudos de caso realizados em 15 Secretarias Estaduais e Municipais, as autoras também consideram avanço: o apoio aos docentes quanto aos recursos materiais e didáticos pedagógicos; a prioridade à formação continuada de professores via oficinas, palestras e cursos de curta e longa duração presenciais e a distância; a variação na composição dos grupos; a utilização dos próprios docentes como formadores e de programas próprios revelando autonomia; a valorização das práticas exitosas por meio da socialização e bônus; o estímulo à qualificação dos docentes por concessão de bolsas ou licenças remuneradas; e o apoio aos professores iniciantes.

Entretanto, as autoras destacam alguns aspectos negativos que devem ser superados nas ações formativas de ambas as Secretarias: falta de acompanhamento dos resultados das ações formativas por meio de instrumentais específicos, que não as opiniões e observações; falta de análise dos efeitos das ações implementadas no desenvolvimento profissional do professor; formação direcionada para as avaliações externas, centradas nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, contribuindo para o reducionismo dos trabalhos escolares; e ações formativas de caráter individual não voltadas à equipe escolar como um todo, na maioria das Secretarias.

Reconhecem o potencial inovador da formação em serviço nos moldes propostos pelas Secretarias Municipais e Estaduais, mas alertam para a sua capacidade de propiciar as mudanças almejadas no desempenho profissional e nas práticas docentes em razão das fragilidades diagnosticadas neste estudo.

Alegam que se encontra em crise a formação inicial dos professores para a educação básica, visto que as iniciativas políticas são superficiais, centradas na expansão da oferta das licenciaturas e muito pouco na qualidade, no sentido de possibilitar uma formação dos professores mais integrada, do ponto de vista do currículo e da unidade institucional.

Nesse sentido, salientam que se trata de políticas de formação de caráter compensatórias que alteram questões circunstanciais, persistindo os problemas básicos dos cursos de formação de professores, seja nas propostas da UAB, seja nas do Parfor, é “[...] preciso integrar essa formação em instituições articuladas e voltadas ao objetivo precípua – formar professores para Educação Básica” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 259).

Além disso, chamam a atenção para a falta de clareza da política nacional de formação de professores em serviço, implementada pelo MEC nos últimos anos, incluída a UAB, em relação à articulação com as dos Estados e Municípios no exercício da sua autonomia e para a fragilidade dos mecanismos de acompanhamento, controle e execução dos programas.

Advertem, ainda, sobre a necessidade de se aderir às políticas nacionais de formação por parte dos Estados e Municípios bem como dos professores, uma vez que o êxito dessas ações depende da sua aceitação pelos entes federados e pelos profissionais da educação. Alertam para a tendência dos Estados e Municípios contemplados pelos estudos de caso de pautar suas políticas de formação pelos resultados das avaliações padronizadas em larga escala.

Ressaltam também a importância do conjunto das políticas implementadas nos três níveis da Federação em prol da expansão da formação docente e da melhoria dos salários, sinalizando interesse com a qualidade da Educação Básica ofertada, mas alertam acerca da necessidade de intervenções mais articuladas e sistêmicas sob a forma de políticas de Estado que contemplem a diversidade das instâncias e a complexa multiplicidade de fatores que concorrem para a melhoria da educação, pois, diante do papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada, mas também oferecer condições de trabalho e valorização profissional.

Enfim, para Gatti, Barreto e André (2011), apesar de as iniciativas da União sinalizarem atenuação da distorção das oportunidades formativas, da qualificação profissional e dos salários, ainda carecem de uma análise mais apurada acerca da sua eficácia como política social e educacional.

3.2 O QUE DIZEM OS RESULTADOS DA PESQUISA “TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL” SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CENÁRIO NACIONAL E EM CADA ESTADO PESQUISADO

Nesta segunda etapa da revisão de literatura, registramos nossas percepções sobre a formação dos profissionais da educação, em especial, no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, obtidas a partir da leitura e análise de 26 dos 55 capítulos que compõem o conjunto da obra representada por cinco livros que reúnem as análises dos dados e trazem os resultados da pesquisa TDEBB realizada no ano de 2009, em sete Estados brasileiros, incluído o Espírito Santo. Dos cinco livros, quatro foram organizados pelos Estados integrantes da pesquisa e um pelas pesquisadoras do Gestrado/UFGM e coordenadoras em nível nacional da referida pesquisa.

A maioria dos 26 capítulos selecionados para discutir e mapear o conhecimento produzido sobre a formação dos profissionais da educação provém do Espírito Santo e do Pará. Juntos representam 54% do total (cada um com 27%), seguido do Gestrado/UFGM com 23%, de Minas Gerais com 15% e do Paraná com 8%. No que tange ao vínculo dos capítulos selecionados com a pesquisa TDEBB e a relação deles com o objeto de nosso estudo “a formação dos profissionais da educação”, 56% sistematizam dados gerais da pesquisa e não tratam necessariamente do objeto; 28% derivam da pesquisa e tratam do objeto; e apenas 16% não derivam da pesquisa, mas tratam do objeto. Ou seja, dentre os 26 capítulos, apenas 11 (44%) tratam direta e/ou indiretamente do objeto, como sinaliza o Quadro 1, a seguir.

QUADRO 1 – Livros e número de capítulos selecionados para a realização da revisão de literatura

Livros	Capítulos			
	Número por livro/ Número de selecionados	Derivam da pesquisa e tratam do objeto	Sistematizam dados gerais da pesquisa e não tratam necessariamente do objeto	Não derivam da pesquisa, mas tratam do objeto
GESTRADO/UFGM	17/06	02	03	01
Espírito Santo/ES	11/07	02	03	02
Minas Gerais/MG	07/04	-	04	-
Pará/PA	10/07	02	04	01
Paraná/PR	10/02	01	01	-
TOTAL	55/26	07	15	04

3.2.1 A formação dos profissionais da educação nos sete Estados brasileiros

O livro intitulado "Trabalho na educação básica: a condição docente em sete Estados brasileiros", organizado no âmbito do Gestrado/UFMG, pelas pesquisadoras Oliveira⁵⁰ e Vieira,⁵¹ apresenta análise dos dados do *survey* da pesquisa TDEBB à luz das pesquisas documentais e bibliográficas com o propósito de evidenciar as mudanças promovidas pelas políticas públicas nas últimas décadas na Educação Básica nacional e seus impactos na constituição das identidades e dos perfis dos educadores, sobre o trabalho docente e as suas consequências para a formação e a carreira docente, entre outros aspectos.

Na direção do propósito desse livro, dos seis capítulos selecionados, dentre os 17 que compõem a obra, apenas dois derivam da pesquisa TDEBB e tratam do nosso objeto "formação dos profissionais da educação", conforme Quadro 2. Os demais, três não derivam, mas tratam do objeto e um sistematiza dados gerais da referida pesquisa e não necessariamente tratam do objeto.

QUADRO 2 – Capítulos selecionados no livro "Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros" segundo categorias de análise

Categorias de análise e capítulos selecionados		
Derivam da pesquisa e tratam do objeto	Sistematizam dados gerais da pesquisa e não tratam necessariamente do objeto	Não derivam da pesquisa, mas tratam do objeto
Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura panorâmica (SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa B.) A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate (OLIVEIRA, João F.; MAUÉS, Olgaíses C.) Formação docente e o campo educacional: políticas, regulações e processos (AZEVEDO, Mário Luiz N.)	Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete Estados brasileiros (OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F.) Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho (HYPOLITO, Álvaro M.)	Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada (FREITAS, Helena C. L.)
03	02	01
TOTAL	06	

⁵⁰Dalila Andrade Oliveira – Graduada em Educação pela UFMG; mestre e doutora em Educação pela UFMG e USP (respectivamente); pós-doutora pela UERJ e pela Universidade de Montreal – Canadá; professora titular do Programa de Pós-Graduação da UFMG; coordenadora geral da RedEstrado; presidente da Anped (2005, 2009) (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012a).

⁵¹Livia Fraga Vieira – graduada em Psicologia pela UFMG; doutora pela Universidade 5 de Paris; professora adjunta do Programa de Pós-Graduação da UFMG; pesquisadora do Gestrado/UFMG (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012a).

Contudo, ressaltamos que, independente do tipo de vínculo dos capítulos com o objeto deste estudo, todos, em menor ou maior grau, chamam a atenção para a importância adquirida pela formação, a partir da década de 1990 no cenário brasileiro, no meio governamental, acadêmico, social e sindical. Importância essa revelada, sobretudo, pelas atuais políticas educacionais convictas de que a elevação dos níveis de qualidade na Educação Básica só se concretizará com a participação dos professores e com a promoção de mudanças nos parâmetros de formação docente, resultando na criação de inúmeros mecanismos nacionais de avaliação com fortes repercussões na Educação Básica e na formação de professores.

Nesse sentido, a tendência da formação pode ser observada na afirmação de Hypolito⁵² (2012) de que as políticas educacionais têm se pautado nos moldes gerencialistas de responsabilização dos docentes e da sua formação pelo fracasso escolar. Perspectiva que, segundo Oliveira⁵³ e Maués⁵⁴ (2012), têm favorecido o crescimento da oferta de cursos e a participação dos docentes em processos de formação, cada vez mais vinculados aos interesses mercadológicos de cunho neoliberal, tendenciando, portanto, à concepção da formação docente sob a lógica da meritocracia, do desempenho e da produtividade docente e das escolas.

No entanto, os resultados da pesquisa TDEBB indicam que o fator "receber mais qualificação para melhorar a atividade que exerce" ocupa o terceiro lugar na ordem dos fatores que podem melhorar a qualidade do trabalho docente. O primeiro é "melhor remuneração", seguido da "redução do número de alunos na sala de aula", sinalizando “[...] que a questão da formação inicial e continuada se encontra associada de modo orgânico às condições de trabalho, em diferentes estados e municípios, determinando, em grande parte, os processos de trabalho, desenvolvimento de carreira, de salário e profissionalização docente” (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 86).

Tal constatação se faz presente também no Espírito Santo e nos demais Estados pesquisados, como veremos adiante, uma vez que os dados se assemelham, sinalizando que são inúmeros e urgentes os desafios em relação à formação inicial e continuada com vistas a uma educação pública de qualidade.

⁵²Álvaro Moreira Hypolito – cursou doutorado (PhD) em Madson; é professor associado da UFP (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012a).

⁵³ João Ferreira Oliveira – pedagogo pela UFG; doutor e pós-doutor em Educação pela USP; professor associado da UFG; vice-presidente da Anped (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012a).

⁵⁴Olgáises Cabral Maués – pedagoga pela UFPA; doutora pela França e pós-doutora pelo Canadá; pesquisadora da CNPq; professora associada III da UFPA; professora da graduação e da pós-graduação da UFPA (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012a).

Acerca da qualidade da educação, Hypolito (2012) destaca que se trata de uma exigência de todos os grupos e setores sociais, que, por sua vez, atribuem diferentes significados à qualidade, mas o sistema neoliberal tem imposto a sua interpretação particular como universal, associando os diferentes sentidos em torno de um significante vazio, resultando num sentido hegemônico no qual a qualidade é regulada pelo mercado.

Em relação à formação inicial, os dados da pesquisa TDEBB revelam que a maioria dos docentes formou-se em IES públicas (54%). São graduados⁵⁵ (84%, sendo a maior parte Licenciatura Plena e, 33,9% em Pedagogia) e pós-graduados (52%, a maior parte em nível de especialização e 2,1% mestrado) e estão insatisfeitos com os salários recebidos (59%) na faixa de dois a três salários mínimos.⁵⁶

Freitas⁵⁷ (2012) adverte que as políticas públicas na contramão das reivindicações históricas postergam a dificuldade de acesso ao curso superior de Pedagogia e às demais licenciaturas nas universidades públicas ao: readmitir⁵⁸ a formação em nível médio para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; possibilitar o acesso ao curso superior de professores com Magistério em nível médio, em exercício no sistema de ensino público, por meio de bolsas (Prouni) em universidades particulares ou em polos dos cursos EAD; ofertar a maior parte das vagas dos Cursos de Pedagogia e demais licenciaturas em instituições privadas; expandir a oferta das licenciaturas, sobretudo via UAB, em IES e sua criação em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnológica (Ifet).

No que tange à formação continuada, Oliveira e Maués (2012) observam que essa se tornou uma importante ferramenta de qualificação profissional, seja em função da melhoria da qualidade da educação, seja pela dinâmica social em face à evolução tecnológica que tem modificado o processo de informação e concentrado a atenção dos jovens.

⁵⁵ Dentre os docentes, 16% não têm formação de nível superior (1,2% de professores atuam no Ensino Fundamental e Médio, sem nenhum ou apenas com o nível de formação entre 4ª e 8ª série/ano do Ensino Fundamental). Demanda constatada, principalmente, nas cidades do interior.

⁵⁶ Salário mínimo vigente no ano 2009, à época da pesquisa TDEBB, era de R\$ 465,00.

⁵⁷ Helena Costa Lopes de Freitas – graduada em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; mestre e doutora pela Universidade Estadual de Campinas, onde se aposentou como professora; membro do Conselho Fiscal da Anfope; coordenadora na Capes da Coordenação Geral de Programas de Apoio à Formação e Capacitação Docente da Educação Básica (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012a).

⁵⁸ A Lei nº 12.056/2009 mantém a redação da LDBN/96 sobre a aceitação da formação em nível médio de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental (FREITAS, 2012).

Entretanto, a pesquisa TDEBB revelou que a participação dos docentes nos programas de formação continuada (a maior parte ofertada pelas Secretarias Municipais de Educação, sendo a oferta pelo MEC bem pequena, bem como pelas instituições universitárias) não foi tão significativa, indicando para Azevedo⁵⁹ (2012) carência na oferta ou pouca atratividade das atividades formativas (congressos, colóquios e seminários de educação), visto que 47% dos docentes não participaram de tais atividades e, mesmo nas previstas em calendário escolar, 41% dos entrevistados também não participaram.

Ainda segundo Azevedo (2012), a participação não efetiva dos docentes nas atividades formativas pode sinalizar necessidade de reformulação das políticas de formação continuada para que eles se sintam atraídos a participar, pois 70% dos que se dizem satisfeitos consideram que essas atividades devem ser melhoradas e reformuladas, e 20% dos docentes insatisfeitos revelaram que a atual política de formação não contempla a maioria dos docentes em atividade. Além disso, Hypolito (2012) afirma que a política nacional de formação é tímida e provavelmente desconhecida por grande parte dos docentes.

Ademais, de acordo com Souza⁶⁰ e Gouveia⁶¹ (2012), os dados indicam que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual participam menos de formação continuada do que os dos anos iniciais da rede municipal.

No tocante à contribuição advinda da participação docente em atividades de formação continuada, os dados da pesquisa TDEBB revelam: 47,7% dos docentes afirmaram “refletir sobre a minha prática”, seguida “aprofundar meus conhecimentos” (47,3%) e, na sequência, “ajudar no trabalho com os alunos/crianças” (45%). Embora 70% dos docentes não tenham recebido formação/orientação para atuar com alunos com necessidades especiais, 61% consideraram que houve um aumento das exigências no trabalho docente em função do desempenho dos alunos, exigindo uma constante atualização e uma melhor formação inicial e continuada. Além disso, os jornais/sites/páginas de *internet* constituem a maior parte das

⁵⁹ Mário Luiz Neves de Azevedo – professor associado da UEM; graduado em História pela UEM; doutor em Educação pela USP; pós-doutorado pela Universidade Bristol do Reino Unido; pesquisador do CNPq (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012a).

⁶⁰ Ângelo Ricardo de Souza – graduado em Educação Física pela PUC/PR; mestrado e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC/SP; atualmente é professor adjunto da UFPR onde atua no Núcleo de Pesquisa em Política, Gestão e Financiamento da Educação (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012a).

⁶¹ Andréa Barbosa Gouveia – graduada em Pedagogia pela UFPR onde é professora e atua no Núcleo de Pesquisa em Política, Gestão e Financiamento da Educação; mestrado e doutorado em Educação pela USP; coordenadora do Grupo de Trabalho Estado e Educação da Anped (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012a).

formas de atualização, enquanto os artigos acadêmicos não estão entre os "sempre" mais lidos pelos docentes.

Sobre o perfil docente, os dados da referida pesquisa mostram o predomínio do sexo feminino (82%), de mães (67%), do vínculo trabalhista estatutário e da carga horária como definidor dos melhores salários (entre quatro e cinco e superior a cinco salários mínimos) no Ensino Fundamental, enquanto, no Ensino Médio, os melhores salários são definidos pela carga horária. Ainda sobre o perfil docente, os dados também revelam que, à medida que se elevam as etapas de ensino, aumenta o número de unidades educacionais em que trabalham os docentes, ou seja, no Ensino Fundamental 51% trabalham em apenas uma unidade educacional, porém, no Ensino Médio, esse percentual reduz para 37%. Além do mais, nessa etapa concentra o maior percentual de docentes que trabalha em três ou mais unidades educacionais (20,9%).

Nesse sentido, Azevedo (2012), Oliveira e Maués (2012), Oliveira e Vieira (2012b), Hypolito (2012) e as demais autores dos textos aqui analisados sustentam que a compreensão da formação docente não se dá de forma isolada, mas em conjunto ou em conexão com o contexto das políticas públicas neoliberais dos últimos tempos, como o contexto social, o econômico e o cultural.

Sugerem esses autores que a formação inicial e a continuada devem integrar-se às políticas de valorização da educação e dos profissionais que nela atuam, sendo necessário ampliar o processo de articulação entre formação e profissionalização, uma vez que a primeira é parte constitutiva e também estruturante do processo que desemboca na segunda, além de buscar articular, por meio da formação continuada, os conhecimentos adquiridos na formação inicial com as experiências advindas da prática docente (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012).

Quanto aos aspectos merecedores de maiores investigações, Freitas (2012), em função dos resultados dos dados da pesquisa sobre a participação docente em atividades de formação, aponta a falta de qualificação dos professores nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por tratar-se não apenas de “desqualificação” profissional, mas de intensificação e de sofrimento com o próprio trabalho. Sugerem também pesquisas que investiguem um possível abandono ou desvalorização das ações de formação continuada desarticulando a carreira e desmobilizando os professores para os processos mais elevados de atuação.

Finalizando, consideramos que a formação não tem significado mecanismo da valorização docente, visto que a maior parte dos profissionais da educação são pós-graduados insatisfeitos com seus salários, cuja elevação é determinada pela carga horária. Isso vai, portanto, de encontro à defesa de que “[...] as políticas docentes deveriam valorizar a formação como critério para definir níveis mais elevados de remuneração para os profissionais do Magistério em todas as etapas da educação básica” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012b, p. 165).

Ademais, foi recorrente o destaque dado à necessidade de se repensar a configuração da formação docente no Brasil, estabelecendo, como princípios norteadores de uma política nacional de formação e valorização profissional, a expansão da universidade pública nas áreas das licenciaturas e a afirmação das universidades como *locus* privilegiado e prioritário de formação dos profissionais da Educação Básica pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no processo de formação dos professores desse nível de ensino.

E, ainda, enfatiza a superação dos aspectos indissociáveis que convergem para a valorização profissional docente e condições de trabalho docente: a precarização identificada nas condições salariais, na carreira, na formação inicial e continuada, na intensificação do trabalho, na contratação de temporários e nas formas de contratação de pessoal com pouca formação e em outras situações.

Enfim, como ressaltou Hypolito (2012), não cabe almejar qualidade em educação enquanto as condições de trabalho docente forem precárias. A busca constante por mais formação pode estar relacionada, dentre outros aspectos, com o compromisso moral dos docentes com uma boa educação e até mesmo para obter titulação visando a concursos futuros. Ou, ainda, para a obtenção de progressão na carreira com vistas a melhorar os vencimentos sem nenhum impacto na prática docente e na melhoria da qualidade do ensino, como observaram Oliveira e Maués (2012).

3.2.2 A formação dos profissionais da educação no Estado do Paraná

O livro "O trabalho docente na educação básica do Paraná", organizado por Azevedo, Oliveira e Vieira (2012), com o objetivo de apresentar os resultados das análises dos dados da pesquisa nacional TDEBB relativos a esse Estado e retratar as especificidades da realidade do contexto educacional brasileiro e desse ente federado, contemplando o perfil socioeconômico cultural dos docentes, a situação funcional nas diferentes redes e as condições de trabalho e salariais, é

composto de sete capítulos dos quais selecionamos e analisamos dois, como aponta Quadro 3 a seguir.

QUADRO 3 – Capítulos selecionados no livro “O trabalho docente na educação básica do Paraná” segundo categorias de análise

Categorias de análise e capítulos selecionados		
Derivam da pesquisa e tratam do objeto	Sistematizam dados gerais da pesquisa e não tratam necessariamente do objeto	Não derivam da pesquisa, mas tratam do objeto
O trabalho docente na educação básica no Paraná: formação, perfil e condições (AZEVEDO, Mário. Luiz N.; LARA, Ângela Mara B.)	O trabalho docente na educação básica no Estado do Paraná: conhecendo novos docentes e suas condições (OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA Lívia F.)	-
01	01	-
TOTAL	02	

Ambos os artigos selecionados trazem análises que se assemelham às apresentadas no item anterior sobre o cenário nacional, apesar de um artigo de autoria de Oliveira e Veira (2012d) sistematizar dados gerais da pesquisa TDEBB e não tratar, necessariamente, do nosso objeto, e outro de autoria de Azevedo e Lara⁶² (2012) derivar da referida pesquisa e tratar do objeto.

Os dados da pesquisa TDEBB sobre o Paraná, evidenciados por Oliveira e Vieira (2012), revelaram que esse Estado, dentre os pesquisados, é o que concentra o maior percentual de trabalhadores docentes não graduados (20,4%, seguido do Espírito Santo com 17,9%), que trabalham entre 30 e 40 horas semanais (42% e 43,8%, respectivamente, ao lado de Santa Catarina com 42%) e que participaram de atividades formativas previstas no calendário escolar (80%, enquanto a média dos Estados pesquisados foi de 59%). Além disso, a participação dos docentes em congressos, seminários e colóquios foi de 43%, o que, segundo os autores Azevedo e Lara (2012), pode sinalizar carência na oferta ou pouca atratividade.

Enfim, na direção das análises em nível nacional os autores Azevedo e Lara (2012) chamam a atenção para as outras dimensões igualmente importantes para além da formação que se articulam para o sucesso das políticas de formação e o alcance da melhoria da educação, ressaltando que o êxito de um programa de formação continuada depende, dentre outros fatores, da valorização do Magistério que, por sua vez, só será alcançada por meio de uma

⁶²Ângela Mara de Barros Lara – professora associada da UFM; graduada em Pedagogia pela UFM; mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e UFSC, respectivamente (AZEVEDO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

política global que implique, paralelamente, a formação inicial e as condições de trabalho (salário, carreira e a formação continuada).

3.2.3 A formação dos profissionais da educação no Estado de Minas Gerais

Os resultados e análises da pesquisa TDEBB no Estado de Minas Gerais, apresentados no livro "O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais", organizado por Duarte,⁶³ Melo,⁶⁴ Oliveira e Vieira (2012), estão contemplados em dez capítulos, dos quais selecionamos quatro, como mostra o Quadro 4.

Os capítulos selecionados sistematizam dados gerais, não necessariamente tratam do nosso objeto e trazem análises que se assemelham em vários aspectos às dos demais Estados pesquisados, mas algumas merecem distinção.

QUADRO 4 – Capítulos selecionados no livro “O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais” segundo categorias de análise

Categorias de análise e capítulos selecionados		
Derivam da pesquisa e tratam do objeto	Sistematizam dados gerais da pesquisa e não tratam necessariamente do objeto	Não derivam da pesquisa, mas tratam do objeto
-	O trabalho docente na educação básica de Minas Gerais: conhecendo os novos docentes e suas condições (OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA Lívia F.) A carreira e a remuneração dos docentes mineiros (OLIVEIRA, Rosimar F.; DUARTE, Adriana C.) Políticas da educação básica de Minas Gerais (AUGUSTO, Maria Helena; SARAIVA, Ana Maria). Valorização docente rede estadual de educação de Minas Gerais (ROMANO, Pauliane; OLIVEIRA, Dalila A.; MELO, Savana D. G.)	-
-	04	-
TOTAL	04	

⁶³Adriana Duarte – professora associada da FAE/UFMG; doutora em Educação pela UFMG; coordenadora do Programa de Doutorado Latino-Americano em Educação do PPGE-FAE/UFMG; vice-coordenadora do Gestrado/FAE/UFMG (DUARTE et al., 2012).

⁶⁴Savana Diniz Gomes de Melo – doutora em Educação e professora do Departamento de Administração Escolar da UFMG; pesquisadora do Gestrado/UFMG e da Rede Latino-Americana de estudos sobre Trabalho Docente-Rede Estrado (DUARTE et al., 2012).

Conforme dados da pesquisa TDEBB destacados por Oliveira e Vieira (2012e), Minas Gerais, dentre os Estados pesquisados, é o que concentra o maior percentual de docentes com curso Normal Superior, graduados em IES privadas, insatisfeitos com o salário (ao lado de Santa Catarina, e do Rio Grande do Norte), que percebem o aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos e à incorporação de novas funções e responsabilidades nos últimos anos. Na rede estadual, a situação docente é similar: a maioria é designada; recebe até dois salários mínimos; não participou de programas de formação continuada ofertados por instituição universitária (23,8% e a média nacional 59%).

Para Oliveira⁶⁵ e Duarte (2012), a formação docente, apesar de importante dimensão atribuída à qualidade do ensino, não significou aumento nos salários dos professores mineiros, visto que pós-graduados recebem remuneração semelhante à da maioria dos docentes do Estado (até dois salários mínimos), além de o tempo de serviço também não elevar os salários.

Acerca da concepção de formação, o entendimento é que “[...] em geral, a perspectiva de formação docente, encontra-se dividida em formação inicial e formação continuada, mesmo considerando que as modalidades deveriam estar cada vez mais articuladas entre si” (ROMANO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p.71). Além disso, tais autores ainda observam que a literatura, desde a década de 1980, com vistas a superar e substituir a visão estanque ou em degraus adotada da formação inicial e continuada, vem defendendo a adoção de uma concepção de formação de professores como “um processo *continuum*”

[...] entre formação ‘inicial’ e a ‘continuada’ [...] durante toda a vida profissional [...]. A formação inicial e a formação continuada devem ser entendidas como dois momentos indissociáveis, como também não estão dissociados das relações e condições de trabalho docente [...], compreendendo a formação continuada como um campo de atualização, a partir de uma atividade permanente e articulada com a prática (DINIZ PEREIRA 2010; ALMEIDA, 2009, apud ROMANO; OLIVEIRA; MELO, 2012, p. 75-76).

Em suma, o Estado mineiro, mesmo sendo a terceira maior economia do País, investe muito pouco na valorização docente⁶⁶ (ROMANO; OLIVEIRA; MELO, 2012). Os dados indicam que falta muito para que as políticas de valorização docente se efetivem na prática. Apesar das

⁶⁵ Rosimar de Fátima Oliveira – graduada em Ciências Sociais pela UF de Juiz de Fora; professora do PPGE da FAE/UFMG; diretora da Anpae-MG; mestre e doutora em Educação pela UFMG e USP, respectivamente (ROMANO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

⁶⁶ Trata-se do conjunto de medidas objetivas em torno da formação, carreira e salário (ROMANO; OLIVEIRA; MELO, 2012).

ações⁶⁷ de formação implantadas nesse Estado, como pontuaram Augusto⁶⁸ e Saraiva,⁶⁹ Minas tem uma situação considerável de desvalorização profissional do Magistério, evidenciada na insatisfação com suas condições de trabalho (salários irrisórios, necessidade de ampliação da carga horária para aumentar o salário, contratos temporários, excesso de alunos na sala de aula, formação em serviço descontinuada e pouco articulada à formação inicial), situação agravada pelas indicações políticas na contratação de professores e diretores no interior do Estado.

No entanto, os docentes mineiros, além de receberem as maiores cobranças por parte deles próprios, responsabilizam-se pelo fracasso ou pelo baixo desempenho dos alunos, gerando insegurança e a procura de capacitações, por parte de mais da metade desses profissionais, como possibilidade de melhoria da qualidade do trabalho realizado, ao lado da melhoria salarial e da redução do número de alunos por turma. Ou seja, nesse contexto, a procura por remuneração e carreira mais justas, sob o pretexto de melhorar a qualidade da educação, tem favorecido a premiação por desempenho, precarizando a formação e o tempo de serviço como dimensões basilares da carreira docente.

Ademais, como nos textos analisados, é recorrente a defesa da escola como *locus* privilegiado do desenvolvimento profissional ou espaço formativo e não as instituições externas que oferecem cursos de capacitação, bem como o fato de que, para haver desenvolvimento profissional, não basta formação; envolve outros fatores como salários, carreira, participação nas decisões, em face ao entendimento de que há uma estreita relação entre formação, carreira, salários e condições adequadas de trabalho, mediante a articulação e indissociabilidade desses elementos.

⁶⁷ I – Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) – 2011-2030, que contempla dentre as estratégias prioritárias, “Desenvolver os professores desde a sua formação até o seu desempenho em sala de aula, dando ênfase à formação superior, à avaliação e premiação por resultados, à formação continuada, ao apoio metodológico e à valorização profissional” (AUGUSTO; SARAIVA, 2012). II – “Acordo de Resultados”, estabelecido por lei, em que todas as escolas e as equipes escolares são avaliadas pelo sistema de Avaliação de Desenvolvimento Institucional. O alcance dos resultados é o principal critério para avaliação institucional e de desempenho individual (ADI) e para o recebimento de bônus por parte dos funcionários efetivos, mediante a obtenção de pelo menos 70% nas avaliações institucional e individual e frequência regular (ALGUSTO; SARAIVA, 2012).

⁶⁸ Maria Helena Augusto Oliveira Gonçalves – pedagoga pela UFMG; mestre e doutora em Educação pela FAE/UFMG; integra o Gestrado/FAE/UFMG e a equipe de trabalho da TDEBB.

⁶⁹ Ana Maria Alves Saraiva – doutoranda na FAE/UFMG; mestre em Educação; pesquisadora do Gestrado/FAE/UFMG; professora da Educação Básica (ROMANO; OLIVEIRA; MELO, 2012).

3.2.4 A formação dos profissionais da educação no Estado do Pará

No livro intitulado "O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão", organizado por Maués, Camargo,⁷⁰ Oliveira e Vieira (2012), que fornece análises dos dados da pesquisa TDEBB realizada no Estado e tem o propósito de explicitar as problemáticas do trabalho docente na Educação Básica em suas múltiplas dimensões, considerando as condições históricas e atuais no Brasil e no Pará, selecionamos sete dentre os dez capítulos que o compõem, como demonstra o Quadro 5.

QUADRO 5 – Capítulos selecionados no livro “O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão” segundo categorias de análise

Categorias de análise e capítulos selecionados		
Derivam da pesquisa e tratam do objeto	Sistematizam dados gerais da pesquisa e não tratam necessariamente do objeto	Não derivam da pesquisa, mas tratam do objeto
Perfil, condição e formação no Pará (CAMARGO, Arlete; FERREIRA, Diana L.; LUZ, Iza Cristina P.) Condições de trabalho e formação docente em cinco municípios do Pará (MOTTA JÚNIOR, William P.; TAVARES, Pedro Henrique)	O trabalho docente na educação básica no Pará: conhecendo os novos docentes e suas condições (OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia F.) Condições de trabalho e efeito sobre a saúde dos docentes (MEDEIROS, Luciene; REIS, Maria Izabel A.) Políticas de valorização dos profissionais da educação básica no Pará: carreira e salário (SOUZA, Michele B.; LUZ, Sílvia Letícia; SANTOS, André Luis) As políticas de avaliação e autonomia do trabalho docente na educação do Pará (CARNEIRO, Verônica L.; ASSUNÇÃO, Mariza F.; BARROS, Antonilda V.)	Políticas de formação docente para a escola básica (SCHEIBE, Leda)
02	04	01
TOTAL	07	

Todos os capítulos selecionados portam dados e análises que se assemelham aos dos demais Estados investigados até aqui, apesar de dois derivarem da pesquisa TDEBB e tratar do objeto de estudo, de quatro sistematizar dados gerais e não tratar necessariamente do objeto e de um não derivar da referida pesquisa, mas tratar do objeto. Nesse sentido, destacamos os relativos à formação docente que merecem maior atenção.

Os dados da pesquisa TDEBB apontados, sobretudo, por Oliveira e Vieira (2012f) mostram que o Pará, dentre os Estados pesquisados, é o apresenta a maior proporção de homens na

⁷⁰Arlete Camargo – professora associada III do Instituto de Ciências da Educação da UFPA; pedagoga e mestre em Políticas Públicas pela UFPA; doutora pela UFMG (MAUÉS et al., 2012).

docência⁷¹ (35%), o menor percentual de docentes pós-graduados (ao lado do Rio Grande do Norte e de Minas Gerais) e o maior número não contemplados em Plano de Cargos e Salários (em que a formação continuada aparece atrás do tempo de serviço e da titulação como aspecto mais valorizado para o aumento de salários), com profissionais insatisfeitos com as políticas de formação e trabalhando em mais de uma unidade escolar.

Entretanto, os dados indicam que, para a valorização do trabalho, o salário não está desvinculado da melhoria das condições de trabalho ou da formação continuada, pois parte dos entrevistados (19%) apontou o recebimento de melhor capacitação relacionada com as atividades que exercem para melhorar a qualidade do trabalho.

Para Mota Júnior⁷² e Tavares,⁷³ tais constatações reforçam a convicção de que, apesar de a formação passar a ser foco das políticas, no Estado do Pará, há carências no âmbito da formação de professores e suas políticas são precárias, pois a formação continuada é uma realidade ainda distante nesse Estado que não valoriza o trabalho dos professores pós-graduados em termos de salários e plano de carreira. Para esses autores, o trabalho docente

[...] não é definido mais como atividade em sala de aula [...]. As novas funções desempenhadas pelos professores estão muitas vezes, além da formação inicial e continuada. Não raro, estes são obrigados a desempenhar funções de assistente social, enfermeiro, psicólogo entre outras [...]. O resultado destas novas pressões redundam, geralmente em um sentimento de desvalorização em relação ao seu trabalho (MOTA JÚNIOR; TAVARES, 2012, p.138).

As autoras Camargo, Ferreira⁷⁴ e Luz,⁷⁵ sustentadas por Gatti (2008), Maués (2003), Garcia (1998) e Nóvoa (1997), definem formação docente como um

⁷¹ De acordo com Oliveira e Vieira (2012f), pode ser pelo fato de a maioria dos entrevistados ser do Ensino Fundamental e, principalmente do Ensino Médio, enquanto nos demais Estados pesquisados foi da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ainda segundo Camargo, Ferreira e Luz (2012), os dados demonstram que no Ensino Médio se concentram os professores do sexo masculino (51%) e professores especialistas nas áreas de Matemática, Física, Química, Geografia, Biologia e outras, o que, para as autoras, pode estar relacionado com a exigência de maior qualificação, remuneração e prestígio no quadro geral da Educação Básica.

⁷² William Pessoa da Mota Júnior – graduado em Ciências Sociais e mestre em Educação na linha Políticas Públicas Educacionais pela UFPR; membro do grupo de pesquisas Gestrado/UFMG/FAE (MAUÉS et al., 2012).

⁷³ André Luís dos Santos Tavares – bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela UFPA; mestrando em Educação na UFRJ; pesquisador associado grupo de pesquisas Gestrado/UFPA ((MAUÉS et al., 2012).

⁷⁴ Diana Lemes Ferreira – graduada em Pedagogia e especialista em Educação com ênfase em Formação de Professores pela UF de Viçosa; mestrado e doutorado em Educação pela UFPA; professora assistente I da UEPA; professora titular dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Belém/PA (MAUÉS et al., 2012).

⁷⁵ Iza Cristina Prado da Luz – graduada em Pedagogia; mestrado em Educação pela UFPA; participou da pesquisa TDEBB promovida pelo Gestrado/UFMG do qual faz parte (MAUÉS et al., 2012).

[...] processo de qualificar o professor em relação ao domínio dos conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da profissão; deve representar a possibilidade de elevar o nível de qualificação e abrange a formação inicial (que permite ao docente obter as condições legais que lhe permitam atuar na profissão) e formação continuada (que tem como objetivo possibilitar ao docente ampliar, aprofundar e ter maior domínio sobre o trabalho que desenvolve), além de contribuir para o desenvolvimento profissional docente (CAMARGO; FERREIRA; LUZ, 2012, p. 54).

No entanto, destacam que, na atual política de formação docente, a concepção de formação em evidência nos programas de formação professores desenvolvidos no País, sobretudo a partir da década de 1990, ancora-se nas orientações dos organismos internacionais

[...] assume características pragmáticas e utilitárias, com destaque para os conhecimentos práticos e para o desenvolvimento de competências, focalizando o olhar do professor, essencialmente, em elementos do contexto da sala de aula [...] não leva em consideração a necessidade de uma formação teórica sólida, que possibilite ao professor a apropriação de uma visão ampla da educação [...] (CABRAL NETO; MACEDO, 2012, p. 68).

Ademais, as análises chamam a atenção para as políticas públicas desenvolvidas no Estado do Pará diretamente vinculadas às concepções adotadas em nível nacional de cunho neoliberal, evidenciando a existência nesse Estado de um processo de desvalorização do trabalho docente decorrente da baixa remuneração; da falta de investimento na formação inicial e continuada que deem respostas estruturais à fragmentação e ao aligeiramento da formação; de intensificação e precárias condições de trabalho; da necessidade de um novo Plano de Carreira que, dentre outros aspectos, assegure a valorização do trabalho docente, as demandas por formação inicial e continuada, o direito a salários dignos, jornadas de trabalho em uma única escola e condições de trabalho que possibilitem uma educação básica pública com qualidade social.

As análises chamaram a atenção, ainda, para a recorrência, como nos demais Estados, do destaque dado à responsabilização dos professores pelos resultados alcançados pelas escolas nas avaliações de aprendizagem externas em larga escala, ou seja, por problemas de ordem estrutural, desviando o foco da precarização das condições em que se desenvolve o seu trabalho docente, uma vez que persistem as condições inadequadas para a realização da formação e trabalho do professor.

Para tanto, como afirma Scheibe (2012), a participação da União,⁷⁶ para suprir a defasagem de formação dos professores da Educação Básica e promover a sua valorização, carece de

⁷⁶ Fundef (Lei nº 9.424/96) substituído pelo Fundeb (Lei nº 11.494/07); Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior (Res. CNE/PC 1/2002); Política

reestruturação, e isso requer a existência de um Sistema Nacional de Educação, organizado e regulamentado, que incentive a participação do professor nas propostas de formação e promova uma formação inicial e continuada orientada para a formação de um profissional crítico que valorize a construção coletiva do conhecimento.

Por fim, os desafios que envolvem a valorização do trabalho docente e a qualificação no processo de formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica do Pará e do Brasil são: a indissociabilidade entre valorização, formação e outras condições para o desenvolvimento do trabalho docente; a efetivação de planos de carreira em nível nacional; os limites da educação a distância; a determinação de prazos para acabar com o Magistério em nível médio; e avaliação da formação e ação docente numa perspectiva emancipatória.

3.2.5 A formação dos profissionais da educação no Estado do Espírito Santo

O livro "O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão", organizado por Bartolozzi,⁷⁷ Oliveira e Vieira (2012), com o objetivo de contribuir com o conhecimento sobre o trabalho docente em suas dimensões constitutivas e com o debate para a elaboração de políticas educativas, com vistas à melhoria das condições em que se realiza o trabalho dos profissionais da educação, a valorização desses sujeitos e a elevação da qualidade da Educação Básica, traz os resultados da pesquisa TDEBB no Espírito Santo, contemplados em 11 capítulos, dos quais elegemos sete – dois derivam da pesquisa e tratam do objeto, três sistematizam dados gerais e não necessariamente tratam do nosso objeto e dois não derivam da pesquisa, mas tratam do objeto – para a análise, conforme Quadro 6.

Nacional de Formação de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Decreto nº 6.755/09); Parfor/MEC/2009; Lei do Piso Nacional Salarial/2008 e outros.

⁷⁷ Eliza Bartolozzi Ferreira – doutora em Educação; professora do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (DEPS/PPGE/CE/UFES); coordenadora do Nepe/Ufes e da TDEBB no Espírito Santo. Foi secretária adjunta da Anped (gestão 2009-2013) (BARTOLOZZI; OLIVEIRA; VIEIRA 2012).

QUADRO 6 – Capítulos selecionados no livro “O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão”, segundo categorias de análise

Categorias de análise e capítulos selecionados		
Derivam da pesquisa e tratam do objeto	Sistematizam dados gerais da pesquisa e não tratam necessariamente do objeto	Não derivam da pesquisa, mas tratam do objeto
Trabalhadores docentes do Espírito Santo: identidades e processos de formação (VENTORIM, Silvana; POZZATTI Mariana) O trabalho docente na rede estadual do Espírito Santo: apontamentos sobre a carreira e suas condições de trabalho (LIEVORE, Sue Elen)	O trabalho docente na educação básica no estado do Espírito Santo: conhecendo novos docentes e suas condições (OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia F.) O trabalho docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho (BARTOLOZZI, Eliza; VENTORIM, Silvana; CÔCO, Valdete) O trabalho docente na educação infantil no Espírito Santo (CÔCO, Valdete)	Identidades docentes (novos e recorrentes problemas enfrentados por uma categoria profissional) (HYPOLITO, Álvaro M; VIEIRA, Jarbas S.) Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada (FREITAS, Helena C. L.)
02	03	02
TOTAL	07	

Cabe salientar que foi recorrente, nos capítulos analisados sobre os demais Estados, o destaque às políticas educacionais implementadas pelo Estado Brasileiro a partir da década de 1990, de cunho neoliberal, que desencadearam novas regulações no âmbito do trabalho, da carreira, das condições e na formação docente, centradas nesta última, sem levar em conta dimensões objetivas e subjetivas de realização do trabalho docente igualmente importantes.

É ainda oportuno destacar que, a partir das definições de regulação citadas, principalmente, pelas autoras Oliveira e Vieira (2012b, 2012c, 2012d, 2012e, 2012f), essa regulação pode ser definida como um grupo de regras tomadas e executadas por instância superior, como a governamental, investida de autoridade para encaminhar e direcionar as ações e relações dos atores sobre os quais detém um certo poder legítimo

Os dados da pesquisa TDEBB sobre o Estado do Espírito Santo, evidenciados principalmente por Oliveira e Vieira (2012c), Ferreira (2012) e Ferreira, Ventorim e Côco (2012), revelaram que dentre os 1.481 entrevistados no Estado, a maioria é do sexo feminino (82%), casada (51,7%), de cor branca e parda (84%). Indicaram também que o Espírito Santo se destaca por concentrar, dentre os Estados pesquisados, o maior percentual de trabalhadores docentes formados em Pedagogia (45%); pós-graduados (66,6%); com hábito de leitura em jornais (89,9% sempre ou frequentemente); e que trabalham menos horas extraclasse (87,5%, até cinco horas).

Entretanto, os dados mostraram que o Estado capixaba se assemelha em muitos aspectos aos demais Estados pesquisados, no que tange ao aumento de salário como alavancador da busca por formação continuada, visto que os títulos preponderam nos planos de cargos e salários, bem como em relação ao fato de as formulação e implementação de uma política nacional de formação de profissionais da educação serem interpeladas pelas tradições políticas, econômicas e culturais.

Os dados revelaram, sobretudo, que a necessidade de formação e capacitação é uma prioridade para os profissionais por diversos fatores, mas o principal é a remuneração (seguida da diminuição dos alunos em sala de aula). Além disso, o Espírito Santo apresenta o menor percentual dentre os Estados pesquisados de docentes que trabalham em apenas uma unidade (44,5%) e que levam atividades do trabalho para casa (63,2%).

Soma-se, ainda, o fato de que a maior parte dos profissionais trabalha em mais de uma instituição de ensino (55%); possui graduação (83%), cursada em instituição privada (56%, seguida da instituição pública federal com 43%); é concursada (55,8%), mas está insatisfeita com a remuneração recebida (80%) de, no máximo, quatro salários mínimos,⁷⁸ apesar de o trabalho na educação proporcionar grandes satisfações (79%).

Dessa forma, a intensificação do trabalho é observada no predomínio da atuação dos educadores em mais de uma unidade de ensino; na realização da atividade do trabalho em casa; no não recebimento de orientação para realizar trabalho com os alunos com necessidades especiais; no aumento das exigências sobre o trabalho em relação ao desempenho dos alunos; e no trabalho coletivo prejudicado pela falta de tempo.

Em outras palavras, o cenário capixaba é de precariedade das políticas de formação continuada, uma vez que a grande parte dos docentes tem o trabalho coletivo prejudicado pela falta de tempo (70%) e vivencia a baixa valorização salarial, apesar de a maioria absoluta possuir certificação em nível de pós-graduação. Ademais, assim como em nível nacional, os docentes estão insatisfeitos com a política de formação adotada, que deve ser reformulada e melhorada. Também não tem sido significativa a participação desses sujeitos em atividades de formação continuada, como congressos, seminários e colóquios em educação.

⁷⁸ A maioria recebe de dois a três salários mínimos que, no ano de 2009 (ano de aplicação do *survey*), era de R\$ 465,00.

A respeito da rede estadual do Espírito Santo (representa 26% do universo total entrevistado no Estado), os dados mostram que a maioria dos docentes é pós-graduada (63,7%), licenciada (84%, sendo 16,7% em Pedagogia), formada em instituição particular (50,3%, sendo 47% em instituição federal) e não participou de colóquios, congressos e seminários no último ano. Porém, a participação em processos de formação continuada foi significativa, quando ofertada no espaço escolar onde o trabalhador atua e prevista no calendário. Foi irrisória a participação do MEC na oferta de atividades formativas.

Lievore⁷⁹ sinaliza que as políticas de formação no Espírito Santo estão voltadas aos princípios mercadológicos, de treinamento do trabalhador para atuar de forma pragmática no mercado produtivo e de responsabilização da escola e do trabalhador docente submetidos a processos avaliativos em escala nacional, com base em critérios quantitativos articulados a critérios de produtividade, assiduidade, eficiência e eficácia, como os vinculados à política de bonificação.⁸⁰

Entretanto, Ventrone e Pozzatti⁸¹ ressaltam a defesa da formação sócio-histórica do educador, implicando, dentre outros aspectos, rever a formação básica e assegurar condições dignas de trabalho e formação continuada. Perspectiva que se pauta no entendimento de que

[...] a formação extrapola o aprendido no mundo acadêmico, considerando para esse fim o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente no processo de construção e reconstrução das identidades docentes. Portanto, formação e identidades são processos contínuos [...]. Pela formação inicial e continuada, no mundo do trabalho, se constrói o professor considerando sua história de vida, sua prática, seus saberes, suas experiências [...] (VENTORIM; POZZATTI, 2012, p. 85). Dessa forma, trabalhadores docentes, identidades e formação se constituem resultantes dos trajetos pessoais e profissionais no contexto da constituição da docência e do trabalho docente (VENTORIM; POZZATTI, 2012, p. 86).

Em outros termos, a formação bem como o processo de constituição da identidade são concebidos como um *continuum* que se dá a partir da experiência que o sujeito obteve com a

⁷⁹ Sue Elen Lievore – mestranda do PPGE/Ufes; bolsista do Fundo de Apoio a Ciência e Tecnologia do Município de Vitória (Facitec); pesquisadora do Nepe/Ufes (BARTOLOZZI; OLIVEIRA; VIEIRA 2012).

⁸⁰ De acordo com a Sedu/ES, a bonificação por desempenho (instituída pela Lei Complementar nº 504/2009), ou bônus pelo desempenho, é um prêmio em dinheiro, concedido anualmente aos profissionais que atuam nas escolas e unidades administrativas da Sedu, calculado com base nos indicadores coletivos e individuais ou resultados apurados pela unidade de ensino onde exerce suas funções e o seu papel individual (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012).

⁸¹ Mariana Pozzatti – graduada em Educação Física; pós-graduada *lato sensu* em Educação Física Escolar, em Gerontologia Social e em Formação de Mediadores EAD; mestranda em Educação Física pela Ufes; membro do Instituto de Pesquisa em Educação Física (Proteoria/CEFD/Ufes) (BARTOLOZZI; OLIVEIRA; VIEIRA 2012).

instituição escola na condição de discente, no ingresso nos cursos de formação inicial, em sua prática cotidiana profissional e nos cursos de formação continuada.

Nessa direção, Hypolito e Vieira⁸² (2012) afirmam que as identidades docentes são instáveis, dinâmicas, multifacetadas e relacionais, constituídas numa complexa rede de poderes e discursos oficiais e que as novas políticas de regulação desencadeadas, em especial, a partir dos anos 1990, têm incidido no trabalho docente constituindo novas identidades fundadas na atribuição aos docentes da responsabilização pelo fracasso da educação e do aluno das escolas públicas.

Portanto, esses autores afirmam, fundamentados em Dubar (2005), que se trata de identidades profissionais virtualmente construídas/fabricadas e atribuídas pelo sistema aos docentes, com o intuito de controlar e operar o processo educacional público e de conformar e justificar a adoção de políticas de formação voltadas para o desempenho e pragmatismo.

Em suma, como apontam Ferreira, Ventorim⁸³ e Côco⁸⁴ (2012), o Espírito Santo apresenta a tendência dos demais Estados abrangidos pela pesquisa, no que se refere à condução de suas políticas educacionais, sob a lógica gerencialista a partir dos anos de 1990, sinalizadas, sobretudo, pelas políticas educativas dentre as quais destacamos o “Plano de Desenvolvimento”, instituído em 2006 para garantir um ensino de qualidade com padrão internacional, via estratégias de empenho contínuo e consistente de formação e valorização docente e também a melhoria da gestão do Sistema Educacional e da implantação de um sistema próprio de avaliação e monitoramento de todas as escolas.

Além do plano mencionado, destacamos a instituição em 2007 da modalidade de remuneração para o Magistério por subsídio que, segundo as autoras, pôs fim a todas as conquistas alçadas e regulamentadas ao longo da carreira, como a progressão a partir da titulação, de cursos de formação continuada e por tempo de serviço, culminando na perda da operacionalidade do

⁸² Jarbas Santos Vieira – doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; pós-doutor pela Universidade de Barcelona, Espanha; professor associado da Universidade Federal de Pelotas; atual coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

⁸³ Silvana Ventorim – doutora em Educação; professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (DLCE/PPGE/CE/Ufes); pesquisadora integrante do grupo de pesquisa da TDEBB no Espírito Santo; pesquisadora do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria) e do Nepe/Ufes (BARTOLOZZI; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

⁸⁴ Valdete Côco – doutora em Educação; professora do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (DLCE/PPGE/CE/UFES); pesquisadora integrante do grupo de pesquisa da TDEBB no Espírito Santo; coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae); tutora do Programa de Educação Tutorial: Projeto Educação – Ufes e integrante do Núcleo de Educação Infantil – Nedi/Ufes (BARTOLOZZI; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

Plano de Carreira do Magistério Estadual do Espírito Santo. Acrescentamos a adoção do bônus desempenho em 2009, que premia a eficiência e eficácia na atividade profissional.

Assim, o Espírito Santo, bem como os demais Estados integrantes da pesquisa TDEBB, tende a investimentos isolados em formação para o cumprimento de metas na educação, não garantindo a valorização do trabalhador e nem a melhoria significativa das condições de trabalho, como pontuou Lievore (2012), ressaltando que a lei do subsídio e a política de bonificação de desempenho instituídas na rede estadual de ensino do Espírito Santo representam mecanismos de regulação que contribuíram para a precarização e enfraquecimento da classe e não para a valorização do Magistério, sinalizando que a formação docente no Espírito Santo, no geral, expressa o pragmatismo constatado nacionalmente pela pesquisa TDEBB.

Enfim, como evidenciado, nos demais Estados, o avanço na carreira é que impulsiona os docentes do Espírito Santo a participarem da formação continuada. Nesse sentido, múltiplas questões se articulam demonstrando que a formação inicial e a continuada, por si sós, não é suficiente para alçar a qualidade desejada na educação.

3.3 SÍNTESE DAS ANÁLISES PROCEDIDAS NOS ESTADOS DA ARTE E/OU ESTADO DO CONHECIMENTO E NOS LIVROS DA PESQUISA “TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL”

A revisão de literatura permitiu-nos constatar que a formação de professores se constituiu, sobretudo a partir da década de 1990, em umas das temáticas mais investigadas no campo da educação. Tornou-se objeto de estudos cada vez mais presente no âmbito científico-acadêmico da área, expressando e anunciando as mudanças e as tensões no campo educacional num cenário de contradições, lutas e desafios provocados pela Reforma do Estado e por novas regulações iniciadas nos anos de 1990, resultando, assim, numa área ainda instigante e, portanto, merecedora de mais pesquisas (ANDRÉ, 1999).

Esta revisão mostrou que, na atualidade, a concepção de formação de professores adotada pelos pesquisadores e investigadores, pelos movimentos organizados de professores, como a Anped, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb) e outros, e pela literatura acadêmica

educacional identifica-se cada vez mais com o processo de desenvolvimento contínuo do professor, acentuando-se a unidade desse processo, seja na fase inicial, seja na fase continuada, assumindo, assim, por princípio, a formação inicial e a formação continuada como dois momentos de um mesmo processo. Ou seja, como afirmou André (1999), são etapas que se sucedem em um *continuum* (desenvolvimento profissional) e em um processo de configuração de identidades.

Constatamos que, nos dias atuais, o entendimento é de que são múltiplas as identidades dos professores, visto que a identidade profissional docente é resultante de um processo coletivo ao longo da vida, na relação do professor com o outro no âmbito do trabalho escolar e não escolar, na escolarização, no processo de formação. Vimos que a identidade é formada e transformada continuamente de acordo com o momento histórico vivido pela sociedade (BRZEZISNKI; GARRIDO, 2006). Logo, formação e identidade são processos contínuos (VENTORIM; POZZATTI, 2012).

Contudo, apontou um cenário educacional marcado por mudanças e tensões provocadas pela Reforma do Estado e novas regulações, ante a atribuição ao professor como único responsável pela melhoria da qualidade da educação, priorizando o aspecto formação e desconsiderando outros igualmente relevantes, como a carreira, os salários e as condições adequadas de trabalho docente.

Essa perspectiva tem favorecido o crescimento da oferta de cursos e a participação dos docentes em processos de formação e a implementação de programas e ações, especialmente, de formação continuada em serviço, pelo Governo Federal, com vistas a garantir o cumprimento desse papel por parte dos professores.

Evidenciou, também, a tendência de as políticas de formação implementadas, de vincular a formação de professores às avaliações padronizadas, por meio de ações formativas continuadas voltadas para as disciplinas específicas do currículo, como Matemática e Língua Portuguesa, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos e demais conteúdos que possibilitam a formação integral dos indivíduos, proliferando o pragmatismo na capacitação pedagógica na formação de professores.

Nessa direção, a concepção de formação docente adotada na atual política de formação incorporada nos programas de formação de professores desenvolvidos no País assume características pragmáticas e utilitárias, com destaque para os conhecimentos práticos e para o desenvolvimento de competências, conforme Cabral Neto e Macedo (2012).

Essas e outras questões refletem a redefinição e a ressignificação da identidade e profissionalização docente em face às demandas mercadológicas que vêm influenciando os programas e projetos de formação dos profissionais da educação, como afirmaram Brzezinski e Garrido (2006).

Dessa forma, é preciso estar atento às novas identidades atribuídas aos profissionais da educação pelos discursos oficiais, por se tratar de representações fundadas na responsabilização do professor pela melhoria da qualidade da educação, e no amoldamento da formação e do trabalho docente de maneira a controlar o processo educacional público centrado nas demandas do mercado (HYPOLITO; VIEIRA, 2012).

Nesse sentido, para Oliveira e Vieira (2012), trata-se de um cenário de degradação profissional e deterioração das condições de trabalho do Magistério e, com base em Oliveira (2012), afirmam que esses são problemas relacionados com a valorização docente, compreendida como salário, carreira e condições de trabalho e formação.

Tal constatação é expressada nos resultados das análises dos dados da pesquisa TDEBB no cenário capixaba que, por sua vez, reflete o quadro detectado em nível nacional, visto que o aumento de salário é que alavanca a busca por formação continuada, pois os títulos preponderam nos planos de cargos e salários. Assim, a necessidade de formação e capacitação é prioridade para os profissionais por diversos fatores, mas o principal é a remuneração, seguida da diminuição do número de alunos em sala de aula.

Soma-se ainda, o fato de as políticas de formação do Espírito Santo adotarem princípios mercadológicos, de treinamento do trabalhador para atuar de forma pragmática no mercado produtivo, não implicando melhoria das condições de trabalho, carreira e remuneração, como dimensões indissociáveis para almejar a qualidade da educação, a despeito de que “[...] as políticas docentes deveriam valorizar a formação como critério para definir níveis mais

elevados de remuneração para os profissionais do Magistério em todas as etapas da educação básica” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012c, p.165).

Portanto, pode-se deduzir, a partir dessas evidências, que, na contramão das políticas educacionais, a formação docente está entre as prioridades para melhorar o desempenho e a qualidade de ensino, mas não é única, pois, como ressaltaram Gatti, Barreto e André (2011), a busca por melhores salários é a prioridade que impulsiona os docentes a participar de atividades formativas.

A revisão de literatura mostrou ainda, como resultado das políticas educacionais adotadas nas últimas décadas, um entendimento mais amplo na contemporaneidade de “Trabalho Docente”, para além do trabalho realizado na sala de aula, compreendendo a participação do professor nas atividades de planejamento, pedagógicas e de gestão, bem como ações de articulação da escola com a família e com a comunidade (DUARTE, 2010).

Em outras palavras, segundo Gatti, Barreto e André (2011), as exigências impostas aos professores, mediante a "complexidade e multiplicidade" de tarefas atribuídas às escolas, requer em cada vez mais saberes e “competências” por parte desses profissionais, para além dos cognitivos associados a uma dimensão subjetiva para enfrentar as contradições e desafios que se apresentam, tensionando, assim, a própria constituição identitária docente.

Evidenciou uma nítida preocupação e defesa em todos os EAs/ECs e capítulos sobre os resultados da pesquisa TDEBB, de que a melhoria da qualidade do ensino somente poderá ser alcançada se promovida, ao mesmo tempo, a valorização do Magistério, por meio de uma política global implicando simultaneamente a formação profissional inicial, as condições de trabalho, o salário e carreira e a formação continuada.

Contrariando a lógica e crenças das práticas governamentais traduzidas pelas políticas de formação docente implementadas nos últimos 20 anos, a opinião da maioria dos trabalhadores docentes revelada, sobretudo, pelos dados do *survey* da pesquisa TDEBB, acena que a melhoria da qualidade do seu trabalho requer a melhoria salarial, seguida da redução do número de alunos na sala de aula e do recebimento de mais capacitação para as atividades que exercem.

Enfim, a revisão de literatura nos possibilitou identificar que, embora a formação docente, no cenário brasileiro, conte com uma significativa produção acadêmica, está longe de ser esgotada, visto que ainda persistem muitas lacunas, dentre as quais destacamos as questões mais abrangentes sobre ações e políticas de formação docente, suas condições de trabalho, questões salariais e de carreira dirigidas, em especial, aos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sobretudo as pautadas em dados empíricos e que contemplem análises mais estruturais interpenetradas por aspectos políticos, econômicos, sociais, educacionais e outros que envolvem e perpassam a temática formação, como pontuou André (1999).

4 REFLEXÕES SOBRE AS DEFESAS E CONSENSOS EM TORNO DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Como vimos no capítulo anterior, a revisão de literatura, além de evidenciar o contexto de tensão e desafios que envolvem o campo da formação docente, sinalizou também a defesa recorrente e consensos discursivos por parte da literatura acadêmico-educacional, das entidades organizativas, como a Anfope, a Associação Nacional Administração da Educação (Anpae) e outras; e por parte dos movimentos organizados de professores, como a Conferência Nacional da Educação (Conae), Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), Congresso Nacional de Educação (Coned). Esses consensos e defesas referiram-se ao professor como protagonista nos processos de formação; à escola como lugar de formação continuada; à universidade como espaço privilegiado de formação inicial; e à indissociabilidade das condições adequadas de trabalho, valorização profissional e formação profissional para a promoção de qualidade na Educação Básica nacional.

Dessa forma, para refletir sobre esses consensos e fundamentar o nosso entendimento acerca da complexidade dos processos de formação dos profissionais da educação, trouxemos as contribuições de Dubar (2005), Nóvoa (1992, 1999, 2007a, 2007b, 2009, 2010), Oliveira (2004, 2009, 2010, 2011, 2012); Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2005, 2008) como nossos interlocutores.

4.1 O PAPEL CENTRAL DO PROFESSOR EM SEUS PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Como observamos, a concepção predominante nas pesquisas analisadas é a “[...] do professor como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre sua própria prática” (ANDRÉ, 1999, p. 11). Isso nos permitiu inferir que os processos de formação devem se articular com os saberes construídos pelo professor, pois o seu conhecimento não é meramente acadêmico, racional, mas também é feito de experiências vivenciadas na prática cotidiana e “[...] a formação inicial não encerra em si mesma, devendo, articular-se com diferentes esferas da formação e da práxis dos professores em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas” (ANDRÉ, 1999, p. 11).

Essa concepção também é assumida pela Anfope e adotada por Brzezinski e Garrido (2006), pois partem do princípio de que a formação deve propiciar novas reflexões sobre prática docente de forma que esse profissional reflita, reinterprete e desenvolva novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, levando em conta a sua experiência e conhecimento adquiridos na formação inicial, na vivência pessoal, no saber profissional e/ou na experiência docente.

Nas análises dos resultados da pesquisa TDEBB, essa perspectiva foi evidenciada no entendimento de que a formação vai além do aprendido no meio acadêmico e que, por meio da formação inicial e continuada, no mundo do trabalho, se constitui o professor, levando-se em conta a sua história de vida, sua prática, seus saberes, suas experiências. “Desta forma, trabalhadores docentes, identidades e formação se constituem resultantes dos trajetos pessoais e profissionais no contexto da constituição da docência e do trabalho docente” (VENTORIM; POZZATTI, 2012, p. 86).

Por conseguinte, entendemos que a dimensão sociológica da construção da identidade apresentada por Dubar⁸⁵ (2005) também dialoga com a perspectiva de o professor exercer papel central nos seus processos de formação, uma vez que, para esse autor, as identidades profissionais sociais são construídas por meio de diferentes e contínuos processos de socialização “[...] que implicam na interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação” (DUBAR, 2005, p. 330).

A identidade, portanto, é definida como resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005) ou, em outras palavras, como

A identidade social não é ‘transmitida’ por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas disposições herdadas da geração precedente, mas também através de estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. Essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos *status* sociais (DUBAR, 2005, p. 156, grifo do autor).

⁸⁵ Claude Dubar – professor de sociologia na Universidade de Versailles Saint Quentin; diretor do Laboratório Printemps (Profissões-Instituições –Temporalidades), associado ao Centro Nacional de Pesquisa Científica.

Além disso, para Dubar (2005), a identidade resulta de sucessivas socializações e, nessas socializações, a identidade social é dual, pois resulta da articulação de dois processos – o “biográfico”, que origina a “identidade para si” (visão que o próprio indivíduo tem de si) e o “relacional” que fabrica a “identidade para o Outro” (visão atribuída ao indivíduo pelo Outro). Assim, as identidades não são dadas e nem tampouco instaladas e acabadas, mas continuamente transformadas, desestruturadas e reestruturadas aparentando por vezes uma “crise de identidades”.

Dessa forma, considerando que a construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, entendemos que a aproximação desse autor com a perspectiva em questão se faz na medida em que a formação exerce papel fundamental na construção da identidade profissional social.

Entretanto, apesar dos “consensos discursivos” (NÓVOA, 1992, 2008), no sentido de valorizar os conhecimentos que portam os professores e, conseqüentemente, reconhecer o seu papel central nos processos de formação (identidade para si), não tem sido uma dimensão valorizada (identidade para o outro), em virtude de os processos de formação inicial e continuada voltarem-se para uma formação utilitária e pragmática e, portanto, não atribuem ao professor lugar de destaque e *status* social, impactando, assim, na sua identidade profissional social, como apontou Nóvoa (2008, p. 227):

Os professores nunca viram o seu saber específico devidamente reconhecido. Mesmo que se reitere a importância da sua missão, a tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter uma certa aptidão para comunicação, para o trabalho com os alunos. O resto é indispensável. Essas posições levam, inevitavelmente, à perda de prestígio da profissão, cujo saber não possui nenhum ‘valor de troca’ [...].

Nessa lógica, outra aproximação possível com Dubar (2005) pode ser observada na medida em que o próprio consenso e defesa do papel central do professor, em seus processos de formação, ainda no campo discursivo, se constituem numa forma de subversão da identidade atribuída aos docentes (HYPOLITO; VIEIRA, 2012), em função do não reconhecimento do protagonismo do desses profissionais nos seus processos de formação (NÓVOA, 2008). Para Dubar, cada um é identificado por outrem, mas pode recusar a identificação atribuída e se definir de outra forma.

Ademais, entendemos que os consensos em torno do papel central do professor em seus processos de formação vão ao encontro da “identidade estável ameaçada de exclusão”,

discutida em Dubar (2005), visto que, naqueles e nesta, os saberes práticos provenientes da vivência cotidiana no ambiente de trabalho são valorizados (identidade para si). No entanto, como é a experiência prática, o saber que estrutura a “identidade estável ameaçada de exclusão”, a identidade para si foi estruturada no local de trabalho e na experiência prática. Portanto, o trabalhador diante das mudanças e exigências de novas competências, não tem seus saberes práticos reconhecidos, “[...] a identidade para o outro atribuída [...] a quem é considerado [...] desprovido das novas competências necessárias a empresa de amanhã [...]” (DUBAR, 2005, p. 254), resultando numa identidade dilacerada e no sentimento de ameaça e exclusão.

Nessa direção, em defesa do papel central dos professores em seus processos de formação, Nóvoa⁸⁶ (1992) sustenta que os “[...] professores têm de ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (NÓVOA, 1992, p. 30). Argumenta, ainda, que a formação não se dá pelo acúmulo de cursos, conhecimento ou técnicas, mas decorre da reflexão crítica sobre a prática e de (re) construção permanente da identidade pessoal. Daí, para esse autor, é importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da sua experiência.

Nóvoa (2007a) chama a atenção para o retorno da relevância conferida aos professores pelas políticas de formação, pesquisas acadêmicas, artigos científicos, principalmente, em relação ao seu papel central na promoção das aprendizagens e de outros consensos discursivos acerca de princípios, como a articulação da formação inicial; a indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; a valorização do professor reflexivo; e a importância das culturas colaborativas e do trabalho em equipe.

Entretanto, adverte que a materialização na prática desses princípios requer estratégias de formação que assegurem a centralidade dos próprios professores na formação de seus pares, a partir da investigação da própria ação docente e do trabalho escolar numa perspectiva de reflexão partilhada. Nesse sentido, salienta, como questão central da formação de professores, a necessidade de reforçar os docentes como produtores de conhecimento e atenta para a necessidade de o trabalho de formação estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores (NÓVOA, 2007a).

⁸⁶ António Nóvoa – graduado em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa; mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra; professor titular da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Esse autor também chama a atenção para o fato de a formação de professores encontrar-se desarticulada da profissão docente, das suas práticas e experiências profissionais, a despeito de a articulação com as experiências concretas obtidas no trabalho escolar dos professores ser um dos princípios nos quais se deve pautar o processo formação docente, juntamente com os demais princípios, como a valorização das dimensões pessoais da profissão docente. Isso dada a impossibilidade de separação das dimensões pessoais das profissionais, uma vez que, para Nóvoa (2009, 2007b), o professor é a pessoa e a pessoa é o professor.

Ainda segundo Nóvoa (1999), a despeito de a literatura educacional destacar a necessidade de práticas pedagógicas pautadas na lógica da cultura colaborativa, como a ideia de partilha, do trabalho em equipe, da coformação e outras, ainda há um longo caminho para a sua concretização no âmbito da escola, pois, na perspectiva da "colegialidade docente", falta ao professorado a "dimensão coletiva".

Portanto, o autor afirma que, mediante processos de formação de professores que não transformam prática em conhecimento e onde predominam as referências externas, impõe-se a necessidade de instituir práticas profissionais docentes como lugar de reflexão e de formação,

[...] insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções exteriores, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente [...] é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógica de acompanhamento, de formação em situação, de análise prática e de integração na cultura profissional docente (NÓVOA, 2009, s/p).

Nessa lógica, para Nóvoa (1999), não se trata de implementar mais programas ou atribuir mais valor à formação de professores, mas de integrar a essas dimensões as práticas cotidianas do professor, visto que para ele a formação se constitui num processo de transformação individual e de desenvolvimento global do professor integrando as dimensões do saber (conhecimentos); do saber-fazer (capacidades); e do saber-ser (atitudes). Porém, segundo o autor, a articulação dessas dimensões depende de “[...] uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de auto-formação, a única que pode assegurar resultados em longo prazo, pois ninguém forma ninguém e [...] a formação pertence de fato a quem se forma” (NÓVOA, 2010, p. 185).

Enfim, concluímos que Nóvoa, em suas obras aqui utilizadas, concebe formação numa perspectiva de cooperação, troca e partilha de experiências com a valorização do exercício coletivo da profissão, portanto corrobora as defesas de que se deve levar em consideração as

experiências dos professores nos processos de formação contínua, mas admite que a centralidade dos professores nem sempre é devidamente reconhecida no plano político.

Isso explica o fato de estarmos assistindo ao fomento dos processos de formação inicial e formação continuada, consolidando o "mercado da formação" em detrimento do reconhecimento e "partilha" das experiências e saberes profissionais docentes, deslegitimando os "professores como produtores de saberes" (NÓVOA, 1999).

Portanto, o entendimento dos professores como produtores de saberes, como vimos, é uma dimensão estruturante da formação, contrária às tendências das políticas de formação dos programas de formação inicial e continuada em evidência nos últimos anos. Porém, vai ao encontro dos consensos defendidos por parte da literatura acadêmica científico-educacional, das entidades organizativas aqui mencionadas, pois almeja lógicas de formação que consideram o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes ao longo dos diferentes ciclos da vida, de forma a valorizar "[...] a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência" (NÓVOA, 1999, p. 11).

Sob o nosso entendimento, Tardif e Lessard (2005) também reconhecem o professor como protagonista do seu processo de formação, na medida em que para eles a autoformação é uma expressão da interação humana, concebida como característica básica da docência, e a formação continuada acontece não apenas nos cursos de pós-graduação, mas sob diversas formas, como a autoformação e o aprendizado com os colegas, uma vez que os docentes possuem conhecimentos e experiências que devem ser considerados. Portanto, esses autores valorizam as experiências humanas, motivo pelo qual concebem a docência como profissão de interações humanas, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho – o outro ser humano.

Nessa direção, aponta Tardif (apud LELIS, 2008, p. 59), ao argumentar que, em função de o “[...] objeto do trabalho docente ser constituído de seres humanos, os saberes que decorrem dessa experiência precisam ser legitimados”, em resposta à tendência dos paradigmas da formação dos docentes de concebê-los como seres inexperientes e desconsiderar suas crenças e representações anteriores.

Ademais, Tardif (2002) coloca-se a favor de que se deve levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores e seus saberes cotidianos nos processos de formação docente, uma vez

que parte do pressuposto de que os professores são sujeitos do conhecimento e, portanto, é a partir e por meio de suas próprias experiências, tanto pessoais como profissionais, que eles constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas teorias/práticas. Assim, dá ênfase aos saberes experienciais por entender que eles surgem da prática e são validados pelos professores e integrados à orientação do seu profissionalismo.

Defende também que o conhecimento docente não se reduz a processos mentais, mas é também um saber social que se manifesta nas complexas relações entre profissionais e alunos. É um saber plural que advém de diversas fontes, como a vivência pessoal, a formação profissional, os livros didáticos e programas de ensino. Porém, o saber oriundo da experiência profissional docente é o mais importante, porque insere sua vivência e prática pedagógica cotidiana e a vivência com seus pares no espaço escolar (TARDIF, 2002). Dessa forma, a seguir, trataremos da escola como lugar privilegiado de realização das atividades de formação continuada do professor.

4.2 A ESCOLA COMO LUGAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Como observamos na revisão de literatura, no consenso discursivo, o lugar da formação do profissional da educação passou das instituições externas ao ambiente de trabalho do professor, tido como espaço prioritário para desenvolver sua profissionalidade, uma vez que o conceito, em evidência na literatura e nas práticas pedagógicas de professor reflexivo e, conseqüentemente, de escola reflexiva, impulsiona a formação continuada para o próprio ambiente de trabalho (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006).

Essa perspectiva é evidenciada nos estudos de Duarte (2010) e André (1999), nos quais a compreensão de formação continuada é a de um processo desenvolvido ao longo da carreira profissional, prioritariamente, no âmbito da instituição escolar onde o profissional da educação exerce as suas atividades “[...] enfatizando o papel do professor como profissional, estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar o seu trabalho pedagógico com base na reflexão da sua própria prática” (ANDRÉ, 1999, p.13).

Os livros da pesquisa TDEBB também trazem a referida perspectiva, a exemplo de Côco (2012) que, com base em Nóvoa (1992), destaca que os consensos acerca da formação continuada defendem que ela seja de forma prioritária realizada nos espaços escolares de

maneira cooperada entre os pares, numa dinâmica de investigação-ação incentivadora das práticas reflexivas.

Nessa direção, Nóvoa (1992, 1999) defende que os docentes necessitam se formar dentro do espaço escolar, em contato com a cultura e com os alunos, e acrescenta que os professores deveriam ser formados por outros professores de forma articulada com a academia. Ou seja, como evidenciado no item anterior, prioriza o trabalho em equipe, o exercício coletivo da profissão e, ainda, a partilha e a cultura profissional socializada na formação entre pares.

De outra forma, complementamos essa compreensão ressaltando que, para Tardif e Lessard (2005), as exigências cada vez mais elevadas do trabalho docente têm levado os professores a investirem muito, nos últimos anos, numa atividade tida como muito importante para esses autores, o aperfeiçoamento⁸⁷ sob a forma de congressos, colóquios, ou conferências, aperfeiçoamento universitário, autoformação, aprendizado com os colegas e outros.

Para melhor compreensão da concepção da escola como espaço central de promoção da aprendizagem e da reflexão sobre a prática e como lugar privilegiado por excelência para redimensionar os saberes de referência da profissão, a partir da reflexão que os docentes fazem da sua prática, registramos que, para Tardif (2002), a escola é lugar de formação, de inovação, de experiência e de desenvolvimento profissional, além de espaço de pesquisa e de reflexão, uma vez que é no contexto escolar e na sala de aula que os professores desenvolvem, utilizam e vivenciam todos os seus saberes, provenientes da família, do convívio social, da escola que o formou, da universidade, da instituição de ensino em que trabalha, dos seus pares ou dos cursos de formação continuada.

O consenso em torno do entendimento da formação continuada se dá, prioritariamente, no ambiente de trabalho do professor. Para nós, reflete as ideias de Dubar (2005). Isso ocorre visto que a formação, assim com a identidade têm o trabalho como dimensão estruturante da identidade profissional social, pois, para esse autor, a identidade profissional resulta das relações e interações no trabalho.

Assim, considerando que, segundo Dubar (2005), a identidade é um produto das sucessivas socializações e que o processo identitário relacional, “fabrica” a “identidade para o Outro”,

⁸⁷ Expressão utilizada pelos autores conforme p. 137-138 da obra consultada. Tal justificativa aplica-se às expressões “aperfeiçoamento universitário” e “aprendizado” presentes no mesmo parágrafo.

dado que é no ambiente de trabalho e nas atividades coletivas organizacionais de trabalho que o indivíduo constrói sua maneira de ser e estar na profissão, inferimos que o contato com a perspectiva do ambiente de trabalho, como lugar prioritário de formação continuada, se dá em relação à “identidade estável ameaçada de exclusão”. Isso por contemplar os profissionais que se recusam a participar de formação fora do seu espaço de trabalho, em função de a “identidade para si” ter sido estruturada no local de trabalho e na experiência prática, sendo o trabalho o cerne dessa configuração identitária.

Enfim, com base em Tardif (2002), entendemos a formação profissional como um *continuum* que se inicia antes mesmo do ingresso na formação inicial e se estende ao longo da carreira. Dentre as várias bases que originam o saber profissional dos professores, está a instituição formadora, seja ela de nível de Ensino Médio, seja superior. Portanto, a profissionalidade obtida nesta última será tratada no item a seguir, a partir do entendimento da universidade como espaço privilegiado da formação inicial docente.

4.3 A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DE FORMAÇÃO INICIAL

Em Brzezinski e Garrido (2006), essa perspectiva da universidade foi temática prioritária nos estudos da categoria Formação Inicial, e consenso por parte da maioria dos estudos na categoria Concepção de Docência e Formação de Professores, em defesa da necessidade de a qualificação de formação de professores ser realizada em nível superior. Argumentavam que a qualidade da formação é mais bem assegurada por ser um espaço que articula ensino e pesquisa no desenvolvimento profissional, colocando em xeque a formação obtida nos Institutos Superiores de Educação que, amparados na legislação vigente, se voltam para o ensino em detrimento da pesquisa.

Entendimento corroborado pelos educadores por meio de suas entidades, como a Anfope, que defende as universidades públicas como espaço privilegiado e prioritário para a formação dos profissionais da Educação Básica, dada a indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão que lhe é exclusiva como uma prioridade postergada pelas atuais políticas de formação nos livros da pesquisa TDEBB (FREITAS, 2012).

Acerca da defesa da universidade como espaço prioritário da formação dos profissionais da educação, Lelis (2008) argumenta que, se considerarmos a heterogeneidade das instituições

formadoras de professores, isso constitui um desafio. Entretanto, a reivindicação, por parte dos educadores, da transferência para o ensino superior da formação inicial de professores, sob a justificativa da garantia de uma base sólida e consistente, carece de ser repensada, pois, dentre outros fatores, a formação, seja na universidade, seja em escolas normais, seja em institutos superiores de educação, é também um desafio, uma vez que nenhuma dessas instituições, isoladamente, abarca a totalidade requerida pela formação.

Nesse sentido, cientes dos vários fatores que interagem na composição dos desafios à formação de professores, comungamos com a defesa de que a formação de professores para a educação básica deve ser obtida em nível superior. Também compartilhamos do entendimento de Lelis (2008), visto que, como citaram Gatti, Barreto e André (2011), além da “heterogeneidade e diversidades de instituições formadoras”, no Brasil, a formação inicial para a educação básica, ofertada nas universidades, ou institutos de educação, na proposta UAB ou Parfor, nos cursos presenciais ou a distância, necessita de uma base nacional comum formativa, englobando todas as especialidades (formação específica e pedagógica). Portanto, a formação inicial apresenta fragmentação curricular carecendo, dessa forma, de reestruturação das instituições formadoras, dos cursos e dos currículos.

Tais deficiências históricas necessitam ser enfrentadas e superadas, pois “[...] apenas estimulando a ampliação das estruturas vigentes e seus currículos atuais [...] não se conseguirá realmente transformações em direção a uma nova qualidade para formação de professores da educação básica” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 53).

Ainda nessa direção, Oliveira (2004), ao tratar da ideologia do profissionalismo em decorrência do desenvolvimento tecnológico, destaca a ênfase na expansão do conhecimento assentada nas competências que requerem níveis elevados de formação científica, reforçando “[...] a valorização da educação escolar, dos centros de formação universitários como *locus* para obtenção do licenciamento para o exercício das profissões [...]” (OLIVEIRA, 2004, p.1.138), cabendo às universidades a promoção da profissionalização⁸⁸ dos trabalhadores.

⁸⁸ A Lei n.º 12.056/2009 readmitiu a formação obtida em nível médio (normal Magistério) para a docência na Educação Infantil e nos anos do Ensino Fundamental, proibida pela LDBN nº 9394/96, mediante a exigência de formação em nível superior para atuar nessa etapa, e prazo até o fim da década da educação (1997-2007) para os docentes em exercício sem formação necessária se habilitarem.

Salientamos que, sobre o caráter profissional das universidades, Durham⁸⁹ (1998), com indicação de leitura de Oliveira (2004), afirma que tais instituições sofrem deficiências históricas e que todas essas questões implicam qualidade da profissionalidade docente.

Ademais, pertinente à formação inicial obtida em nível superior para o exercício da docência na Educação Básica, entendemos que Tardif e Lessard (2005, p. 138) também acenam para essa questão, ao afirmarem que as “[...] as exigências básicas para a formação estão subindo”. Ao tratarem do objeto de trabalho da docência⁹⁰ (o humano) e das suas características interativas em comparação com o objeto de trabalho industrial⁹¹ (o material), atentam para o fato de que, no caso de ocupações sociais centrais, como a educação, a docência possui peculiaridades que permitem distingui-la de outras formas de trabalho humano.

[...] os ofícios e profissões que lidam com o outro, com certeza nem sempre têm contornos bem delimitados [...]. É por isso que essas ocupações normalmente exigem trabalhadores que tenham qualificações elevadas [...] geralmente de natureza universitária [...]. Seus trabalhos cotidianos baseiam-se em conceitos complexos [...] que traduzem a complexidade das próprias situações de trabalho que eles precisam assumir junto às pessoas (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 19-20).

Contudo, como salientam Gatti e Barreto (2009), Gatti, Barreto e André (2011), assim como Hypolito (2012), Ventrone e Pozzatti (2012), Oliveira e Vieira (2012b), Oliveira e Duarte (2012), Azevedo e Lara (2012), nas análises sobre os resultados da pesquisa TDEBB, os investimentos isolados em formação não asseguram a qualidade da educação, visto que outros aspectos igualmente importantes concorrem para tanto. Por conseguinte, no próximo e último item, trataremos das questões indissociáveis da formação.

4.4 FORMAÇÃO, VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E CONDIÇÕES DE TRABALHO: ASPECTOS INDISSOCIÁVEIS

As análises das fontes consultadas na revisão de literatura e contribuições dos interlocutores aqui adotados evidenciaram que, embora, nas últimas décadas, o Brasil tenha envidado esforços, ainda está distante de uma qualidade educacional considerada razoável. Vários são

⁸⁹ Eunice Durham é professora titular aposentada do Departamento de Antropologia da FFLCH-USP e coordenadora do Nupes (USP).

⁹⁰ Para Tardif e Lessard (2005), no trabalho docente, o objeto de trabalho é o humano. Esse objeto é de natureza individual e social, heterogêneo, ativo, capaz de resistir e complexo. A relação com ele é multidimensional (emocional, profissional, normativa etc.). Ele nunca pode ser controlado totalmente.

⁹¹ O objeto é material, caracterizado como serial, homogêneo, passivo, determinado, simples. A relação estabelecida com esse objeto imaterial é técnica (de manipulação e controle) e ele é totalmente controlado (TARDIF; LESSARD, 2005).

os fatores que concorrem para essa situação, dentre eles, a questão da formação, condições de trabalho e valorização profissional (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Nesse sentido, as autoras mencionadas, bem como Freitas, Hypolito (2012) e Oliveira e Vieira (2012b) destacam a indissociabilidade entre condição de trabalho, valorização profissional e formação docente como elementos indispensáveis que perpassam os desafios que envolvem a profissionalização dos profissionais da Educação Básica.

Essa perspectiva, sob o nosso ponto de vista, pode ser apreendida em Dubar (2005), visto que, para esse autor, identidade não é dada, mas sempre construída e (re)construída e a própria divisão interna da identidade é dual:

[...] identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e ao seu reconhecimento: nunca sei quem eu sou a não ser pelo olhar do Outro. Problemática, dado que a ‘experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu... de modo que [...] Eu nunca posso ter certeza de que a minha identidade para mim mesmo coincide com a minha identidade para o Outro’ (DUBAR, 2005, p.135).

Dessa forma, tal perspectiva aplicada aos docentes reflete a insatisfação desses profissionais e da comunidade e instituições organizadas de educadores, em relação ao sistema, em função de investimentos isolados em formação, dissociados de outras dimensões estruturantes da profissionalização docente e constitutivas das identidades, como as condições de trabalho, carreira e remuneração.

Em outras palavras, é no ambiente de trabalho, nas atividades coletivas organizacionais que o indivíduo constrói sua maneira de ser e estar na profissão e isso ocorre no processo identitário relacional que fabrica a “identidade para o Outro” (DUBAR, 2005). Na visão do Estado, revelada pelas Reformas de Estado, as novas formas de regulação observadas no âmbito do Espírito Santo e no Brasil, tais como abono, bonificação baseada no mérito, subsídio, formação pragmática e utilitária e imputação ao professor da responsabilidade pela melhoria da educação (FERREIRA, 2012; LIEVORE, 2012; FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012), é a garantia de uma Educação Básica de qualidade, enquanto, na visão docente, os investimentos na sua formação é uma dimensão importante, mas atrás da remuneração e da diminuição do número de alunos na sala (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012; FERREIRA, 2012).

Logo, para os autores mencionados e os demais responsáveis pelas análises dos resultados da pesquisa TDEBB no Espírito Santo, entre eles Oliveira e Vieira (2012c), assim como Dubar

(2005), o trabalho e a formação são condição e fonte de constituição das identidades, daí a tensão que às vezes se manifesta sob a aparência de crises de identidade, no sentido de construir e (re)construir a identidade profissional docente fundada na culpa – uma identidade dilacerada, bloqueada, distanciada dos processos de formação e incapaz de atender às novas exigências e demandas em frente às condições de trabalho e de formação atuais.

Tal compreensão encontra-se em conformidade com as ideias de Nóvoa (1992), uma vez que, para ele, as escolas não podem mudar sem o empenho do professor, e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. Além do fato de esse autor citar, com base nos seus interlocutores, que os professores têm que se assumir como produtores da sua profissão, sendo necessário não apenas mudar o profissional, mas também os contextos em que atuam. Para tanto, observa que a formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com os outros setores e áreas de intervenção e não como uma condição prévia da mudança, ou seja, a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante.

Nessa direção, Oliveira (2012), ao discutir o impacto das políticas educacionais implementadas na década de 1990, a partir de novas formas de regulação centradas numa maior responsabilização das instituições educacionais e de seus trabalhadores, chama a atenção para os investimentos isolados em formação, por parte das políticas educacionais, em detrimento dos aspectos elencados pela autora como indissociáveis para a melhoria da qualidade da educação, como as condições de trabalho, a carreira e a valorização docente

A mobilização em torno da formação de professores, envolvendo universidades públicas e privadas, consórcios e diferentes arranjos institucionais, é acompanhada da enorme crença de que a formação é a estratégia fundamental para a melhoria da qualidade da educação básica. Os argumentos são em geral provindos de uma mesma matriz que acredita que formando professores para uma atuação eficaz em sala de aula conseguirão superar as dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos e causadoras do baixo desempenho dos mesmos. Trata-se de uma visão restrita que isola fatores, acreditando que por meio do efeito sala de aula se conseguirá alcançar objetivos e metas previamente estabelecidos. Esse tipo de análise deposita demasiado peso na capacidade que a escola tem por ela mesma de mudar o destino das pessoas, ignorando fatores estruturais que interferem diretamente nesse processo (OLIVEIRA, 2012b, s/p).

Nesse sentido, ainda segundo a autora, para além dos aspectos formativos, constituem a profissionalidade docente a carreira e a condição de trabalho. Esta última é definida como um “[...] conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização

das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção” (OLIVEIRA, 2010b, s/p).

Portanto, as condições de trabalho não se restringem ao local de trabalho; abrangem formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade, além das pressões e constrangimentos presentes no ambiente físico e organizacional em que as tarefas são desenvolvidas. Assim, abarcam as condições objetivas e subjetivas.

Nessa perspectiva, ainda com base em Oliveira (2010), temos assistido à responsabilização do professor pelos resultados alcançados nas avaliações externas em larga escala e o investimento em formação de forma isolada de outras dimensões igualmente importantes, desviando o foco das condições de trabalho precarizadas (contratos temporários, baixos salários, número alto de alunos por turma, falta de orientação e formação para o trabalho com portadores de necessidades especiais, aumento das funções e trabalho e vários outros aspectos apontados pela autora) em que se encontram os trabalhadores docentes nas últimas décadas, em função, sobretudo, dos impactos decorrentes das reformas educacionais de cunho neoliberal implementadas.

4.5 CONSIDERAÇÕES

Inferimos, com base nos resultados das análises das fontes representadas pelos EAs/ECs e pelo conjunto das obras sobre os resultados da pesquisa TDEBB e nas contribuições advindas dos interlocutores que, a partir da década de 1990, a formação passou a ser compreendida como algo que se dá ao longo da vida e por isso estamos em constante processo de formação por meio de experiências e sentidos advindos de várias instâncias formadoras (familiar, social, pessoal, profissional, instituições formadoras e outras), constituindo e ressignificando nossas identidades profissionais, principalmente na relação com o outro. Portanto, pensar a formação de professores significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e continuada, considerando que a formação é, na verdade, autoformação e processo coletivo de troca de experiências e práticas.

Entretanto, apesar dos consensos por parte da comunidade de educadores em defesa, dentre outros, dos aspectos evidenciados e discutidos neste estudo, como forma de estabelecer uma política nacional de formação, profissionalização e de valorização dos profissionais da

educação, no sentido de definir “[...] os caminhos que fortaleçam a construção da identidade profissional dos docentes da educação básica [...]” (FREITAS, 2012, p. 94), temos assistido, como sinalizaram Gatti, Barreto e André (2011), à crise dos sistemas formativos do Brasil camuflada.

Nesse sentido, registramos a relevância adquirida pelos processos de formação inicial e continuada dos professores, cabendo-lhes o papel central na responsabilidade sobre o desempenho escolar dos alunos, sem levar em conta os múltiplos fatores que convergem para isso, como destacado por Oliveira e Vieira (2012b), Scheibe (2012), Oliveira e Maués (2012), Azevedo e Lara (2012) e Hypolito (2012) nas análises sobre os resultados da pesquisa TDEBB.

Essas e outras lógicas traduzem as tensões vivenciadas pelos profissionais da educação e têm impactado na constituição da profissionalidade docente tida “[...] como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 93) ou, ainda, como conjunto de “[...] saberes e capacidades marcado por um *continuum* de mudanças que se confunde com a própria evolução do conhecimento educacional, das teorias e processos pedagógicos e da práxis educativa” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006, p. 44), ocasionado mudança no perfil e identidade docentes, baseada, entre outros aspectos, na culpa e na responsabilização, incidindo, conseqüentemente, na qualidade do trabalho docente.

Dessa forma, como acena Oliveira (2010a), para além da formação, as políticas educacionais necessitam investir nos aspectos também relevantes que conjugam para a qualidade do ensino, como as condições de trabalho, carreira e salário, o que não descarta a necessidade de ofertar uma base da profissionalização provida de uma formação adequada e suficiente, como garantia de uma base para o trabalho docente e uma continuidade formativa avançada ao longo da carreira.

Portanto, não cabe discutir processos de formação sem situá-la num contexto mais amplo, por isso partindo do princípio de que “É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 2007b, p.17, grifo do autor). Por conseguinte, mais uma vez ressaltamos o nosso propósito de investigar, neste estudo, a formação docente na interface com as dimensões constitutivas da identidade e condição de trabalho docente, considerando que identidade, para esse autor, “[...] não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto [...] é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por

isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*” (NÓVOA, 2007b, p.16).

Assim, as perspectivas de identidades discutidas em Dubar (2005) dialogam com a concepção dessa concepção de identidade em Nóvoa (2007b), na medida em a identidade, para ambos, não é dada, mas é um processo resultante de sucessivas socializações ao longo da história pessoal, profissional do indivíduo, sempre construída e reconstruída.

Em outras palavras, as identidades docentes são múltiplas, fruto da nossa história familiar e pessoal, das condições de trabalho e ocupacionais e, portanto, não se reduzem ao que os discursos oficiais propagam.⁹² Ou seja, a identidade profissional docente é uma construção social marcada por vários fatores articulados entre si, de tal forma que deve ser refletida de acordo com as posições do sujeito em diferentes discursos e agentes sociais (HYPOLITO; VIEIRA, 2012).

Enfim, levando-se em conta os consensos ora discutidos, sobre o papel central dos professores nos processos de formação, a escola como espaço prioritário de formação continuada, a universidade como *locus* da formação inicial e a indissociabilidade dos aspectos formação, remuneração e condição de trabalho refletem os anseios dos profissionais da educação na busca da identidade profissional desejada.

A etapa seguinte desta dissertação tratará dos processos de formação inicial e continuada com base nos indicadores da identidade e condição de trabalho docente, sob a ótica dos docentes apreendida no exercício de suas funções, em contextos laborais concretos, evidenciados por meio do *survey* da pesquisa TDEBB no Estado do Espírito Santo, por entendermos que eles oferecem subsídios necessários à compreensão da profissionalização docente, sobretudo, dos aspectos formação, remuneração e condições de trabalho, que impactam diretamente no modo de ser e estar desses trabalhadores e, conseqüentemente, no seu desempenho profissional e sua vida pessoal.

⁹² Hypolito e Vieira (2012) destacam que, no Brasil, nos últimos anos, as identidades docentes vêm sendo construídas por meio de um crescente processo de responsabilização pelo fracasso do sistema escolar público e pelo baixo desempenho dos alunos, incorrendo em políticas de formação inicial e continuada e de certificação profissional de caráter pragmático e técnico. Enfatizam, ainda, que se trata de identidades docentes virtualmente construídas pelas políticas neoliberais de reestruturação educativa que incorrem também na responsabilização do próprio fracasso como profissional.

5 A FORMAÇÃO DOCENTE NA INTERFACE COM AS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DA IDENTIDADE E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO

Como vimos nos capítulos anteriores “[...] o outro tem papel central na construção da identidade para si [...] nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro” (DUBAR, 2005, p. 135). Observamos, sobretudo, que a formação e o trabalho são dimensões impactantes na construção das identidades dos profissionais da educação.

Por conseguinte, constatamos também que, no contexto histórico contemporâneo no Espírito Santo, assim como no País, o Sistema construiu uma identidade profissional docente fundada na culpa e na responsabilização do professor pela baixa qualidade da educação balizada, acima de tudo, pelo desempenho dos alunos nas avaliações externas em larga escala. Tal procedimento incidiu em investimentos massivos na formação do professor e numa educação utilitária e pragmática, desconsiderando aspectos como carreira, salário e condições adequadas de trabalho que convergem de forma igualmente para alavancar a qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, da educação, resultando na redefinição e ressignificação da identidade e profissionalização docente.

Entretanto, considerando que a profissionalização docente compreende não somente formação, mas também a valorização e condições de carreira, salários e de trabalho docente e que a identidade profissional docente, na contemporaneidade, é fruto da formação e de experiências profissionais, entendemos que o processo de formação inicial e continuada deve ser apreendido tendo como dimensão estruturante a identidade docente e, portanto, não cabe discutir profissionalização docente sem abordar identidade (HYPOLITO; VIERA, 2012; OLIVEIRA, 2012).

Partimos do pressuposto de que os aspectos carreira, remuneração, condições de trabalho, formação inicial, participação em atividades de formação continuada, vínculo empregatício, salário, hábito de leitura abrangidos pela pesquisa TDEBB no Espírito Santo são dimensões que implicam fortemente a identidade e prática docente.

Nessa lógica, buscamos compreender, sob a ótica dos docentes, os processos de formação inicial e continuada na interface com as dimensões constitutivas da identidade docente a partir do banco de dados do Espírito Santo coletado pelo *survey* da pesquisa TDEBB no Estado.

Para tanto, realizamos intercruzamentos dos dados sobre formação, identidades, perfis e condição de trabalho docente buscando responder às seguintes questões: qual o perfil dos profissionais da educação participantes desta pesquisa? Qual o perfil dos que mais participaram dos processos de formação? Em quais processos de formação a participação foi mais expressiva? Qual a opinião dos profissionais da educação sobre os seus processos de formação? Em que medida as atividades formativas incidiram na melhoria da qualidade do trabalho docente? Qual a relação da formação com a carreira, salário e condições adequadas de trabalho? Qual a relação dos aspectos identitários, de perfis e da condição docente com a participação nos processos de formação? As políticas educacionais significaram valorização, condição de trabalho e profissionalização docente?

Dessa forma, neste capítulo, buscamos, com base nas compreensões dos profissionais da educação, analisar em que medida a participação desses educadores em formação continuada, como seminários, congressos e colóquios em educação, atividades de formação previstas em calendário escolar, programas ofertados por instituições universitárias e atividades de formação conjunta,⁹³ foi impactada pelos aspectos constitutivos da identidade e condição de trabalho docente.

Em outras palavras, procuramos compreender, com base nas contribuições dos teóricos de referência, qual a relação dos referidos processos de formação com os aspectos constitutivos da dimensão identitária/perfil docente e da condição de trabalho docente considerando os seguintes indicadores: sexo, raça/cor, hábito de leitura, idade, possuir filhos e a idade desses, tipo de instituição de formação, vínculo empregatício, nível de escolarização, salário recebido, satisfação salarial, tempo de serviço, plano de carreira, número de unidades educacionais em que trabalha, alunos com necessidades especiais na turma e o apoio para o trabalho com eles,

⁹³ Apesar da falta de clareza do questionário da pesquisa TDEBB, a “formação conjunta”, nesta dissertação, foi entendida como aquela realizada entre pares no ambiente cotidiano de trabalho, visto que é uma das sete subquestões que compõem a questão número 60 do questionário/*survey* da pesquisa TDEBB (ver ANEXO desta dissertação), que tratam da realização de atividades de aconselhamento, discussão, troca de experiências, troca de material com os colegas de trabalho. Ou seja, é a subquestão número 60.7 do questionário mencionado que trata da frequência da realização de atividades com os colegas de “participação conjunta em atividades de formação/atualização profissional”.

sentimento de preparação no início da carreira, horas semanais dedicadas em casa às atividades do trabalho, falta de tempo para o trabalho coletivo, satisfação com as políticas de formação, vivência profissional, novas demandas do trabalho, perspectivas futuras em relação ao trabalho realizado, condições de trabalho e aspectos importantes para melhorar a qualidade do trabalho.

A seguir, apresentamos os resultados do intercruzamento dos dados relativos à identidade/perfil com os pertinentes à formação e suas análises fundamentadas no referencial teórico adotado, na tentativa de compreender os processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual dos municípios abrangidos pela pesquisa TDEBB no Espírito Santo, na interface com as dimensões constitutivas da identidade e condições de trabalho docente, a partir dos dados coletados no ano de 2009 pelo *survey* da referida pesquisa no Estado.

5.1 FORMAÇÃO E A INDISSOCIABILIDADE DAS DIMENSÕES PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A despeito de cerca de 80% de os profissionais da educação dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo que compõem a amostra aqui investigada atuarem em sala de aula como professor regente, conforme Tabela 14, a seguir, adotamos nesta pesquisa a concepção de profissionais da educação mais ampla, abrangendo além daqueles que exercem a atividade de docência, também os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, como estabeleceu a Resolução CNE nº 3/97 (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006). Direção essa adotada pela pesquisa TDEBB que concebeu, como profissionais da educação, os trabalhadores em educação envolvidos direto ou indiretamente em atividades da regência de classe, ou seja, “Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola para além da regência de classe” (OLIVEIRA et al., 2009a, p. 13).

TABELA 14 – Profissionais da educação e da função categorizada de professor por etapas de ensino

Etapas de ensino⁹⁴	Ensino Fundamental - anos finais	Ensino Médio	TOTAL
Profissionais da educação (Amostra)	13,75% (55/400)	86,25% (345/400)	100% (400)
Professores regentes incluídos na Amostra (Função Categorizada – Professor)	13,25% (42/317)	86,75% (275/317)	79,25% (317/400)

Fonte: Banco de dados do ES/NEP/UFES (2010)

Nota: Dados adaptados pela autora

Os índices de participação, à época da pesquisa TDEBB, em formação continuada por parte dos profissionais da educação que constitui a amostra investigada não foram expressivos, visto que não ultrapassaram 50%. Foram mais elevados em atividades de formação conjunta (48%, seguida da formação prevista no calendário escolar com 45% e dos congressos, colóquios e seminários em educação com 43%) e menos expressivos em programas promovidos por instituições universitárias (17%), segundo dados da Tabela 15.

Embora mais elevados, os resultados constatados em nível nacional também não foram expressivos, visto que o percentual de profissionais que participou de congressos, colóquios e seminários em educação foi 53% e de formação prevista no calendário escolar 59% (AZEVEDO, 2012).

A baixa participação em formação continuada, segundo Azevedo (2012, p. 141), pode significar “[...] carência na oferta de eventos e/ou insuficiente atratividade para participação docente” e, ainda, “Possivelmente, seja o conjunto das políticas de formação continuada que necessite de reformulação para o que o corpo docente se sinta incitado a participar”.

Abordagem essa, sob o nosso entendimento, que comunga com a de Tardif e Lessard (2005), na medida em que, para eles, a “[...] a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço [...]” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 27).

Além disso, a indicação de baixa participação em formação continuada dialoga com a perspectiva da indissociabilidade entre formação e profissionalização, em função de essa última implicar, além do aspecto formação, a remuneração, carreira e condições de trabalho docente “[...] a noção de desenvolvimento profissional está associada à possibilidade de progresso na vida profissional, levando em consideração outros fatores para além da formação continuada: salário, condições de trabalho, carreira [...]” (OLIVEIRA, 2010, apud OLIVEIRA 2012, s/p).

⁹⁴ Com exceção das tabelas que como esta (nº 14) trata da especificação da amostra, as análises e as apresentações dos dados inter cruzados ao longo desta dissertação não foram especificadas por etapas de ensino (Fundamental e Médio), em função de a maior parte dos trabalhadores docentes da amostra ser professor (79,25% ou 317 de 400), da atuação em ambas as etapas se dar por disciplinas e da formação inicial exigida para o exercício em qualquer das duas etapas ser a mesma – licenciatura plena em disciplina específica.

Por outro lado, o fato de o percentual de participação dos profissionais da educação que compuseram a amostra investigada ter sido mais expressivo em atividades de formação conjunta vai ao encontro da perspectiva da autoformação realizada entre pares a partir da reflexão da prática cotidiana docente desenvolvida preferencialmente no âmbito da instituição, apontada nos EAs/ECs em André (1999), Brzezinski e Garrido (2006) e, sobretudo, como destacou Nóvoa (1992, p. 25),

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada [...]. A formação não [se] constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através do trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal.

Dialogou, ainda, com a perspectiva de valorização dos saberes experienciais que portam os docentes, em Tardif (2002, p. 21), para quem os “[...] saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais”.

Por fim, o fato de os índices de participação terem sido mais expressivos em atividades de formação, conforme Tabela 15, evidencia a característica básica da docência, a interação, destacada em Tardif e Lessard (2005).

TABELA 15 – Profissionais da educação segundo participação em formação continuada

Formação continuada	Participação
Congressos, colóquios e seminários em educação (SIM)	43,18% (171/396)
Ofertada por instituição universitária (SIM)	17,38% (69/397)
Prevista no calendário escolar (SIM)	44,70% (177/396)
Atividades de formação conjunta (SF) ⁹⁵	48,35% (191/395)

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

⁹⁵ Os dados e as análises das questões do *survey* da pesquisa TDEBB que, a exemplo da questão de nº 60 (ver ANEXO), sobre “a participação conjunta em atividades de formação/atualização profissional”, têm opções de respostas: “S” (Sempre), “F” (Frequentemente), “R” (Raramente) e “N” (Nunca). Na maioria das vezes, foram condensadas em dois grupos – um com as respostas “S” (Sempre) e “F” (Frequentemente) denominado no texto com “SF”, e outro com as respostas “R” (Raramente) e “N” (Nunca) e no texto denominada de “RN” – por entendermos que “SF” corresponde à resposta “SIM”, das questões, tais como as de números 13.1 e 13.2 (ver ANEXO) sobre a “participação em atividades de formação ofertada no último ano (2009, ano de realização do *survey* da pesquisa TDEBB) como “seminários, congressos e colóquios em educação, as atividades de formação previstas em calendário e as ofertadas por instituições universitárias”. Ou seja, entendemos que a participação “SF” (sempre e frequentemente) corresponde ao “SIM”, uma vez que ambas remetem às participações recentes em atividades e programas de formação continuada. O SIM porque se referiu ao ano 2009 de realização do *survey* da pesquisa e o “SF” porque remeteu a participações recentes, como no ano de 2009, por exemplo. Logo o “RN” corresponde ao “NÃO”.

5.1.1 Formação e o perfil docente

5.1.1.1 Formação x sexo⁹⁶

A pesquisa TDEBB mostrou que o sexo feminino constituiu a maior parte dos profissionais da educação (82%) em âmbito nacional (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012). Nessa direção, os dados da amostra aqui investigada revelaram que, mesmo nas etapas finais da Educação Básica – anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio que concentram um maior número de profissionais da educação do sexo masculino em relação às etapas iniciais (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) – a presença do sexo feminino, apesar de menor, ainda é maioria absoluta (64,32%), como mostra a Tabela 16.

Uma das possibilidades de análise desse resultado nos remeteu à feminização do Magistério evidenciada em Oliveira e Vieira (2012b), que afirmaram a existência de vários estudos acadêmicos sinalizando que a deterioração, degradação profissional do Magistério e das condições trabalho docente nas últimas décadas, decorrentes da perda da autonomia docente, do arrocho salarial e da falta de condições de trabalho, muitas vezes, impactaram na feminização do Magistério (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012b).

TABELA 16 – Profissionais da educação, por etapas de ensino, segundo o sexo

Sexo	Ensino Fundamental - anos finais	Ensino Médio	TOTAL
Feminino	66,67% (36)	63,96% (220)	64,32% (256)
Masculino	33,33% (18)	36,04% (124)	35,68% (142)
TOTAL	13,57% (54)	86,43% (344)	100% (398)⁹⁷

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

Entretanto, o sexo não foi aspecto que implicou uma maior participação dos profissionais da educação em formação continuada, visto que, independente do sexo, os índices de participação, além de não elevados (menos de 50% em todas as atividades e programas de formação), foram semelhantes nos dois sexos, como evidencia a Tabela 17.

⁹⁶ O termo utilizado é gênero, mas, na direção da pesquisa TDEBB e da terminologia adotada no questionário do *survey* da referida pesquisa, utilizamos “sexo”.

⁹⁷ Apesar de a nossa amostra se constituir de 400 profissionais da educação, como consta na nota de rodapé n.º 16, esse quantitativo assim como os totalizadores parciais dos sujeitos da amostra sofrem alterações para menos de acordo com os intercruzamentos dos dados realizados. Portanto, não se trata de erros cometidos pela autora desta dissertação no levantamento dos dados, mas de limitações do IBM SPSS Statistics/Banco de dados do Nepe/Ufes.

TABELA 17 – Participação em formação continuada segundo o sexo

Sexo	Congressos, colóquios e seminários em educação	Previstas no calendário escolar	Ofertadas por instituição universitária	Atividades de formação conjunta
Feminino	43,65%	44,84%	15,81%	48,41%
Masculino	42,96%	44,37%	20,42%	48,94%
TOTAL	43,40%	44,67%	17,47%	48,60%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

Porém, convém destacar que os dados da referida tabela revelaram, ainda, que o percentual de participação em atividades de formação continuada ofertadas por universidades foi o mais baixo e, por outro lado, a participação docente em atividades de formação conjunta no ambiente de trabalho foi a mais elevada.

De outra forma, os dados sinalizaram a importância de essa modalidade de formação se dar prioritariamente no ambiente de trabalho, entre pares e não em ambientes externos e por agentes alheios ao cotidiano da escola, pois, como afirmou Nóvoa (1992, p. 27) “Práticas de formação que tomem como referências as *dimensões coletivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (grifo do autor).

Portanto, na concepção desse autor, os professores precisam se formar dentro da escola em contato com a cultura escolar e com os alunos, assim como os professores deveriam ser formados pelos seus pares numa perspectiva de partilha e de modo articulado com a universidade

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem do projectos profissionais e organizacionais (MCBRIDE, apud NÓVOA, 1992, p. 29).

Entendimento ainda corroborado por Brzezinski e Garrido (2006) e André (1999), visto que, nas dissertações e teses analisadas, a escola foi considerada espaço de formação continuada e de desenvolvimento da profissionalidade docente na perspectiva da ação reflexiva da própria prática.

5.1.1.2 Formação x raça/cor⁹⁸

Apesar de as raças/cores brancas e pardas juntas constituírem 83,75% da amostra, a participação docente em formação continuada, de modo geral, independente da cor, foi abaixo de 50%, porém mais significativa nas atividades de formação conjunta (48,35%) e menos significativa nos programas de formação ofertados por instituição universitária (17,38%), como expressam as Tabelas 18 e 19.

TABELA 18 – Profissionais da educação segundo raça/cor por etapas de ensino

Raça/Cor	Ensino Fundamental - anos finais	Ensino Médio	TOTAL
Branca	25	174	199 (49,75%)
Parda	26	110	136 (34,00%)
Indígena	-	5	5 (1,25%)
Preta/Negra	3	45	48 (12,00%)
Amarela	1	7	8 (2,00%)
NR	-	4	4 (1,00%)
TOTAL	55	345	400 (100%)

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 19 – Participação em formação continuada segundo raça/cor

Raça/Cor	Congressos, colóquios e seminários	Previstas no calendário escolar	Ofertados por instituição universitária	Atividades de formação conjunta	Média da participação
Branca	43,37% (85/196) ⁹⁹	42,35% (83/196)	13,27% (26/196)	51,27% (101/197)	37,56%
Parda	38,52% (52/135)	45,19% (61/135)	22,79% (31/136)	42,86% (57/133)	37,34%
Indígena	100% (5/5)	60,00% (3/5)	40,00% (2/5)	40,00% (2/5)	60,00%
Preta/Negra	45,83% (22/48)	50,00% (24/48)	14,58% (7/48)	54,17% (26/48)	41,14%
Amarela	50,00% (4/8)	50,00% (4/8)	25,00% (2/8)	37,50% (3/8)	40,62%
NR	75,00% (3/4)	50,00% (2/4)	25,00% (1/4)	50,00% (2/4)	50,00%
TOTAL	43,29% (171/396)	44,70% (177/396)	17,38% (69/397)	48,35% (191/395)	

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

⁹⁸ O termo utilizado é etnia, mas, na direção da pesquisa TDEBB e das terminologias adotadas no questionário do *survey* da referida pesquisa, utilizamos “Raça/Cor”.

⁹⁹ Dentro dos parênteses, o primeiro número antes da barra corresponde ao total de profissionais da raça/cor branca que participou de formação continuada e o segundo número após a barra refere-se ao total de profissionais da amostra investigada da raça/cor branca. Os índices de participação em formação continuada foram, portanto, por essa razão, a exemplo da participação em congressos, seminários e colóquios por parte dos sujeitos da raça/cor branca, calculados considerando o total de profissionais da raça/cor branca participantes em formação continuada em relação ao total de profissionais da raça/cor branca participantes em formação continuada em relação ao total de profissionais da cor raça/cor branca da amostra ($85/196 = 0,4337 = 43,37\%$), ou seja, os índices percentuais de participação em formação continuada são proporcionais.

Ainda de acordo com os dados da Tabela 19, os profissionais da educação da raça/cor indígena, foram os que mais participaram das quatro formas de formação continuada analisadas (média de 60%, enquanto nas raças/cores branca e parda as médias foram 37,56% e 37,34%, respectivamente), embora, na formação conjunta, tenham sido os que menos participaram (40%) em comparação com as demais raças/cores.

Os dados sinalizaram, ainda, uma maior participação, embora baixa, por parte das raças/cores minoritárias e/ou em menor número no quadro do Magistério, como a indígena, seguida de preta/negra e de amarela, constituindo-se, sob o nosso ponto de vista, numa questão passível de investigações. Entendimento que dialoga com Gatti, Barreto e André (2011) à medida que destacaram:

O impacto do acesso à formação em nível superior sobre o grande contingente [...] de grupos étnico-raciais historicamente marginalizados (negros e indígenas) e das populações provenientes de estratos de renda baixa no seio de um segmento profissional majoritário, como o magistério, é questão que requer atenção das pesquisas pela sua importância no contexto da sociedade brasileira (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 255).

Ademais, considerando a proporcionalidade do número de sujeitos da amostra aqui investigada, segundo a raça/cor em relação à participação em formação continuada, os resultados da Tabela 19 indicam que a raça/cor implicou a participação dos profissionais da educação em atividades formativas, especialmente a indígena. Cabe ressaltar também que o pequeno número de sujeitos desse grupo, cinco, deve ser considerado nesta análise, haja vista que é bem mais fácil mobilizar três sujeitos, em relação a um grupo de cinco, do que mobilizar 85 em relação a um grupo de 196.

5.1.1.3 Formação x hábito de leitura

Considerando que, em Tardif (2002), o saber do professor é social e plural, relaciona-se com sua história de vida e com a sua história profissional, portanto o seu saber profissional advém de várias instâncias (família, escola em que se formou, cultura pessoal, seus pares, universidade, experiência da prática cotidiana e formação continuada), entendemos que o hábito de leitura se constituiu em uma atividade formativa continuada.

Entretanto, nesta amostra, assim como no Estado, os dados da pesquisa TDEBB no Espírito Santo revelaram que a formação continuada dos profissionais da educação advinda da leitura

não tinha os artigos acadêmicos ou até mesmo os livros técnicos e didáticos como sua principal fonte, mas os jornais, que constituíram 94% do hábito de leitura, sempre e frequentemente, dos profissionais participantes da amostra aqui investigada. No Espírito Santo, os jornais concentraram 89,9% do hábito de leitura, sempre e frequentemente, dos trabalhadores em educação, segundo Oliveira e Vieira (2012c).

Dessa forma, na direção dos resultados em nível de Estado, os dados revelaram que a maior parte dos profissionais dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual do Estado tinha como hábito de leitura, sempre e frequentemente, os jornais, seguidos dos livros técnicos e didáticos (88,75%) e em penúltimo lugar, à frente somente dos livros de romances e literatura em geral, registrou-se a leitura, sempre e frequentemente, de artigos de revistas acadêmicas (64,20%), como mostra a Tabela 20, a seguir.

TABELA 20 – Profissionais da educação segundo o hábito de leitura

Hábito de leitura	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Livros (romances, literatura em geral)	29,00%	33,50%	34,50%	3,00%
Livros (técnicos e didáticos)	50,00%	38,75%	10,25%	1,00%
Artigos de revistas acadêmicas ¹⁰⁰	30,70%	33,50%	32,50%	3,27%
Jornais	64,75%	29,25%	5,00%	1,00%
Revistas	45,00%	35,00%	18,75%	1,25%
Sites/páginas da internet	63,50%	22,25%	12,00%	2,25%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

Em relação à participação em formação continuada, segundo o hábito de leitura, a sinalização de que a maior média de participação, em todas as formas de formação continuada aqui analisadas, foi dos profissionais que tinham como hábito de leitura, sempre e frequentemente, os artigos das revistas acadêmicas (41,27%), como demonstra a Tabela 21 à frente. Esses dados dialogam com os argumentos de Freitas (2012), em favor das defesas da Anfope, no sentido de que a formação inicial para a docência na Educação Básica se dê, prioritariamente, na universidade em função de sua natureza exclusiva vincular pesquisa e extensão de forma indissociável.

No entanto, merece atenção o fato de os dados da Tabela 20 terem apontado que, dentre as fontes que “nunca” foram hábito de leitura por parte dos profissionais, estão os artigos das revistas acadêmicas com o maior percentual de 3,27% e o fato de os programas de formação

¹⁰⁰ Neste item, a amostra é representada por 397 profissionais, enquanto, nos demais, são 400 de acordo com os dados do programa IBM SPSS Statistics relativos ao *survey* no Espírito Santo.

continuada ofertados por instituições universitárias apresentarem os menores índices de participação em formação continuada em todos os intercruzamentos de dados realizados nesta dissertação.

Essa é uma preocupação que, em nossa concepção, tem se aproximado das defesas de Nóvoa (1992, p. 30), pois, segundo ele, “É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiência de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma *nova cultura de formação de professor*” (grifo do autor).

Contudo, os resultados dos intercruzamentos realizados entre formação e hábito de leitura demonstraram que esse aspecto não interferiu na participação dos profissionais da educação em formação continuada, em função de as médias de participação em todas as formas analisadas terem sido bem próximas, menos de 40%, como mostra a Tabela 21.

TABELA 21 – Participação em formação continuada segundo o hábito de leitura

Formação Continuada	Participação segundo hábito de leitura						Média da participação por formação continuada
	Livros-romances, literatura em geral	Livros-técnicos e didáticos	Artigos de revistas acadêmicas	Jornais	Revistas	Sites/páginas da internet	
Congressos, seminários e colóquios	45,20%	43,94%	49,41%	43,61%	42,81%	42,57%	44,59%
Ofertada por instituição universitária	27,60%	19,44%	18,43%	17,55%	18,13%	17,78%	18,36%
Prevista no calendário escolar	39,20%	45,92%	45,88%	44,81%	44,69%	45,19%	44,22%
Atividades de formação conjunta	48,80%	40,01%	51,37%	48,67%	50,31%	48,40%	49,43%
Participação média por hábito de leitura	38,45%	39,58%	41,27%	38,66%	38,99%	38,49%	

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

5.1.1.4 Formação x idade

A falta de atratividade da carreira do Magistério talvez possa justificar o fato de que a maior parte dos profissionais dos anos finais do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo, à época da pesquisa (2009), tinha entre 26 e 45 anos (59,50%) e somente 18% possuíam até 25 anos, como aponta a Tabela 22, a seguir.

A perspectiva da falta de atratividade da carreira para os mais jovens (até 25 anos), em nossa concepção, relaciona-se, sobretudo, com a falta de condições de trabalho, como observou Oliveira (2011, p. 26): “No Brasil, a profissão docente apresenta baixa atratividade em razão dos níveis de remuneração, das condições de trabalho e das expectativas oferecidas pelas carreiras”.

TABELA 22 – Profissionais da educação, por etapas de ensino, segundo a idade

Etapas de ensino	Idades					TOTAL
	Até- 25	26-35	36-45	46-55	Acima de 55	
EF - anos finais	9	17	14	11	4	55
EM	63	121	86	56	19	345
TOTAL	72 (18%)	138 (34,50%)	100 (25,00%)	67 (16,75%)	23 (5,75%)	400 (100%)

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

No que tange à participação dos profissionais da educação que compuseram a amostra desta pesquisa, a Tabela 23, a seguir, sinaliza que foram os mais jovens (com até 25 anos de idade) seguidos dos mais velhos (com mais de 55 anos de idade) os que menos participaram das atividades e de programas de formação continuada.

Tal constatação pode ter relação com os *ciclos da vida profissional* em Huberman (2007), uma vez que, como observou Nóvoa (1999, p.10) há necessidade de se construir lógica de formação continuada que valorize a experiência do professor, levando em consideração as fases de desenvolvimento profissional dos professores: “Quero dizer sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida”.

Dessa forma, em Huberman (2007), os professores, ao longo das suas carreiras, passam por fases que não são nem lineares nem estáticas, como o início da carreira, a estabilização, a diversificação, a distância afetiva e o desinvestimento. Por isso as expectativas e necessidades não seriam as mesmas para o profissional no início da carreira, comparado com os mais experientes e com os que já estão no final da carreira.

Tal perspectiva alerta para a formação continuada nos moldes tradicionais padronizada e generalizada geralmente sob a forma de pacotes, a despeito das diferenças e interesses dos profissionais, a exemplo dos professores da Educação Infantil e daqueles que atuam nos anos

iniciais do Ensino Fundamental, em comparação com os que trabalham com os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, como salientaram Souza e Gouveia (2012).

Nesse sentido, o fato de os menores índices de participação terem sido dos profissionais da educação mais idosos ou com idades acima de 55 anos (média 29,35%) pode ter relação com as concepções do ciclo da vida profissional em Huberman (2007), pois, se participação em formação continuada é investimento, para esse autor, esses sujeitos estariam em uma fase do desinvestimento, uma vez que poderiam estar numa etapa de suas carreiras em que teriam chegado ao limite da progressão. Daí um possível “desinvestimento” na formação.

Por outro lado, a baixa participação por parte dos mais jovens de até 25 anos nos surpreendeu, visto que, para nós, esse grupo tenderia a buscar mais formação dado a necessidade de formação (titulação e certificação) para progressão na carreira, para participação em processo seletivo de contratação temporária ou para concursos, como advertiram Oliveira e Maués e também Hypolito (2012).

Os resultados da Tabela 23 mostram que as participações dos profissionais da educação aumentavam na medida em que eles elevavam as idades (com exceção da última faixa etária que concentra os mais velhos). Foram os profissionais nas faixas etárias compreendidas entre 35 e 55 anos os que mais participaram de formação continuada, sobretudo aqueles com idades entre 46 e 55 anos.

Esses dados sinalizaram, ainda, que a participação dos profissionais da educação, nas faixas etárias até 25 anos e acima de 26 até 35 anos, foi mais efetiva nas atividades de formação conjunta, confirmando a compreensão, por parte da literatura acadêmico-educacional, das entidades e movimentos organizados de professores, de que a formação continuada deve, prioritariamente, se dar no âmbito da unidade educacional onde atua o professor, evidenciando o seu papel como profissional que, pela reflexão da sua própria prática, busca meios de aprimorar o seu trabalho (ANDRÉ, 1999; DUARTE, 2010; BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006).

Essa concepção expressa a necessidade de se repensar a lógica do espaço de formação continuada, de forma que não desloque o professor do seu ambiente de atuação, a escola, assegurando-a como espaço central de promoção de experiências internas coletivas de formação baseada na experiência prática do professor, cabendo-lhe o papel de protagonistas nesse processo (NÓVOA, 1992).

Essa perspectiva, sob o nosso ponto de vista, foi assumida também por Tardif e Lessard (2005), em função de citarem a autoformação e o aprendizado com os colegas entre as várias formas de formação continuada vistas por eles como uma tendência de investimento nos últimos anos entre os professores e como uma atividade muito importante.

Como vimos, à exceção das atividades de formação conjunta, a idade foi o aspecto que repercutiu a participação dos profissionais da educação em atividades e programas de formação continuada, pois, apesar de a maioria simples dos profissionais da amostra possuir idades ente 26-35 anos (37,50%), foram os profissionais com idades entre 46 e 55 anos que concentraram os maiores índices de participação (entre 50% e 58%), bem inferior à dos mais jovens (até 25 anos) e daqueles com mais idades (acima de 55 anos).

TABELA 23 – Participação em formação continuada segundo a idade

Participação segundo as idades					
Formação continuada	Até 25 anos	De 26-35 anos	De 36-45 anos	De 46-55 anos	Acima de 55 anos
Congressos, seminários e colóquios	29,17%	42,75%	46,00%	58,21%	26,09%
Ofertadas por instituição universitária	12,50%	16,67%	16,00%	26,86%	13,04%
Prevista no calendário escolar	30,56%	42,75%	50,00%	58,21%	30,44%
Atividades de formação conjunta	34,72%	41,30%	36,00%	55,22%	47,83%
Participação média segundo as idades	26,74%	35,87%	37,00%	49,62%	29,35%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

5.1.1.5 Formação x filhos

A maior parte dos profissionais da educação da amostra não possui filhos (52,63%), mas, independente de tê-los, menos da metade participou de formação continuada, como evidenciam os totais e as médias de participação, expressos nos dados das Tabelas 24 e 25.

Os dados da Tabela 25 também evidenciaram que a participação, por parte dos profissionais que possuem filhos, foi maior em atividades de formação conjunta e em formação prevista no calendário escolar (52,36% e 51,70%, respectivamente).

Nessa direção, as atividades de formação continuada prevista em calendário, seguidas das atividades de formação conjunta concentraram boa parte dos maiores percentuais de participação, independente da idade dos filhos dos (69,23%; 58,62%; 47,54% e 34,62%; 43,33%; 65,57%, respectivamente), como mostra Tabela 26.

Entretanto, considerando que as médias de participação foram aproximadas em relação ao aspecto ter ou não filhos e quanto às faixas etárias analisadas, indicadas nas Tabelas 25 e 26, inferimos que os filhos e suas idades não foram aspectos que impactaram na participação em formação continuada.

Contudo, o fato de as participações em formação continuada previstas no calendário escolar e nas atividades de formação conjunta terem sido mais elevadas sinalizaram os argumentos, em Nóvoa (2007), de que o eu pessoal se confunde com o eu profissional. Ou seja, é impossível dissociar a vivência pessoal do profissional, o que requer priorizar atividades de formação continuada que sejam previstas no calendário, dentro da carga horária de trabalho e no espaço de trabalho – a escola – de forma a possibilitar uma participação mais expressiva, sobretudo por parte dos profissionais da educação que possuem filhos.

TABELA 24 – Profissionais da educação, por etapas de ensino, segundo o fato de possuir ou não filhos

Filhos	Etapas de ensino		
	Ensino Fundamental - anos finais	Ensino Médio	TOTAL
Sim	32	157	189 (47,37%)
Não	23	187	210 (52,63%)
TOTAL	55	344	399 (100%)

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 25 – Participação em formação continuada segundo o fato de possuir ou não filhos

Formação continuada	Filhos		Participação TOTAL
	Sim	Não	
Congressos, seminários e colóquios em educação	47,06%	52,94%	43,15%
Programas ofertados por instituição universitária	46,38%	53,62%	17,42%
Atividades de formação prevista no calendário escolar	51,70%	48,30%	44,57%
Atividades de formação conjunta	52,36%	47,64%	48,48%
Média da participação	49,60%	50,62%	

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 26 – Participação em formação continuada segundo a idade dos filhos

Formação continuada	Idade dos filhos e a participação			
	0-3	4-6	7-14	Média da participação por formação continuada
Congressos, seminários e colóquios em educação	37,50%	48,27%	36,07%	40,61%
Programas ofertados por instituição universitária	15,38%	10%	14,75%	13,38%
Atividades de formação previstas no calendário escolar	69,23%	58,62%	47,54%	58,46%
Participação em atividades de formação conjunta	34,62%	43,33%	65,57%	47,84%
Média da participação segundo idade dos filhos	39,18%	41,05%	40,98%	

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

5.1.1.6 Formação x tipo de instituição da formação inicial

Os dados da pesquisa no Espírito Santo, conforme Tabela 27, indicaram que o percentual de profissionais da educação dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual, com formação inicial obtida em instituições privadas, foi semelhante ao dos professores com formação inicial obtida em instituições públicas (50,86% e 49,14%, respectivamente), assim como foi a média de participação em formação continuada (41,72%, e 38,12%, respectivamente), como expressa a Tabela 28.

Porém, os dados da Tabela 28 indicam ainda que foram as atividades de formação conjunta continuada que concentraram o percentual de participação mais elevado por parte dos profissionais formados em instituições privadas.

Inferimos, no entanto, que o tipo de instituição responsável pela formação inicial não foi aspecto que implicou a participação dos profissionais da educação em formação continuada, pois, a despeito de o maior índice de participação em atividades de formação conjunta ter sido dos formados em instituições privadas, de modo geral, independente do tipo de instituição, a participação além de baixa foi aproximada.

Nesse sentido, os dados com relação à participação em formação continuada confirmam o entendimento da não polarização público/privado – perspectiva defendida por Nóvoa (2008, p. 218) –, na medida em que, para ele, “É preciso superar essas oposições, que empobrecem o debate”.

Freitas (2012, p. 107), entretanto, ressaltou a necessidade urgente de as políticas nacionais da formação definir “[...] a formação nas Universidades públicas como *locus* privilegiado e prioritário de formação dos profissionais da educação básica pela multiplicidade dos campos do saber e a indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão que lhe é exclusiva”.

Diante de tais perspectivas, reafirmamos o nosso entendimento, expresso no capítulo anterior, item 4.3, que discute a universidade como espaço privilegiado de formação inicial, de que o fato de concebermos a universidade como espaço de formação para a docência na Educação Básica possibilita, mas não contempla isoladamente, a totalidade exigida na formação, pois, como salientaram Tardif e Lessard (2008, p. 9):

Na verdade, sabemos hoje que o trabalho do docente representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos: cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural [...] conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação [...]. Em resumo, o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo.

Complexidade essa citada por Oliveira (2004) e ainda por Júnior e Tavares (2012) nas análises sobre os resultados da pesquisa TDEBB no Estado do Pará, ao alertarem que as novas funções desempenhadas pelos professores por várias vezes extrapolam a preparação obtida na formação como a de assistente social, psicólogo e outras, incidindo na desvalorização e desqualificação do trabalho docente.

TABELA 27 – Profissionais da educação, por etapas de ensino, segundo o tipo de instituição da formação inicial

Tipo de instituição	Etapas de ensino		
	EF - anos finais	Ensino Médio	TOTAL
Pública Federal	15	150	165 (47,69%)
Pública Estadual	1	4	5 (1,44%)
Particular	32	142	174 (50,29%)
Confessional/Comunitária/Filantrópica	-	2	2 (0,58%)
TOTAL	48	298	346 (100%)

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 28 – Participação em formação continuada, segundo o tipo de instituição responsável pela formação inicial

Formação continuada	Tipo de instituição em que se formou		
	Pública ¹⁰¹	Privada ¹⁰²	TOTAL
Congressos, seminários e colóquios em educação	47,06%	44,19%	45,48%
Programas ofertados por instituição universitária	16,47%	18,18%	17,44%
Atividades de formação prevista no calendário escolar	45,24%	48,28%	46,78%
Participação em atividades de formação conjunta	43,71%	56,25%	50,15%
Média participativa	38,12%	41,72%	

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

5.1.2 Formação na interface com o perfil e com as condições de trabalho docente

5.1.2.1 Formação x vínculo empregatício

Ressaltamos que, apesar de os dados indicarem que a participação em formação continuada dos profissionais da educação dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo, com vínculos – “voluntário” (1) ter sido de 100% (em três das quatro formas de formação continuada analisadas) e “outros” (2) ter sido em média de 50% –, a nossa análise se concentra nos profissionais com vínculo empregatício “estatutário” e “temporário” visto que juntos representam cerca de 95% da amostra, como destacam as Tabelas 30 e 31.

O fato de o vínculo empregatício da maioria absoluta dos profissionais da educação ser “temporário” (62,31%) revelou a precarização das condições de trabalho a que são submetidos esses profissionais, expressando, por sua vez, a sensação de insegurança e desamparo do ponto de vista objetivo, por faltar-lhes condições de trabalho adequadas, como alertou Oliveira (2004, 2009, 2011):

¹⁰¹ Denominamos instituições públicas as federais, as estaduais e as municipais.

¹⁰² Denominamos instituições privadas as particulares e as confessionais/comunitárias/filantrópicas.

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também, o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando em alguns estados, a número correspondente ao dos trabalhadores efetivos [...] têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade de emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Mesmo sendo a maior parte dos profissionais da educação “temporária”, os que mais participaram de formação continuada, à exceção da formação conjunta, foram os “estatutários” (média de participação 43,01%, enquanto os temporários foi 39,84%), conforme Tabela 30.

Porém, o impacto do vínculo “estatutário” sobre a formação, revelado na Tabela 30, não se manteve nas análises específicas sobre a participação em atividades de formação conjunta, visto que a média de participação, sempre e frequentemente, dos profissionais com vínculo “temporário” foi maior (67,42%, enquanto a dos estatutários foi 62,60%), como evidencia a Tabela 31.

Os resultados da Tabela 31, comparados com os da Tabela 30, demonstraram que a participação em atividades de formação continuada, sob a forma de troca de experiências/orientação/conjunta (Tabela 31), foi bem mais elevada do que nas demais formas de formação – a prevista no calendário escolar e a ofertada por instituição universitária – com exceção dos congressos, colóquios e seminários em educação (Tabela 30).

Em outras palavras, tais resultados ratificaram as defesas e consensos para que a formação continuada, prioritariamente, se dê no ambiente de trabalho e entre os pares, corroborando o pensamento de que “[...] é importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre os pares, de troca de partilhas” (NÓVOA, 2008, p. 231).

Ademais, entendemos que o vínculo foi aspecto que implicou uma maior participação dos profissionais da educação em formação continuada, nas análises envolvendo as participações nas quatro formas de formação investigadas (média 43,01%), enquanto o vínculo “temporário” foi 39,82%, sinalizado na Tabela 30, e o “temporário” nas análises específicas sobre as participações em atividades de formação conjunta (média de 67,42%, enquanto aquele foi 62,60%), apontado na Tabela 31.

TABELA 29 – Profissionais da educação, por etapas de ensino, segundo o vínculo empregatício

Vínculo	Etapas de ensino		
	Ensino Fundamental - anos finais	Ensino Médio	TOTAL
Estatutário (concurado)	12	116	128 (32,17%)
Temporário/substituto/designado ¹⁰³	39	209	246 (62,31%)
Estágio remunerado	3	16	19 (4,77%)
Voluntário	-	1	1 (0,25%)
Outros	-	2	2 (0,50%)
TOTAL	54	344	398

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 30 – Participação em atividades e programas de formação continuada segundo o vínculo empregatício

Vínculo	Congressos, colóquios e seminários em educação	Ofertados por instituição universitária	Previstos no calendário escolar	Atividades de formação conjunta	Média da participação em formação continuada
Estatutário	50,39%	18,89%	53,54%	49,22%	43,01%
Temporário	41,87%	17,89%	41,46%	58,13%	39,84%
Estágio Remunerado	10,53%	5,26%	26,31%	36,84%	19,74%
Voluntário	100%	0%	100%	100%	75,00%
Outros	100%	0%	50,00%	50,00%	50,00%
TOTAL	43,40%	17,45%	44,92%	48,48%	

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

¹⁰³ Com vistas a melhorar a estética e facilitar a escrita, o vínculo empregatício “Temporário/Substituto/Designado” dos profissionais da educação denominados pela pesquisa TDEBB, nas análises realizadas ao longo do texto desta dissertação, foi denominado “temporário”. O mesmo se deu em relação ao vínculo “Estatutário (concurado)”, que passou à denominação de “estatutário”.

TABELA 31 – Participação em atividades de formação conjunta segundo o vínculo empregatício

Vínculo	Participação (SF) em atividades conjuntas de formação continuada				
	Aconselhamento e/ou orientação	Troca de experiências sobre os métodos de ensino	Troca de experiências sobre os conteúdos de ensino	Atividades conjunta de formação/atualização profissional	Média de participação segundo o vínculo
Estatutário	59,52%	75,81%	65,85%	49,22%	62,60%
Temporário	65,59%	77,37%	68,60%	58,13%	67,42%
Estágio Remunerado	41,18%	77,78%	37,50%	36,84%	48,33%
Voluntário	100%	-	100%	100%	75,00%
Outros	50,00%	100%	50,00%	50,00%	62,50%
Participação média segundo o vínculo	63,26%	66,19%	64,39%	58,84%	

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

5.1.2.2 Formação x nível de escolaridade

A grande maioria dos profissionais da educação dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo é pós-graduada (64,32%), segundo os dados da Tabela 32, percentual bem próximo do revelado em nível de Estado, que concentrou o maior índice de pós-graduados entre os Estados pesquisados (66,6%), como evidenciaram Oliveira e Vieira (2012c).

Entretanto, apesar de a Tabela 33 nos permitir constatar que o percentual de professores regentes não habilitados nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da rede estadual ser bem menor (6,94%,) do que o observado entre os profissionais da educação (11,31%), como sinaliza a Tabela 32, ainda assim são significativos e merecem atenção.

Nessa direção, Oliveira e Vieira (2012d), destacaram que o Espírito Santo, dentre os Estados participantes da pesquisa TDEBB, concentrou o segundo maior percentual de trabalhadores docentes não graduados (17,9%), atrás apenas do Paraná com 20,4%.

Para Freitas (2012), esse quadro não reflete apenas a desqualificação, mas a intensificação do trabalho. Em nossa opinião, também pode sinalizar necessidade de reformulação das políticas públicas, inclusive por não contemplar a maioria dos profissionais em serviço, como veremos na Tabela 66.

Pode, ainda, indicar dificuldade de acesso e/ou de permanência nos cursos de formação inicial ofertados pelos programas do Governo Federal, como o Prouni e a UAB, iniciativa de oferta de curso superior a distância de maior abrangência, a despeito de a Região Sudeste ser a segunda a concentrar a maior parte dos cursos ofertados no País (atrás somente da Região Nordeste), como destacaram Gatti, Barreto e André (2011).

Considerando que trabalhamos com a perspectiva de profissionais da educação que abarca todo trabalhador docente que atua no processo educativo e não apenas em atividades de regência (OLIVEIRA, 2010), ressaltamos que, conforme Tabela 33, os índices percentuais de professores regentes graduados e pós-graduados (26,81% e 65,93%, respectivamente) são bem próximos aos dos profissionais da educação pós-graduados (23,12% e 64,32%, respectivamente), segundo a Tabela 32.

TABELA 32 – Profissionais da educação, por etapas de ensino, segundo o nível de escolaridade

Nível de escolaridade	Ensino Fundamental - anos finais	Ensino Médio	TOTAL
Ensino Médio incompleto	2	9	11 (2,77%)
Ensino Médio completo	5	34	39 (9,79%)
Graduação	10	82	92 (23,12%)
Pós-graduação	38	218	256 (64,32%)
TOTAL	55	343	398 (100%)

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES/2010.

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 33 – Profissionais da educação, por etapas de ensino, segundo a função categorizada de professor e nível de escolaridade

Nível de escolaridade	Etapas de ensino		
	Ensino Fundamental - anos finais	Ensino Médio	TOTAL
Ensino Médio incompleto	1	1	2 (0,63%)
Ensino Médio completo	1	20	21 (6,62%)
Graduação	10	75	85 (26,81%)
Pós-graduação	30	179	209 (65,94%)
TOTAL	42	275	317 (100%)

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

Contudo, mesmo sendo a maioria absoluta dos profissionais da educação graduada (87,44%, considerando os graduados e pós-graduados), e pós-graduada (64,32%), isso, por si só, não

assegurou a participação mais elevada em formação continuada, uma vez que os resultados confirmam que menos da metade desses profissionais não participou, ainda que a participação em atividades de formação conjunta, sempre e frequentemente, tenha sido superior (48,48%) às demais formas de formação continuada analisadas, como aponta a Tabela 34.

Porém, apesar de a participação total em todas as formas de formação continuada analisadas ter sido baixa (menos de 50%), a Tabela 34 sinaliza que ela aumentava à medida que se elevava escolaridade dos profissionais da educação.

Em outras palavras, a participação foi mais expressiva entre os pós-graduados (69,01% nos seminários, colóquios e congressos; 72,88% nas atividades de formação previstas no calendário escolar; 52,17% nos atividades de formação ofertadas por instituição universitária; e 70,16% nas atividades de formação conjunta) e menos expressiva ou até inexistente entre os profissionais com Ensino Médio incompleto (EMI) (0%; 0%, 1,14%; e, 2,09%, respectivamente). Evidências que nos permitiram inferir que a formação mais elevada impulsiona a participação em atividades de formação.

TABELA 34 – Participação em formação continuada segundo o nível de escolaridade

Nível de escolaridade	Participação				
	Congressos, colóquios e seminários em educação	Ofertados por instituição universitária	Previstas no calendário escolar	Participação em atividades de formação conjunta	Média das participações segundo o nível de escolaridade
Ensino Médio incompleto	-	-	1,14%	2,09%	0,81%
Ensino Médio completo	7,60%	11,60%	7,34%	6,81%	8,33%
Graduação	23,39%	36,23%	18,64%	20,94%	24,80%
Pós-graduação	69,01%	52,17%	72,88%	70,16%	66,06%
Participação	43,29%	17,42%	44,81%	48,48%	
TOTAL					

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

Considerando que a participação mais elevada em formação continuada está relacionada com o maior nível escolaridade – a pós-graduação – procuramos depreender em que medida a raça/cor influencia tal participação, intercruzando os dados da formação com os da raça/cor e nível de escolaridade, conforme demonstram as Tabelas 35, 36, 37 e 38.

Nesse sentido, os dados da pesquisa TDEBB no Estado em relação à amostra aqui investigada sinalizaram que a participação em formação continuada, segundo o nível de escolaridade e raça/cor, conforme Tabelas 35 a 38, foi mais elevada, em todas as formas analisadas, por parte dos profissionais da educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual da raça/cor branca e parda (49,71%/30,41%; 46,63%/34,27%; 37,68%/44,93%; 52,88%/29,84%, respectivamente), seguida¹⁰⁴ da raça/cor preta/negra (12,86%; 14,05%; 10,15%; 13,61%, respectivamente).

Confirmaram, ainda, as constatações de que a participação aumenta à medida que se eleva o nível de escolaridade, sendo bem insignificante e até inexistente em congressos, colóquios e seminários em educação (Tabela 35) em formação ofertada por universidade (Tabela 36), por parte dos profissionais com EMI, independente da raça/cor.

A análise comparativa entre o quantitativo de sujeitos participantes por nível de escolaridade das Tabelas 35 a 38 com o quantitativo de sujeitos participantes por nível de escolaridade da Tabela 34 (que traz a participação em atividades e programas de formação segundo o nível de escolaridade), ratificou a constatação de que a participação em atividades e programas de formação continuada por parte dos profissionais com EMI, independente da raça/cor, foi a mais baixa e até inexistente em duas das quatro formas analisadas – congressos, colóquios e seminários em educação (Tabela 35) e ofertada por instituição universitária (Tabela 36).

Evidências essas que, sob o nosso ponto de vista, têm relação com as defesas e os consensos por parte dos educadores e suas entidades, como a Anfope, destacadas em Freitas (2012), no sentido de que a formação para o exercício do Magistério na Educação Básica se dá em nível superior.

Porém, ressaltamos que a análise comparativa mencionada sinalizou que a participação, por parte dos profissionais com EMI, apesar de baixa, ainda assim foi mais potente em atividades de formação conjunta (36,66%), conforme Tabela 38, confirmando a importância das experiências coletivas que valorizam as dinâmicas de autoformação no espaço de atuação do professor, “[...] na perspectiva de os professores se assumirem como profissionais dotados de largas margens de autonomia” (NÓVOA, 2008, p. 23) ou, em outras palavras, de se tornarem sujeitos da sua formação.

¹⁰⁴ Apesar de a opção “NR” ter sido bem significativa (66,67%, ou dois entre três), de acordo com a Tabela 35.

TABELA 35 – Participação em congressos, colóquios e seminários em educação segundo o nível de escolaridade e a raça/cor

Participação em congressos, colóquios e seminários em educação	Nível de escolaridade	Branca	Parda	Indígena	Amarela	Preta/negra	NR	TOTAL
	EMI	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	EMC	8,24	7,69%	0%	0%	9,09%	0%	7,60%
	Graduação	24,71%	21,15%	40,00%	0%	22,73%	33,33%	23,39%
	Pós- graduação	67,05%	71,15%	60,00%	100%	68,18%	66,67%	69,00%
	TOTAL	49,71 %	30,41%	2,92%	2,34%	12,86%	1,75%	42,65%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 36 – Participação em atividades de formação continuada ofertadas por instituição universitária segundo o nível de escolaridade e a raça/cor

Participação em formação ofertada por instituição universitária	Nível de escolaridade	Branca	Parda	Indígena	Amarela	Preta/negra	NR	TOTAL
	EMI	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	EMC	7,69%	16,13%	0%	-	14,28%	-	11,59%
	Graduação	42,31%	32,26%	50,00%	-	28,57%	-	36,23%
	Pós-graduação	50,00%	51,62%	50,00%	100%	57,14%	100%	52,17%
	TOTAL	37,68%	44,93%	2,90%	2,90%	10,15%	1,45%	17,42%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 37 – Participação em atividades de formação continuada previstas no calendário escolar segundo o nível de escolaridade e a raça/cor

Participação em formação prevista no calendário escolar	Nível de escolaridade	Branca	Parda	Indígena	Amarela	Preta/negra	NR	TOTAL
	EMI	1,20%	1,64%	0%	0%	4,00%	0%	1,68%
	EMC	9,64%	4,92%	0%	0%	8,00%	0%	7,30%
	Graduação	16,87	16,39%	66,67%	0%	24,00%	50,00%	18,54%
	Pós-graduação	72,29%	77,05%	33,33%	100%	64,00%	50,00%	72,47%
	TOTAL	46,63%	34,27%	1,69%	2,24%	14,05%	1,12%	45,06%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 38 – Participação em atividades de formação continuada conjunta segundo o nível de escolaridade e a raça/cor

Participação em atividades de formação conjunta	Nível de escolaridade	Branca	Parda	Indígena	Amarela	Preta/negra	NR	TOTAL
	EMI	0,99%	5,26%	0%	0%	0%	-	2,09%
EMC	5,94%	3,51%	0%	0%	19,23%	-	6,80%	
Graduação	20,79%	22,80%	0%	25,00%	19,23%	100%	20,94%	
Pós-graduação	72,27%	68,42%	100%	75,00%	61,54%	-	70,16%	
TOTAL	52,88%	29,84%	0,52%	2,09%	13,61%	1,05%	48,47%	

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

Tendo em vista que a maior parte dos profissionais da educação é pós-graduada e que estes são os maiores participantes dos processos de formação, inter cruzamos os dados indicadores de formação com os salários recebidos, no intuito de apreender a relação entre o nível de formação e o salário recebido na participação em formação continuada, conforme Tabelas 39 a 43, a seguir.

5.1.2.3 Formação x salários recebidos

Na amostra investigada, em nível de Brasil (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012) e também no âmbito do Espírito Santo (FERREIRA; LIEVORI, 2012), constatamos que não há correspondência entre grau mais alto de formação e os salários mais elevados, pois, como revelaram os dados da Tabela 39, mesmo sendo a maior parte dos profissionais da educação participantes desta pesquisa pós-graduada (64,90%), a maioria absoluta (cerca de 96%) recebia, bruto, no máximo, cinco salários mínimos (SMs).

Ademais, somente 0,5% era contemplado com a remuneração máxima percebida pelos profissionais da educação (mais 7 SMs e até 10 SMs) e, ainda, a maioria dos melhores salários se concentrava no Ensino Médio.

TABELA 39 – Profissionais da educação segundo o nível de escolaridade e salário bruto recebido

Salário bruto recebido ¹⁰⁵	Nível de escolaridade				TOTAL
	EMI	EMC	Graduação	Pós-graduação	
Até 1 SM	2,77%	3,55%	1,52%	2,02%	9,85%
Mais de 1 a 2 SMs	-	4,55%	7,07%	8,59%	20,20%
Mais de 2 a 3 SMs	-	1,26%	6,31%	13,38%	20,96%
Mais de 3 a 4 SMs	-	0,25%	5,05%	25,76%	31,06%
Mais de 4 a 5 SMs	-	-	2,27%	11,61%	13,88%
Mais de 5 a 7 SMs	-	-	0,51%	3,03%	3,54%
Mais de 7 a 10 SMs	-	-	-	0,51%	0,51
TOTAL	2,77%	9,60%	22,73%	64,90%	100%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

Entretanto, as análises para apreender a influência dos salários nas participações em formação continuada confirmaram as anteriores, pois, de forma geral, a participação dos profissionais da educação, ainda que baixa (menos de 50%), foi mais expressiva em atividades de formação conjunta (48,34%), seguida da formação prevista no calendário escolar (44,78%) e menos expressiva em formação ofertada por instituição universitária (17,67%), conforme Tabelas 40, 41, 42 e 43, a seguir.

Ainda com base nos dados das tabelas mencionadas, levando em conta o nível de escolaridade e a remuneração bruta recebida, à exceção da formação continuada ofertada por instituição universitária, foram os pós-graduados com proventos na faixa de mais de dois e até dez salários mínimos os que mais participaram das atividades e programas de formação.

Além disso, como já constatado em análises anteriores, a participação aumenta na medida em que os educadores elevam os níveis de escolaridade. Foi zero a participação dos profissionais com EMI em congressos, colóquios e seminários em educação (Tabela 40) e na formação ofertada por instituição universitária (Tabela 41).

Entretanto, a indicação de que, de modo geral, o aumento da participação em atividades de formação se dá com a elevação dos níveis de escolaridade não se aplica aos salários, pois, apesar de a participação ter sido mais elevada entre os pós-graduados, apenas 3,54% recebiam os salários, brutos, mais elevados (mais de 5 e até 10 SMs), como podemos constatar nas Tabelas 39 e 40 a 43.

¹⁰⁵ O salário bruto foi calculado considerando o salário mínimo (SM) vigente à época da pesquisa, 2009, que era de R\$ 465,00.

Nesse sentido, a busca por melhores salários pode até influenciar a procura por formação, como evidenciaram Hypolito (2012) e Oliveira e Maués (2012), visto que, na rede estadual de ensino do Espírito Santo, conforme o Plano de Cargos e Salários do Magistério, as formas de progressão na carreira se efetivam por meio da “titulação” (pós-graduação), do “tempo de serviço” e da “participação em atividades e programas de formação continuada” (OLIVEIRA et al., 2009; FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012), mas, como vimos, pouco implicou e/ou contribuiu para uma remuneração mais digna, o que remete à falta de condições adequadas de trabalho e de valorização do trabalho docente destacadas em Oliveira (2004, 2011, 2012):

[...] em levantamento realizado recentemente, foi possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, aquelas atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos (OLIVEIRA, 2004, p. 1141).

Enfim, a despeito de os resultados evidenciarem uma elevação dos salários, à medida que elevava o nível da formação dos sujeitos participantes da amostra, eles demonstram que a formação continuada não foi critério de valorização profissional, como defenderam Oliveira e Vieira (2012b), visto que, fazendo um corte no nível mais elevado de formação (pós-graduação, nível de escolaridade de 64,32% dos sujeitos da amostra) percebemos que apenas uma pequena parcela, aproximadamente 5,5% era contemplada com os melhores salários, acima de cinco salários mínimos.

TABELA 40 – Participação em congressos, colóquios e seminários em educação segundo o nível de escolaridade e o salário bruto recebido

Salário bruto recebido									
Participação em congressos, colóquios e seminários em educação	Nível de escolaridade	Até 1 SM	Mais de 1-2 SMs	Mais de 2-3 SMs	Mais de 3-4 SMs	Mais de 4-5 SMs	Mais de 5-7 SMs	Mais de 7-10 SMs	Participação total segundo nível de escolaridade e salário
	EMI		0%	-	-	-	-	-	-
EMC		25,00%	23,33%	7,14	1,64%	-	-	-	34,21%
Graduação		37,50%	30,00%	33,33	16,39%	8,70%	20,00%	-	43,20%
Pós-graduação		37,50	46,67%	59,52%	81,97	91,30%	80,00%	100%	46,27%
TOTAL		20,51%	37,50%	51,22%	50,41%	41,07%	38,46%	50,00%	43,26%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 41 – Participação em atividades de formação continuada ofertada, por instituição universitária, segundo o nível de escolaridade e o salário bruto recebido

Salário bruto recebido										
Participação em formação ofertada por instituição	Nível de escolaridade	Até 1 SM	Mais de 1-2 SMs	Mais de 2-3 SMs	Mais de 3-4 SMs	Mais de 4-5 SMs	Mais de 5-7 SMs	Mais de 7-10 SMs	Participação total segundo nível de escolaridade e salário	
	EMI	0%	-	-	-	-	-	-	-	0%
	EMC	50,00%	13,33%	13,33%	0%	-	-	-	-	17,50%
	Graduação	33,33%	53,33%	53,33%	22,73%	20,00%	100%	-	-	28,13%
	Pós- Graduação	16,67%	33,33%	33,33%	77,27%	80,00%	0%	0%	-	14,52%
	TOTAL	15,38%	18,52%	18,07%	18,18%	18,18%	14,29%	0%	0%	17,72%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 42 – Participação em atividades de formação continuada previstas no calendário escolar segundo o nível de escolaridade e o salário bruto recebido

Salário Bruto Recebido										
Participação em formação prevista no calendário	Nível de escolaridade	Até 1 SM	Mais de 1-2 SMs	Mais de 2-3 SMs	Mais de 3-4 SMs	Mais de 4-5 SMs	Mais de 5-7 SMs	Mais de 7-10 SMs	Participação total segundo nível de escolaridade e salário	
	EMI	22,22%	-	-	-	-	-	-	-	18,18%
	EMC	44,44%	17,86%	5,55%	1,49%	-	-	-	-	31,58%
	Graduação	11,11%	28,57%	27,78%	16,42%	7,14%	16,67%	-	-	37,08%
	Pós- Graduação	22,22%	53,57%	66,67%	82,09%	92,86%	83,33%	100%	-	50,59%
	TOTAL	23,07%	35,00%	43,90%	55,37%	50,00%	46,15%	100%	100%	44,78%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 43 – Participação em atividades de formação conjunta segundo o nível de escolaridade e o salário bruto recebido

Salário bruto recebido										
Participação em atividades de formação conjunta	Nível de Escolaridade	Até 1 SM	Mais de 1-2 SMs	Mais de 2-3 SMs	Mais de 3-4 SMs	Mais de 4-5 SMs	Mais de 5-7 SMs	Mais de 7-10 SMs	Participação total segundo nível de escolaridade e salário	
	EMI	21,04%	-	-	-	-	-	-	-	36,36%
	EMC	26,32%	10,00%	7,32%	1,61%	0%	-	-	-	33,33%
	Graduação	26,32%	40,00%	26,83%	11,29%	13,33%	0%	-	-	43,82%
	Pós-graduação	26,32%	50,00%	65,85%	87,10%	86,67%	100%	100%	-	52,55%
	TOTAL	51,35%	37,97%	49,40%	50,41%	54,55%	41,67%	100%	100%	48,34%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

5.1.2.4 Formação x satisfação em relação ao salário

A despeito de a análise anterior ter revelado que os maiores percentuais de participação, em todas as formas de formação continuada analisadas, foram os dos profissionais pós-graduados, os salários ainda permaneceram insatisfatórios, como veremos na Tabela 44.

Nessa direção, os dados da pesquisa TDEBB no Espírito Santo, com relação aos profissionais da educação dos anos finais do Ensino Fundamental e do Médio da rede estadual registrados na Tabela 44, mostraram que a insatisfação salarial era um sentimento comungado pela maioria dos desses profissionais (64,74% insatisfeitos e muito insatisfeitos), visto que o salário bruto recebido por 72,22% desses sujeitos correspondia a mais de um e no máximo quatro salários mínimos, como mostrou a Tabela 39.

Esses resultados refletem o entendimento de Oliveira (2004, 2009, 2010, 2011, 2012) e de Oliveira e Vieira (2012b) de que a remuneração se constitui num aspecto das condições de trabalho docente e que os baixos salários sinalizam condições inadequadas e de precarização do trabalho docente considerando que “As condições de trabalho docente se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais [...]. Tais condições compreendem aspectos relativos [...] às condições de remuneração entre outras” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012b, p. 157).

Ainda segundo Oliveira (2004, p. 1140), “[...] o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. [...] o arrocho salarial [...], a inadequação ou mesmo a ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários [...]”.

Nessa direção, Oliveira e Vieira (2012b), ao discutirem as condições adequadas de trabalho, chamaram a atenção para fato de, nas últimas décadas, estarmos assistindo à degradação profissional do Magistério, citando o arrocho salarial imposto aos trabalhadores juntamente com a falta de condições de trabalho como aspectos dessa realidade, levando-os a inferir que tais problemas se relacionam “[...] com a valorização compreendida como salário, carreira e condições de trabalho e formação para quem já atua na educação básica” (OLIVEIRA, 2010, apud OLIVEIRA; VIEIRA, 2012b, p.155).

TABELA 44 – Profissionais da educação segundo a satisfação em relação ao salário

Satisfação em relação ao salário	Grau de satisfação em relação ao salário (%)
Satisfeito por se tratar de remuneração compatível com sua dedicação ao trabalho	22,17% (88)
Insatisfeito por se tratar de remuneração incompatível com sua dedicação ao trabalho	50,88% (202)
Conformado, por ser baixo, mas compatível com sua dedicação ao trabalho	5,54% (22)
Muito insatisfeito, pois a remuneração que percebe é insuficiente para manter um padrão de vida digno	13,85 (55)
Muito bem remunerado	0,51% (2)
Indiferente	2,52% (10)
Outro	4,53% (18)
TOTAL	100% (397)

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

Mesmo com a maioria absoluta dos profissionais da amostra investigada “insatisfeita e muito insatisfeita” com os salários recebidos (64,74%), como mostrou a Tabela 44, a insatisfação salarial não incidiu sobre a participação em formação continuada, uma vez os maiores índices de participação, à exceção dos relativos à da formação conjunta, foi dos “insatisfeitos e muito insatisfeitos” com a remuneração recebida (média participativa de 40,66% e de 36,82%, respectivamente, enquanto o índice dos “satisfeitos” foi de 32,13%), de acordo com a Tabela 45.

Tal constatação dialoga com a perspectiva de identidade social profissional em Dubar (2005), na medida em que a maioria dos profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual mesmo tendo expressado insatisfação com os salários foi a que mais participou das atividades e programas de formação (77,48%), revelando que o papel lhe atribuído pelo Outro foi interiorizado e incorporado à sua vivência profissional: “A construção das identidades profissionais é, portanto, inseparável da existência dos planos de emprego-formação e dos tipos de relação profissional que estruturaram as formas específicas de mercados de trabalho [...]” (DUBAR, 2005, p. 327).

Nessa direção, Hypolito e Vieira (2012), com base em Dubar (2005), afirmaram que o papel atribuído pelo Outro – os discursos oficiais – ao profissional da educação incorre na identidade profissional, fundada na culpa e na responsabilização desses trabalhadores pelo fracasso ou sucesso da escola e do aluno, mediante a cultura da performatividade balizada pelo desempenho nas avaliações externas.

Por outro lado, a despeito de os profissionais da educação “muito bem remunerados” representarem apenas 0,51%¹⁰⁶ dos participantes desta pesquisa, os índices de participação desses trabalhadores, nas formas de formação continuada analisadas (50%, 50%, 100% e 100%, respectivamente, e média de 75%), superaram os dos satisfeitos, insatisfeitos, muito insatisfeitos, conformados, indiferentes e outros. Isso sinaliza, sob o nosso ponto de vista, a implicação do aspecto “satisfação salarial” sobre a participação dos sujeitos desta pesquisa em formação continuada, como indica a Tabela 45.

Esse entendimento foi expresso pelos profissionais da educação, nos dados da Tabela 77, ao elencarem o aspecto “receber mais remuneração (salário)” pela atividade que exerce, como o segundo dentre os três mais importantes para melhorar a qualidade do trabalho realizado, corroborando dessa forma os argumentos de Oliveira et al. (2009) que afirmaram que a baixa remuneração é aspecto de precarização do trabalho docente:

[...] a precarização e a instabilidade do emprego no magistério público ocorrem sob a forma de contratos temporários de trabalho (que não asseguram os mesmos direitos e garantias dos trabalhadores efetivos; arrocho salarial; ausência de planos de cargos e salários; perdas de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Estado, principalmente as reformas administrativas e previdenciárias (OLIVEIRA, 2006, apud OLIVEIRA et al., 2009, p. 25).

TABELA 45 – Participação em formação continuada segundo a satisfação em relação ao salário

Satisfação em relação ao salário	Participação em formação continuada				
	Congressos, seminários e colóquios	Ofertada por instituição universitária	Prevista no calendário escolar	Atividades de formação conjunta	Média das participações segundo a satisfação com o salário
Satisfeito por se tratar de remuneração compatível com sua dedicação ao trabalho	32,95%	1,25%	43,18%	51,14%	32,13%
Insatisfeito por se tratar de remuneração incompatível com sua dedicação ao trabalho	47,30%	18,81%	47,03%	49,50%	40,66%
Conformado por ser baixo, mas compatível com sua dedicação ao trabalho	36,36%	18,18%	31,82%	27,27%	27,91%
Muito insatisfeito, pois a remuneração que recebe é insuficiente para manter um padrão de vida digno	45,45%	12,73%	43,64%	45,45%	36,82%
Muito bem remunerado	50,00%	50,00%	100%	100%	75,00%
Indiferente	60,00%	30,00%	50,00%	20,00%	40,00%
Outro	50,00%	27,78%	27,78%	50,00%	38,89%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

¹⁰⁶ Conforme Tabela 39, eram somente dois profissionais pós-graduados e os únicos que percebiam os maiores salários da amostra investigada (mais de 7 SMs e até 10 SMs).

5.1.2.5 Formação x tempo de serviço

A maior parte dos profissionais dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual que compuseram a amostra aqui investigada possuía até dez anos de experiência na rede pública de ensino (68,75%) e apenas 14,75% tinham mais de 20 anos de tempo de serviço, como mostra a Tabela 46.

TABELA 46 – Profissionais da educação por etapas de ensino segundo o tempo de trabalho na rede pública

Etapas de ensino	Tempo de trabalho					TOTAL
	De 0-5 anos	Acima de 5-10 anos	Acima de 10-20 anos	Acima de 20-25 anos	Acima de 25 ¹⁰⁷ anos	
EF – anos finais	19	18	9	4	5	55
EM	162	76	57	26	24	345
TOTAL	181 (45,25%)	94 (23,50%)	66 (16,50%)	30 (7,5%)	29 (7,25%)	400 (100%)

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

Entretanto, a participação em formação continuada foi mais expressiva por parte dos profissionais da educação com mais de 5 e até 20 anos de tempo de serviço e decaía à medida que esse tempo se elevava, sinalizando que o tempo de serviço implicou a participação nas atividades de formação analisadas, como evidencia a Tabela 47.

Ressaltamos que a prerrogativa do tempo é presente hoje, haja vista que é o segundo aspecto no Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual do Espírito Santo que possibilita progressão na carreira (BARTOLOZZI et al., 2009; FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012), mas não é sinal de qualidade do trabalho docente, pois, além da ideia do ciclo profissional, Huberman (2008), Oliveira e Vieira (2012b) defenderam que a formação deveria ser definida pelas políticas docentes, como referência para melhores salários em todos os níveis da Educação Básica.

Nesse sentido, salientamos que a participação mais significativa em termos percentuais dos profissionais pode ter relação com o Plano de Carreira, pois, como vimos no Relatório da Pesquisa Documental no Espírito Santo (OLIVEIRA et al., 2009b), em Ferreira, Ventorim e

¹⁰⁷ Desse total, somente cinco profissionais têm acima de 35 anos de tempo de serviço (1 no EF e 4 no EM).

Côco (2012), a participação em cursos de formação ocupa o terceiro lugar como forma de progressão na carreira.

Nessa direção, Oliveira e Maués (2012, p. 80) advertiram que a motivação por formação continuada se relaciona com a progressão na carreira: “[...] é preciso considerar que boa parte dos professores necessita realizar cursos de formação continuada para progredir na carreira ou para obter maior vencimento e isso os leva a realizar cursos de toda ordem e, muitas vezes, sem impacto na prática docente e na melhoria da qualidade do ensino”.

Nessa lógica, a queda no percentual de participação por parte dos profissionais da educação que tinham tempo de serviço acima de 25 anos (22,13%), faixa na qual estão incluídos os dois únicos profissionais da amostra aqui investigada que possuíam tempo de serviço superior a 35 anos, expressa na Tabela 47, como já mencionado, poderia estar relacionada com a perspectiva da participação em formação continuada como investimento, uma vez que a não participação seria um desinvestimento na formação, em função, talvez, de esses profissionais já terem chegado numa fase da carreira em que a progressão, via participação em formação continuada, não seja mais possível.

Por fim, ainda nessa direção, o fato de a participação em formação continuada ter sido mais expressiva entre os profissionais que possuíam tempo de serviço de até cinco anos (35, 15%), sinalizada na Tabela 47, poderia ter relação com a fase de início da carreira vivenciada por esses sujeitos, visto que estariam em busca de títulos para progredir na carreira, para participar de concursos ou ainda para enriquecer o currículo tendo em vista processos seletivos para contratação de temporários, como já discutido neste trabalho e conforme dados da Tabela 47. Essa questão também foi sinalizada por Oliveira e Maués (2012) e Hypolito (2012).

TABELA 47 – Participação em formação continuada segundo o tempo de trabalho na rede pública de educação

Participação em formação continuada	Tempo de trabalho					Total das participações segundo o tempo de trabalho
	De 0-5 anos	Acima de 5-10 anos	Acima de 10-20 anos	Acima de 20-25 anos	Acima de 25 anos	
Congressos, seminários e colóquios em educação	37,02%	59,57%	53,03%	29,51%	22,95%	44,50%
Ofertada por instituição universitária	17,78%	17,39%	15,15%	10,17%	6,78%	17,12%
Prevista no calendário escolar	39,44%	43,48%	63,64%	27,12%	27,12% ¹⁰⁸	45,80%
Participação em formação conjunta	46,37%	43,96%	53,85%	26,67%	31,67% ¹⁰⁹	48,89%
Média participativa segundo o tempo de trabalho	35,15%	41,10%	46,42%	23,37%	22,13%	

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

5.1.2.6 Formação x plano de carreira

Como demonstra a Tabela 48, apenas 23,32% dos profissionais da educação dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual do ES eram contemplados com Plano de Carreira.

Para Oliveira (2011, p. 36), esse quadro reflete a falta de condições adequadas de trabalho docente, pois, segundo a autora, “Sem uma carreira estável que garanta as condições de trabalho e as relações de emprego dignas, pouca eficácia terão os processos de avaliação e de formação para a melhoria almejada por esses governos para os sistemas públicos de educação”.

Entretanto, apesar de a maioria absoluta dos profissionais da educação não possuir Plano de Carreira (76,68%), a participação em atividades e programas de formação continuada foi

¹⁰⁸ Ao todo são 16 profissionais com tempo de serviço acima de 25 anos, mas apenas dois têm mais de 35 anos de tempo de serviço e são do EM.

¹⁰⁹ Somente dois profissionais desse total possuem tempo de serviço acima de 35 anos.

motivada primeiro pelo aspecto “Formação Continuada”,¹¹⁰ seguido da “Titulação”¹¹¹ e depois pelo “Tempo de Serviço”, segundo os dados da Tabela 50.

Em outras palavras, a formação continuada, mesmo não sendo, na visão dos trabalhadores em educação, um dos três aspectos mais valorizados no Plano de Carreira do Magistério Público Estadual do Espírito Santo, como mostra a Tabela 49, e, ainda, apesar de ocupar o terceiro lugar, atrás da “Titulação” e do “Tempo de Serviço”, como apontaram Oliveira et al. (2009b), foi o aspecto que mais contribuiu para uma maior participação dos profissionais da educação em formação continuada.

Portanto, a “Formação Continuada”, seguida da “Titulação” foram aspectos que influenciaram a participação dos profissionais da educação em atividades e programas de formação continuada (média de 50% e 49,09%, respectivamente), pois, na rede pública estadual deste Estado,

De acordo com o Plano de Carreira e Vencimentos, a carreira do magistério [...]. A ascensão funcional ocorre mediante a comprovação da nova formação. Já a promoção pode acontecer com intervalos de um período de dois anos, de acordo com critérios de antiguidade (tempo de serviço prestado no efetivo exercício das funções) ou de merecimento (participação em cursos, seminários, publicações científicas etc.) (OLIVEIRA et al., 2009b, p. 20).

Nesse sentido, a busca por formação continuada como forma de progredir na carreira e, conseqüentemente, adquirir melhores salários é o que impulsionou a participação em atividades e programas de formação continuada, como observaram Oliveira e Maués (2012). Lógica que dialoga com Oliveira e Vieira (2012b), que defendem a formação como referência para a valorização profissional.

TABELA 48 – Profissionais da educação segundo a contemplação com plano de carreira por etapas de ensino

Etapas de ensino	Sim	Não	NS/NR	TOTAL
EF – anos finais	8	46	-	54
Ensino Médio	82	250	-	332
TOTAL	90 (23,32%)	296 (76,68%)	-	386 (100%)

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

¹¹⁰ Participação em atividades de formação continuada, palestras e cursos em serviço.

¹¹¹ Graduação e cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).

TABELA 49 – Profissionais da educação segundo o aspecto mais valorizado no plano de carreira

Aspectos mais valorizados	
Tempo de serviço	71,91%
Titulação	72,60%
Participação em atividades de formação continuada	37,93%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 50 – Participação em formação continuada segundo o aspecto mais valorizado no plano de carreira

Aspectos mais valorizados no plano de carreira	Participação em Formação Continuada				
	Congressos, colóquios e seminários em educação	Programas ofertados por instituição universitária	Atividades de formação prevista no calendário escolar	Participação em atividades de formação Conjunta	Média das participações segundo o aspecto mais valorizado
Tempo de Serviço	49,21% (3º)	20,64% (2º)	58,73% (1º)	53,23% (3º)	45,45% (3º)
Titulação	63,64% (1º)	22,73% (1º)	50,00% (2º)	59,99% (2º)	49,09% (2º)
Formação continuada	50,00% (2º)	0%	50,00% (2º)	100% (1º)	50,00% (1º)

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

5.1.2.7 Formação x quantidade de unidades educacionais

O número de unidades em que trabalhavam os profissionais da educação dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual participantes da amostra investigada assemelha-se aos resultados da pesquisa TDEBB, no âmbito do Espírito Santo, visto que aqui apenas 42,95% trabalhavam em uma unidade educacional e, no Estado, 44,5% (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012c). Mas esse número é bem inferior em relação ao Brasil (53%), de acordo com Oliveira e Vieira (2012b), como se pode observar na Tabela 51.

TABELA 51 – Profissionais da educação, por etapas de ensino, segundo o número de unidade educacional em que os profissionais trabalhavam

Quantidade de unidades em que trabalhavam	Etapas de ensino		
	Ensino Fundamental – anos finais	Ensino Médio	TOTAL
1	23	148	171 (42,95%)
2	26	161	187 (46,99%)
3	3	28	31 (7,80%)
4 ou mais	3	6	9 (2,26%)
TOTAL	55	343	398 (100%)

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

Salientamos que os resultados dos intercruzamentos realizados também nos levaram a inferir que o fato de trabalhar em uma unidade educacional possibilita, mas não garante uma participação mais efetiva na formação continuada, uma vez que a segunda menor média participativa em todas as formas de formação continuada analisadas foi a dos profissionais que trabalhavam em apenas uma unidade (34,21%), ficando atrás, mas bem próxima, justamente dos profissionais que trabalhavam em quatro ou mais unidades (33,34%), como evidencia a Tabela 52. Soma-se, ainda, o fato de que as maiores médias participativas foram dos profissionais que trabalham em duas unidades (37,63%), segundo a referida tabela.

Contudo, e considerando que foi inexistente a participação em atividades formação ofertadas por instituição universitária e ínfimo o percentual de participação em atividades de formação, ainda que previstas em calendário, por parte dos profissionais que trabalhavam em quatro ou mais unidades de ensino (22,22%), como mostra a Tabela 52, comungamos com a argumentação de Oliveira et al. (2009a) acerca de a intensificação do trabalho docente perpassar o trabalho em mais de duas unidades de ensino repercutindo a participação em processos de formação:

[...] no Brasil e em outros países da América Latina, os professores que trabalham em escolas públicas costumam assumir mais de uma jornada de trabalho, como docente, em diferentes estabelecimentos, lecionando em dois ou até três instituições diferentes. Esta situação se explica devido aos baixos salários [...]. Isso dificulta a identificação do professor com uma determinada escola e prejudica momentos importantes [...] para estudar e se atualizar (OLIVEIRA, 2006, apud OLIVEIRA et al., 2009a, p.16).

TABELA 52 – Participação em formação continuada segundo a quantidade de unidade educacional em que os profissionais trabalhavam

Quantidade de unidades em que trabalhavam	Participação em formação continuada				Média participativa segundo a carga horária semanal trabalhada
	Congressos, colóquios e seminários	Ofertada por instituição universitária	Prevista no calendário escolar	Atividades de formação conjunta	
1	35,09%	15,79%	39,18%	46,78%	34,21%
2	48,13%	19,79%	51,37%	49,20%	37,63%
3	48,39%	12,90%	38,71%	41,19%	35,23%
4 ou mais	55,56%	0%	22,22%	55,56%	33,34%
TOTAL	43,15%	17,22%	44,92%	48,35%	

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

5.1.2.8 Formação x número de alunos na turma x número de alunos com necessidades especiais na turma

Os resultados demonstram que cerca de 70% dos profissionais dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual participantes da amostra desta pesquisa trabalhavam em turmas com até 35 alunos e apenas 6%¹¹² em turmas com mais de 40 alunos, segundo a Tabela 53. Mostram, também, que somente 5% dos profissionais da educação que possuíam alunos com necessidades especiais recebiam apoio dos profissionais da área, como “intérprete de Libras”, “professor para alunos com necessidades especiais”, “professor especialista em Educação Especial” e “pedagogo especialista em Educação Especial”, segundo os dados das Tabelas, 54 e 55.

Por conseguinte, a falta de apoio/orientação aos profissionais da educação, para o trabalho com alunos com necessidades especiais, além de evidenciar as condições de trabalho inadequadas a que são submetidos os trabalhadores docentes, pode nos levar a “[...] inferir que esta realidade é mais um elemento gerador de uma intensificação do trabalho docente, denunciando a precária política de inclusão *vis a vis* política de formação continuada” (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012, p. 33).

Ademais, foi o aspecto que impactou na participação desses profissionais em atividades e programas de formação continuada, visto que, como indica a Tabela 56, os índices de participação, em todas as formas de formação analisadas, foram inferiores a 50%.

TABELA 53 – Profissionais da educação, por etapas de ensino, segundo o número de alunos na turma

Etapas de ensino	Número de alunos na turma				
	Até 35 alunos	Acima de 35-40 alunos	Acima 40-45 alunos	Acima de 45-50 alunos	TOTAL
EF – anos finais	29	13	03	-	45
EM	202	69	11	6	288
TOTAL	231 (69,37%)	82 (24,62%)	14 (4,20%)	6 (1,81%)	333 (100%)

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

¹¹² Desses 6% (20/333), 85% (17/20) são turmas do EM, como mostra a Tabela 53.

TABELA 54 – Quantitativo de profissionais, por etapas de ensino, segundo o número de alunos por turma e a existência de alunos com necessidades especiais

Etapas de ensino	Quantitativo de profissionais que têm alunos com necessidades especiais na turma segundo o número de alunos na turma				
	Até 35 alunos	Acima de 35 e até 40 alunos	Acima de 40 e até 45 alunos	Acima de 45 e até 50 alunos	TOTAL
EF – anos finais	75,86% (22)	61,54% (8)	-	-	68,18% (30)
EM	52,97% (107)	62,32% (43)	54,55% (6)	83,33% (5)	56,49% (161)
TOTAL	55,84% (129)	62,20% (51)	42,86% (6)	83,33% (5)	57,36% (191)

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 55 – Quantitativo de profissionais que possuía em suas turmas alunos com necessidades especiais segundo a orientação/apoio recebido para o trabalho com eles

Etapas de ensino	Quantitativo de profissionais que recebiam apoio ¹¹³ para o trabalho com alunos com necessidades especiais segundo o quantitativo de alunos na turma				
	Até 35 alunos	Acima de 35 e até 40 alunos	Acima de 40 e até 45 alunos	Acima de 45 e até 50 alunos	TOTAL
EF – anos finais	59,10%, (13) ¹¹⁴	61,54% (5)	-	-	18,00% (18)
EM	51,40% (55) ¹¹⁵	46,51% (20),	83,33% (5)	40% (2)	82,00% (82)
TOTAL	53,49% (68)	49,02% (25)	83,33% (5)	40% (2)	100% (100)

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 56 – Participação em formação continuada por parte dos profissionais que tinham alunos com necessidades especiais na turma

Congressos, colóquios e seminários em educação	Programas ofertados por instituição universitária	Atividades de formação previstas no calendário escolar	Participação em atividades de formação conjunta	Média das participações
48%	15,46%	45,08%	45,69%	38,56%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

¹¹³ Na questão do *survey* de número 45 (ver ANEXO), que trata do tipo de apoio dado aos profissionais da educação que possuem alunos com necessidades especiais nas suas turmas, há inúmeras opções de respostas para o tipo de apoio recebido, de forma que o apoio recebido adveio do professor para alunos com necessidades especiais; do profissional interprete de Libras; do professor especialista em Educação Especial; do pedagogo especialista em Educação Especial, bem como o proveniente do diretor, do diretor coordenador, do pedagogo, do setor pedagógico, do professor de Educação Física, dos professores, do professor/coordenador/todos da escola e outras. Nesse sentido, cabe-nos esclarecer que, dentre os 100 professores que afirmaram receber apoio para o trabalho com os alunos com necessidades especiais da sua turma, somente cinco, e nas turmas com até 35 alunos, é que obtiveram apoio específico, ou seja, dos profissionais da área da educação especial (1 do EF e 4 do EM).

¹¹⁴ Desse total (13), apenas um (7,70%) era de apoio/orientação por parte de profissional da área específica.

¹¹⁵ Desse total (55), apenas quatro (7,27%) eram de apoio/orientação por parte de profissionais da área específica.

5.1.2.9 Formação x sentimento de preparação no início das atividades

O sentimento no início da carreira, compartilhado pela maior parte dos profissionais da educação dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual do Estado que fizeram parte desta pesquisa, era “preparado e razoavelmente preparado” (71,40% em média) e, uma parte bem menor se sentia “muito preparada” (15,88% em média), como evidencia a Tabela 57.

Tais resultados sinalizam que a formação inicial, incluída a obtida em curso superior/na universidade *locus* da formação inicial, por si só, não basta, pois, além de não atender às demandas e especificidades impostas ao profissional da educação (NÓVOA, 2008; LELIS, 2008; TARDIF; LESSARD, 2008), a formação é um processo contínuo que se dá ao longo da vida profissional, e a formação acadêmica é uma das fontes que dão origem e constroem o conhecimento profissional docente, ao lado da experiência pessoal, profissional e da vida familiar (TARDIF, 2002).

Nesse sentido, tais resultados se somam às defesas e ao entendimento da formação concebida como possibilidade de aprendizagem permanente, pois “[...] seria ingênuo acreditar que a formação inicial pode ser o único motor de profissionalização (LELIS, 2008, p. 62). Porém, “O peso atribuído à formação, sobretudo, à acadêmica, acaba por ressaltar esta como sendo o principal critério definidor da profissionalização, desprezando, muitas vezes, o conhecimento obtido na experiência, na prática concreta por esses profissionais” (OLIVEIRA, 2012, s/p).

O sentimento “preparado e razoavelmente preparado”, pela maior parte dos profissionais da educação, confirma o entendimento de que o sujeito nunca está pronto, pois a formação, assim como a identidade, está sempre em construção e re(construção) por serem processos contínuos (DUBAR, 2005; TARDIF, 2002).

Entendimento também compartilhado por Ventorim e Pozzatti (2012, p. 86): “[...] a formação extrapola o aprendido no mundo acadêmico, considerando para esse fim o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente no processo de construção e reconstrução de identidades. Portanto formação e identidades são processos contínuos [...]”.

Perspectiva esta que se aproxima da concepção de identidades em Dubar (2005), em função de a constituição das identidades estar sempre em movimento e em mudança, e ainda pelo fato de as formas identitárias profissionais se configurarem nas relações sociais e de trabalho,

assim como a formação docente. Desse modo, é na interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação que se efetivam os processos de socialização pelos quais as identidades profissionais de constroem e se reconstroem. Ou seja, a identidade bem como a formação não é estática, mas processos sempre em construção e reconstrução, como sinalizaram Ventorim e Pozzatti no parágrafo anterior e afirmou Dubar (2005, p. 330):

Essas identidades profissionais e sociais, associadas a configurações específicas de saberes, são construídas por meio de processos de socialização cada vez mais diversificados (DUBAR, 2005, p. 329). Essa socialização contínua é inseparável das transformações estruturais que atingem os sistemas de ação e induzem modificações periódicas das identidades previamente constituídas [...]. As identidades, portanto, estão em movimento, e essa dinâmica de desestruturação/reconstrução às vezes assume a aparência de uma ‘crise de identidades’.

Outro dado que chama a atenção na Tabela 57 é o fato de o sentimento “muito preparado e preparado” em relação ao “trabalho em equipe/colaboração com os colegas” ter concentrado os maiores percentuais com referência aos demais (25,26% e 54,08%, respectivamente).

Essa constatação ratifica os resultados anteriores e análises sustentadas em Nóvoa (1992, 2005, 2007) na perspectiva da escola como *locus* de formação continuada, tendo como referencial o saber docente e a cultura profissional partilhada da formação entre pares e da autoformação.

Entretanto, cabe ressaltar que o “trabalho em equipe/colaboração com os colegas” foi um aspecto prejudicado pela falta de tempo, como apontam os dados da Tabela 64 adiante e como salientou Ferreira (2012) nas análises sobre os resultados da pesquisa TDEBB, no âmbito do Espírito Santo.

Ademais, o sentimento no início da carreira de “muito preparado” (19,15%) e “preparado” (33,80%), em relação ao domínio das novas tecnologias, reflete os argumentos de Tardif e Lessard (2008) de que é necessário e inevitável que os profissionais da educação dominem e utilizem, como aliados, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sua prática pedagógica, ainda que não se tenha dimensão do seu impacto sobre a identidade e trabalho docente, ou seja, se vão implicar precarização ou profissionalização,

Definitivamente, [...] as TIC parecem completamente inevitáveis e os docentes devem aprender a utilizá-las para fins pedagógicos. [...] As TIC podem ser consideradas inimigas ou como aliadas, de acordo com o ponto de vista adotado. [...], elas podem ser aliadas quando tornam acessíveis a todos informações de qualidade, permitem a pesquisa, a criação e a interação (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 268).

TABELA 57 – Profissionais da educação segundo o sentimento de preparação no início das atividades

Sentimento de preparação no início das atividades	Muito preparado	Preparado	Razoavelmente preparado	Despreparado	TOTAL
Domínios de conteúdos abordados	9,40%	43,08%	42,56%	4,96%	100%
Questões administrativas	9,71%	34,12%	34,91%	21,26%	100%
Domínio de novas tecnologias	19,15%	33,80%	26,20%	20,85%	100%
Trabalho em equipe/colaboração com os colegas	25,26%	54,08%	16,84%	3,82%	100%
Médias do sentimento de preparação	15,88%	41,27%	30,13%	12,72%	100%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

A participação em atividades e programas de formação, como “congressos, seminários e colóquios em educação”, foi mais expressiva entre os profissionais da educação que no início da carreira se sentiam “muito preparados” (média 52,13%), especialmente com relação ao domínio dos aspectos administrativos e tecnológicos, seguida dos “despreparados” (média 46,66%), com referência, sobretudo, ao domínio dos aspectos administrativos, conteúdos abordados e trabalho em equipe, como demonstra a Tabela 58.

O fato de os profissionais da educação com sentimentos de “muito preparado” e “preparado” no início da carreira, ter concentrado médias de participação mais elevadas, sob o nosso entendimento, ratifica a perspectiva de Tarfif (2008), visto que, para esse autor, a formação inicial e continuada não são estanques, mas processos contínuos de formação interligados. Assim, esse pensamento vai ao encontro das evidências destacadas por André (1999, p.11): “[...] a formação inicial não se encerra em si mesma, devendo, portanto, articular-se com diferentes esferas da formação e da práxis dos professores em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas”.

TABELA 58 – Participação em congressos, seminários e colóquios em educação segundo o sentimento de preparação no início das atividades

Congressos, seminários e colóquios em educação	Participação segundo o sentimento de preparação no início das atividades				
	Muito preparado	Preparado	Razoavelmente preparado	Despreparado	Participação total por sentimento
Domínios de conteúdos abordados	44,44%	51,52%	35,59%	52,63%	44,13%
Questões administrativas	64,87%	40,77%	34,57%	48,15%	42,52%
Domínio de novas tecnologias	51,48%	42,50%	35,48%	39,19%	41,69%
Trabalho em equipe/colaboração com os colegas	45,45%	40,57%	50,00%	46,67%	43,62%
Médias participativas segundo o sentimento de preparação	52,31%	43,84%	38,91%	46,66%	

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 59 – Participação nos programas ofertados por instituição universitária segundo o sentimento de preparação no início das atividades

Participação em programas ofertados por instituição universitária	Sentimento de preparação no início das atividades				Participação total por sentimento
	Muito preparado	Preparado	Razoavelmente preparado	Despreparado	
Domínios de conteúdos abordados	25,00%	20,00%	14,11%	21,05%	17,99%
Questões administrativas	21,62%	20,00%	15,79%	11,11%	16,75%
Domínio de novas tecnologias	25,00%	17,50%	10,75%	18,92%	17,42%
Trabalho em equipe/colaboração com os colegas	22,22%	15,09%	16,67%	20,00%	17,30%
Média participativa segundo o sentimento de preparação	23,46%	18,15%	14,33%	11,71%	

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

Os resultados, com relação à participação em formação continuada ofertada por instituição universitária (Tabela 59), prevista no calendário escolar (Tabela 60), e conjunta (Tabela 61), segundo o sentimento de preparação no início da carreira, foram semelhantes aos obtidos nas atividades de formação congressos, colóquios e seminários em educação (Tabela 58), uma vez que a média de participação mais elevada foi a dos profissionais que se sentiam “muito preparados”. Esses dados diferenciam-se na medida em que naquelas três primeiras formas de formação mencionadas as menores médias de participação foram observadas entre os “despreparados”, enquanto nesta última citada foi a segunda maior.

Entretanto, a despeito da diferença mencionada, entendemos que o fato de os profissionais com sentimentos de “muito preparados”, “preparados” e “razoavelmente preparados” no início da carreira terem concentrado as maiores médias de participação em três das quatro formas de formação continuada analisadas (ofertada por instituição universitária, prevista no calendário escolar e a formação conjunta) também revela a perspectiva de formação contínua em Tarfif (2002).

Conforme a Tabela 61, os resultados indicam que os índices de participação em atividades de formação continuada conjunta, em relação ao aspecto “Trabalho em equipe/colaboração com os colegas”, na direção da amostra investigada (Tabela 58), foram mais representativos por parte dos profissionais com sentimento de “muito preparados e preparados” no início da carreira.

Esse resultado se soma às defesas para que a formação continuada priorize a escola como lugar de formação, por ser o ambiente no qual o profissional exerce suas atividades e se mantém em contato com a cultura escolar e com os alunos, além de dialogar com as defesas para que se valorize a experiência, os saberes docentes e os momentos de conformação entre pares (NÓVOA, 1992, 1995, 1999; TARDIF, 2002).

TABELA 60 – Participação em atividades de formação continuada previstas no calendário escolar segundo o sentimento de preparação no início das atividades

Participação em atividades de formação continuada prevista em calendário escolar	Sentimento de preparação no início das atividades				Participação total por sentimento
	Muito preparado	Preparado	Razoavelmente preparado	Despreparado	
Domínios de conteúdos abordados	36,11%	44,85%	47,85%	57,89%	45,95%
Questões administrativas	40,54%	45,38%	41,35%	50,62%	44,62%
Domínio de novas tecnologias	33,82%	40,00%	47,31%	58,11%	44,38%
Trabalho em equipe/colaboração com os colegas	41,41%	42,92%	56,06%	46,67%	48,90%
Médias das participações segundo o sentimento de preparação	53,03%	43,54%	38,60%	34,98%	

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 61 – Participação em atividades de formação conjunta, segundo o sentimento de preparação no início das atividades

Participação conjunta em atividades de formação	Sentimento de preparação no início das atividades				Participação total por sentimento
	Muito preparado	Preparado	Razoavelmente preparado	Despreparado	
Domínios de conteúdos abordados	61,11%	50,30%	46,63%	31,58%	48,83%
Questões administrativas	64,86%	40,77%	34,59%	48,15%	49,21%
Domínio de novas tecnologias	44,11%	58,33%	39,78%	47,30%	43,88%
Trabalho em equipe/colaboração com os colegas	58,59%	50,47%	30,30%	20,00%	48,08%
Médias das participações segundo o sentimento de preparação	57,17%	49,97%	37,82%	36,76%	

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

5.1.2.10 Formação x horas semanais dedicadas em casa às atividades do trabalho

Cerca de 40% dos profissionais da educação dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo participantes desta pesquisa dedicavam-se, entre 6 horas e 15 horas semanais, em casa, às atividades do trabalho, como mostra a Tabela 62 adiante.

O trabalho em casa, referente às tarefas relacionadas com a atividade docente, exerceu expressivo impacto na participação dos profissionais da educação participantes desta pesquisa. Os maiores índices de participação em todas as formas de formação continuada analisadas foram dos profissionais que dedicavam menos horas semanais em casa às atividades do trabalho (entre 1 hora e 5 horas). Os índices de participação diminuía à medida que aumentavam as horas semanais dedicadas em casa às tarefas associadas ao trabalho, como sinaliza a Tabela 63.

Nessa direção, Tardif e Lessard (2005) alertam para a necessidade de se não negligenciar aspectos como o tempo de trabalho nas pesquisas sobre a docência e a educação:

Em nossa opinião, o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, as pesquisas sobre educação, e o perigo da abstração: elas se fundam geralmente sobre abstrações (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 22). [...] sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças [...] os recursos disponíveis, as dificuldades presentes [...] (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 23).

Dessa forma, esses resultados expressam a necessidade de se garantir, além da formação, condições adequadas de trabalho, como as reveladas nesta pesquisa, dentre as quais destacamos a dedicação exclusiva em uma única unidade educacional (Tabela 77), o apoio para o trabalho com alunos com necessidades especiais (Tabela 55), concurso público para amenizar e/ou extinguir o enorme percentual de profissionais com vínculo empregatício temporário (Tabela 29), salários dignos (Tabela 39), plano de carreira (Tabela 48) e tempo para o trabalho coletivo (Tabela 64).

Soma-se, ainda, a esse quadro o fato de as participações em atividades e programas em educação terem sido mais expressivas entre os profissionais da educação que se dedicavam, em casa, entre 1 hora e 5 horas semanais, às atividades do trabalho (55,49%), como indica a Tabela 63. Perspectiva esta corroborada por Oliveira et al. (2009a, p. 15), para quem

A intensificação do trabalho refere-se ao esforço gasto pelo indivíduo no processo de trabalho. Neste sentido, esta relacionada com o investimento

físico, emocional e cognitivo do trabalhador no exercício da sua atividade. Os ritmos, os tempos, as condições de trabalho e as exigências paralelas impostas aos trabalhadores, em meio as suas atividades principais, agravam a intensidade do trabalho.

TABELA 62 – Profissionais da educação segundo as horas semanais dedicadas, em casa, às atividades do trabalho

Etapas de ensino	Quantitativo de profissionais segundo as horas semanais dedicadas em casa às atividades do trabalho					
	1h-5h	6h-10h	11h-15h	16h-20h	20h-25h	TOTAL
Ensino Fundamental -anos finais	29	12	2	1	1	45 (13,00%)
Ensino Médio	163	90	30	14	4	301 (87,00%)
TOTAL	192 (55,49%)	102 (29,48%)	32 (9,25%)	15 (4,34%)	5 (1,44%)	346 (100%)

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 63 – Participação em formação continuada segundo as horas semanais dedicadas, em casa, às atividades do trabalho

Formação continuada	Horas semanais dedicadas em casa às atividades do trabalho					
	1h-5h	6h-10h	11h-15h	16h-20h	20h-25h	TOTAL
Congressos, seminários e colóquios em educação	52,32%	31,79%	8,60%	5,30%	1,99%	44,02%
Ofertada por instituição universitária	57,81%	25,00%	9,37%	7,81%	0%	18,60%
Prevista no calendário escolar	51,55%	31,68%	11,18%	3,73%	1,87%	46,94%
Atividades de formação conjunta	56,40%	24,42%	11,05%	5,81%	2,32%	49,86%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

5.1.2.11 Formação x aspectos da gestão e organização da unidade educacional em que trabalha

As condições inadequadas do trabalho docente podem ser observadas na atitude de discordância por parte da maioria absoluta dos sujeitos da amostra (64,70%) e no sentimento de que o “trabalho coletivo era prejudicado pela falta de tempo” (80,30%), segundo os dados da Tabela 64.

Porém, o impacto, ainda que não expressivo, na participação em formação continuada pelos profissionais que consideravam que o “trabalho coletivo era prejudicado pela falta de tempo”, foi maior na formação conjunta, uma vez que apresentou o menor índice de participação (78,13%), de acordo com os dados da Tabela 65.

Enfim, tais resultados, além de evidenciar a intensificação e a precarização do trabalho docente destacadas nos itens anteriores, com base em Oliveira et al. (2009a), vão ao encontro dos argumentos de Tardif e Lessard (2008, p. 10):

Em vários países os docentes se sentem muitas vezes isolados, esgotados e por toda parte a sua mensagem é a mesma: eles não têm tempo para fazer tudo e o seu nível de *stress* aumenta diante dos múltiplos obstáculos que encontram em seu trabalho diário. No plano quantitativo (horas, semanas de trabalho, número de alunos por grupo, etc.).

A falta de tempo para o trabalho coletivo, de modo geral, não foi aspecto que implicou a participação dos profissionais da educação em atividades e programas de formação continuada, a despeito de o índice de participação ter sido menor em atividades de formação conjunta, como indica a Tabela 65.

TABELA 64 – Profissionais da educação segundo o grau de concordância com os aspectos da gestão e organização da unidade educacional

Aspectos	Concordo	Discordo	Indiferente	TOTAL
O financiamento da educação garante condições adequadas de trabalho	27,32%	64,70%	7,99%	100%
O trabalho coletivo é prejudicado pela falta de tempo	80,30%	13,64%	6,06%	100%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 65 – Participação em formação continuada segundo a opinião sobre o aspecto “o trabalho coletivo é prejudicado pela falta de tempo”

Participação em formação continuada segundo a concordância com o aspecto “O trabalho coletivo é prejudicado pela falta de tempo”	
Congressos, seminários e colóquios	81,87%
Ofertada por instituição universitária	91,30%
Prevista no calendário escolar	84,18
Atividades de formação conjunta	78,13%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

5.1.2.12 Formação x satisfação com as políticas de formação

A maioria dos profissionais da educação que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo que fizeram parte da amostra desta pesquisa considerava que a política de formação deveria ser melhorada e reformulada (69,60%), segundo os dados da Tabela 66. A maior média de participação nas formas de formação continuada analisadas foi observada entre os profissionais que consideravam a política de formação “satisfatória, mas deveria ser melhorada” (43,33%), como demonstra a Tabela 67.

Entretanto, o percentual de profissionais que considerava a política “Insatisfatória, por não contemplar a maioria dos docentes em atividade” e “Insatisfatória, por precisar ser reformulada” estava entre os que menos participaram das atividades e dos programas de formação continuada (médias de participação 36,33% e 34,69%, respectivamente), segundo Tabela 67.

Os dados da Tabela 66 revelaram um percentual, embora pequeno, mas que merece atenção, de profissionais que desconheciam as políticas de formação (4,77%), em função, inclusive, de terem sido os que menos participaram dos processos de formação continuada (22,34%), como mostra a Tabela 67.

Essa insatisfação e desconhecimento em relação às políticas de formação, para Azevedo (2012), pode ter relação com a falta de atratividade, sinalizando a necessidade de serem repensadas.

De outra forma, foi uma preocupação evidenciada por Gatti, Barreto e André (2011), ao concluírem, com relação ao EA/EC sobre políticas de formação inicial e continuada no Brasil, que há necessidade de não se perder de vista a multiplicidade de fatores que concorrem para a melhoria da educação e a importância de as políticas de formação estarem articuladas nos três níveis de governo na “[...] direção da ampliação da formação dos docentes, de melhoria da carreira e dos salários e da oferta de apoios pedagógicos diversos” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 267).

Enfim, a insatisfação com as políticas de formação apontada pelos profissionais da educação participantes desta pesquisa expressa a urgência de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, visando, de forma articulada e prioritária, à

formação inicial, continuada e as condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador, como apontaram Ventorim e Pozzatti (2012).

TABELA 66 – Profissionais da educação segundo a satisfação com as políticas de formação

Políticas de formação	Opinião
Satisfatória, pois oferece boas oportunidades de formação em serviço	38 (9,55%)
Insatisfatória, pois não contempla a maioria dos docentes em atividade	64 (16,08%)
Satisfatória, mas deve ser melhorada	191 (48,00%)
Insatisfatória e precisa ser reformulada	86 (21,60%)
Não conheço a atual política nacional de formação docente	19 (4,77%)
TOTAL	398 (100%)

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 67 – Participação em formação continuada segundo a satisfação com as políticas de formação

Participação segundo a satisfação com as políticas de formação					
Formação continuada	Satisfatória, pois oferece boas oportunidades de formação em serviço	Insatisfatória, pois não contempla a maioria dos docentes em atividade	Satisfatória, mas deve ser melhorada	Insatisfatória e precisa ser reformulada	Não conheço a atual política nacional de formação docente
Congressos, seminários e colóquios	26,31%	40,63%	46,60%	48,84%	21,05%
Ofertada por instituição universitária	10,53%	18,75%	19,37%	15,12%	15,79%
Prevista no calendário escolar	26,32%	48,44%	51,31%	38,37%	26,31%
Atividades de formação conjunta	63,16%	37,50%	56,03%	36,05%	26,31%
Média das participações por opinião	31,58%	36,33%	43,33%	34,69%	22,34%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

5.1.2.13 Formação x enunciados correspondentes à vivência profissional

A vivência profissional dos trabalhadores em educação participantes desta pesquisa, de acordo com os dados da Tabela 68, confirmados na Tabela 69, ambas à frente, era marcada pela falta de condições para o trabalho docente, visto que o sentimento que correspondia à vivência profissional de 87,41% dos profissionais era o “de que o trabalho realizado poderia ser mais eficiente, se fosse planejado e executado em condições mais favoráveis”.

Tal resultado, para nós, corrobora a concepção de condições de trabalho docente em Oliveira (2010), uma vez que, para essa autora, “O conceito de condições de trabalho está intimamente vinculado às condições de vida dos trabalhadores” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012b, p. 156). As condições de trabalho compreendem

[...] o conjunto de recursos que possibilita uma realização de trabalho e, que envolvem a infraestrutura da instituição, os materiais disponíveis, os serviços de apoio, as relações de emprego, ou seja, as circunstâncias indispensáveis para que a atividade de trabalho se realize e se desenvolva (ASSUNCAO, 2003; KUENZER, 2007; SANTOS, 2008; apud OLIVEIRA et al., 2009a, p. 13). Nos estabelecimentos escolares as condições de trabalho são identificadas com os recursos humanos (todos os trabalhadores que compõem as escolas); os recursos físicos e materiais (edificação, equipamentos, itens de consumo, material didático); os recursos financeiros (caixa escolar, e outros administrados pela escola); as relações de emprego (recrutamento e seleção, contrato de trabalho, jornada, salário, estatuto profissional, formação continuada, cobertura previdenciária), que têm influência na consecução do trabalho (OLIVEIRA et al., 2009a, p. 14).

Entretanto, a despeito do sentimento de falta de condições favoráveis para a realização do trabalho, os profissionais nutriam o sentimento “de que têm muito a contribuir com a educação”, como o principal enunciado que correspondia às suas vivências profissionais (97%).

Sentimentos que refletem a configuração identitária em Dubar (2005), uma vez que podem ser em função da aceitação e/ou interiorização da identidade profissional que lhes é atribuída, fundada na culpa e responsabilização pelo sucesso ou pelo fracasso das escolas, dos alunos e da educação. Nesse sentido, ao invés de uma relação de ruptura, esses trabalhadores mantinham uma relação de continuidade com a instituição, visto que o trabalho está para eles no centro da configuração identitária. Dessa forma, para Dubar (2005, p. 325):

As identidades construídas nos moldes da **continuidade** implicam um espaço potencialmente unificado de realização, um sistema de emprego no qual os indivíduos mobilizam trajetórias contínuas. Esse espaço pode ser do tipo profissional (seguindo o modelo geral de ofício) ou do tipo organizacional (seguindo o modelo geral da burocracia da empresa) [...]. As identidades construídas nos moldes da **ruptura** implicam, ao contrário, uma dualidade entre os dois espaços e uma impossibilidade de construir para si uma identidade de futuro no interior do espaço produtor da identidade passada (DUBAR, 2005, p. 324, grifo do autor). [...] a ruptura é acompanhada de um conflito entre a identidade atribuída pela instituição e a identidade forjada pelo indivíduo [...].

Porém, esses trabalhadores, mesmo adaptados ao sistema, não buscam novas formações (DUBAR, 2005), como podemos constatar nos baixos índices de participação em todas as formas de formação continuada analisadas, cujos maiores e mais significativos foram em torno de 50%, conforme a Tabela 69.

Ademais, a falta de condições adequadas de trabalho, como dimensão que incidiu na baixa participação dos profissionais da educação em atividades e programas de formação continuada, pode ser visualizada nas médias participativas, segundo os enunciados correspondentes às vivências profissionais, revelados na Tabela 69, visto que, dentre os aspectos com os mais baixos índices de participação (“o pensar que em outra profissão poderia utilizar melhor as habilidades intelectuais” com 34,12%, e “o pensar em parar de trabalhar na educação” com 34,12%), está “o sentimento de que trabalho realizado poderia ser mais eficiente, se fosse planejado e executado em condições mais favoráveis” (com 39,12%).

A despeito da falta de condições adequadas de trabalho constituir-se num aspecto que contribuiu para uma participação menos expressiva, as maiores médias de participação em formação continuada foram observadas entre os profissionais que “ainda escolheriam trabalhar em educação, se tivessem que recomeçar minha vida profissional” (45,87%), segundo a Tabela 69.

Trata-se de indicação que pode ter relação com o aspecto missão destacado em Gatti, Barreto e André (2011), ao evidenciarem que, apesar da luta pela profissionalização do Magistério no Brasil na busca pelo reconhecimento político, social e econômico, revelada na análise de Oliveira (2010), a atividade dos professores “[...] é vista também como uma missão; a de formar cidadãos, transmitir valores, cuidar, o que cria uma tensão de *status* – ‘mero funcionário ou missionário visionário?’ (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 94, grifo das autoras).

TABELA 68 – Profissionais da educação segundo os enunciados correspondentes à vivência profissional

Enunciados	Nível de correspondências dos enunciados à vivência profissional
Eu me sinto frustrado com o meu trabalho	23,75%
Eu sinto que tenho muito a contribuir na educação	97,00%
Eu penso em parar de trabalhar na educação	24,50%
Eu sinto que a educação me permite utilizar o máximo minhas capacidades	73,25%
Eu penso que em outra profissão, eu utilizaria melhor minhas habilidades intelectuais	38,75%
Trabalhar na educação me proporciona grandes satisfações	76,75%
Eu escolheria ainda trabalhar em educação, se eu tivesse que recomeçar minha vida profissional	66,33%
Eu sinto que meu trabalho poderia ser mais eficiente, se fosse planejado e executado em condições mais favoráveis	87,41%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 69 – Participação em formação continuada segundo os enunciados correspondentes à vivência profissional

Enunciados	Participação em formação continuada				
	Congressos, seminários e colóquios em educação	Ofertada por instituição universitária	Prevista no calendário escolar	Atividades de formação conjunta	Média das participações segundo enunciados
Eu me sinto frustrado com o meu trabalho	51,58%	20,00%	50,53%	42,26%	41,09%
Eu sinto que tenho muito a contribuir na educação	41,24%	17,27%	44,07%	48,45%	37,76%
Eu penso em parar de trabalhar na educação	40,82%	12,24%	40,82%	44,90%	34,70%
Eu sinto que a educação me permite utilizar o máximo minhas capacidades	41,98%	17,75%	45,05%	53,24%	39,51%
Eu penso que em outra profissão, eu utilizaria melhor minhas habilidades intelectuais	36,77%	12,26%	41,29%	40,65%	32,74%
Trabalhar na educação me proporciona grandes satisfações	48,21%	17,92%	45,60%	51,79%	40,88%
Eu escolheria ainda trabalhar em educação, se eu tivesse que recomeçar minha vida profissional	50,87%	20,87%	51,74%	60,00%	45,87%
Eu sinto que meu trabalho poderia ser mais eficiente, se fosse planejado e executado em condições mais favoráveis	46,11%	16,14%	46,97%	47,26%	39,12%
Médias das participações por formação continuada	44,70%	16,81%	45,76%	48,57%	

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

5.1.2.14 Formação x novas demandas no trabalho

Na contemporaneidade, como afirmou Duarte (2010, p. 104), a noção de trabalho docente foi ampliada,

Compreende não só o trabalho realizado em sala de aula como o processo que envolve o ensino e a aprendizagem, mas, também, a participação do professor no planejamento das atividades, na elaboração de propostas político-pedagógicas e na própria gestão da escola, incluindo formas coletivas de realização do trabalho escolar e articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Diante dessas várias funções, para Oliveira (2004), o professor foi levado a responder às exigências para além da sua formação e, por vezes, exercer papel de assistente social, psicólogo, enfermeiro, implicando sua desprofissionalização e perda de identidade.

Somam-se, ainda, os investimentos recorrentes das atuais políticas educacionais, em formação docente para a melhoria do desempenho escolar (OLIVEIRA, 2012, s/p), incidindo em uma formação voltada para uma educação pragmática e utilitária, observada por Ventorim e Pozzatti (2012).

Dessa maneira, Oliveira (2004) afirma que “[...] os professores vêem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Entretanto, os dados revelaram que mais de 80% dos profissionais da educação dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo, participantes desta pesquisa, observaram as transformações e repercussões das políticas educacionais sobre o seu trabalho e cerca de 94% não se culpavam pelos resultados da unidade educacional nas avaliações externas, como mostra a Tabela 70.

Por outro lado, o fato de uma parcela considerável ter se culpabilizado pela classificação de sua unidade educacional nas avaliações externas (16,15%), ter assumido novas responsabilidades de forma natural (91,71%) e de 98,74% terem procurado se adaptar a novas exigências profissionais (98,74%), como sinaliza a referida tabela, dimensiona uma questão tida como importante para Oliveira (2012, s/p) “[...] em que medida essas políticas podem estar a serviço de naturalizar um modo de regulação que, baseado na autonomia¹¹⁶ dos sujeitos, desloca as responsabilidades do plano institucional ao plano individual”.

Essa preocupação, como já vimos, também foi registrada por Hypólito e Vieira (2012) que, sustentados por Dubar (2005), alertaram sobre a identidade profissional docente atribuída pelo Outro (Sistema Oficial), fundada na culpa e na responsabilização dos professores pelo fracasso ou sucesso escolar.

Nessa lógica, a perspectiva de identidade profissional atribuída (DUBAR, 2005) pode justificar o fato de que a participação em formação continuada, segundo o sentimento em relação às novas demandas do trabalho, tenha sido mais expressiva em termos percentuais, justamente por parte dos profissionais que “absorveram de forma natural as novas de

¹¹⁶ Segundo Oliveira (2012), a autonomia dos docentes é resultante da ênfase no trabalho coletivo, da instituição legal da gestão democrática nas escolas públicas e da flexibilidade curricular, fatores que, por sua vez, também resultaram em uma maior intensificação do trabalho e maior responsabilização dos docentes pelo desempenho escolar.

demandas”, que “procuraram se adaptar a novas exigências profissionais” e que “se responsabilizaram pelo desempenho da unidade educacional nas avaliações externas” (48,36%, 47,59% e 46,63%, respectivamente), como mostra a Tabela 71.

Entretanto, os dados dessa tabela ainda revelaram que os menores índices de participação foram observados entre os profissionais que se “sentiam constrangidos a mudar sua forma de trabalho em razão dos resultados dos exames de avaliação” (34,12%), seguidos dos que “observavam as transformações e repercussões das políticas educacionais sobre o seu trabalho” (34,87%) e dos que se “sentiam forçados a dominar novas práticas, saberes, competências, funções e responsabilidades” (38,62%).

Sinalização que vai ao encontro dos argumentos, já mencionados, de Oliveira (2004), podendo também, sob o nosso entendimento, significar rejeição à identidade atribuída pelo Outro, como argumentaram Hypólito e Vieira (2012), ao discutir identidade docente com base em Dubar (2005, p. 325), para quem “[...] o reconhecimento é o produto de interações positivas entre o indivíduo que visa sua identidade ‘real’ e o outro significado que lhe confere sua identidade ‘virtual’; o não-reconhecimento resulta, ao contrário, de interações conflituosas, de desacordos entre identidades ‘virtuais’ e ‘reais’” (grifo do autor).

Tais resultados ainda podem indicar insatisfação com as políticas de formação, como revelaram as análises de Azevedo (2012) e de Oliveira e Maués (2012), mencionadas na Tabela 66.

Enfim, diante desse quadro, inferimos que as demandas no trabalho docente resultantes da nova regulação contribuíram para a participação insatisfatória em formação continuada.

TABELA 70 – Profissionais da educação segundo as novas demandas no trabalho

Novas demandas	Opinião sobre as novas demandas
Você está se sentindo forçado a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades?	33,59%
Você assume novas responsabilidades de forma natural?	91,71%
Você procura se adaptar a novas exigências profissionais	98,74%
Você observa transformações e repercussões das políticas educacionais sobre o seu trabalho?	83,76%
Você se considera responsável pela classificação de sua unidade educacional nas avaliações realizadas pelos governos federal, estadual?	16,15%
Você tem se sentido constrangido a mudar sua forma de trabalho em razão dos resultados dos exames de avaliação?	23,40%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 71 – Participação em formação continuada segundo as novas demandas no trabalho

Participação em formação continuada					
Novas demandas	Congressos, colóquios e seminários	Ofertada por instituição universitária	Prevista no calendário escolar	Atividades de formação conjunta	Média das participações segundo demandas
Você está se sentindo forçado a dominar novas (os) práticas, saberes, competências, funções e responsabilidades?	39,16%	15,66%	53,03%	46,62%	38,62%
Você assume novas responsabilidades de forma natural?	78,33%	16,62%	45,98%	49,44%	47,59%
Você procura se adaptar a novas exigências profissionais	82,04%	17,69%	44,99%	48,71%	48,36%
Você observa transformações e repercussões das políticas educacionais sobre o seu trabalho?	20,20%	21,11%	46,48%	51,68%	34,87%
Você se considera responsável pela classificação de sua unidade educacional nas avaliações realizadas pelos governos federal, estadual?	67,72%	15,77%	49,62%	53,41%	46,63%
Você tem se sentido constrangido a mudar sua forma de trabalho em razão dos resultados dos exames de avaliação?	24,39%	17,58%	49,45%	45,05%	34,12%
Médias das participações por formação continuada	51,97%	17,41%	48,26%	49,15%	

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

5.1.2.15 Formação x perspectivas futuras em relação ao trabalho realizado

A grande maioria dos profissionais dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo que compuseram a amostra aqui investigada desejava “permanecer na mesma função e na rede em que trabalha” (60,25%), uma parcela bem considerável¹¹⁷ pretendia “fazer curso superior ou de pós-graduação” (8,61%) e apenas 0,05% queria mudar de profissão, como mostra Tabela 73.

Em relação à participação em formação continuada, na direção dos resultados mencionados, os maiores percentuais foram observados entre os profissionais que “pretendiam permanecer na mesma função e na rede em que trabalha” (média de 64,22%), como mostra a Tabela 73.

¹¹⁷ Entendemos como bem considerável o percentual de 8,61% de profissionais que queriam fazer graduação e pós-graduação, em função de representarem cerca de 70% do total dos sujeitos trabalhadores em educação participantes desta pesquisa que só possuíam o Ensino Médio incompleto e o Ensino Médio completo como maior escolarização, como mostrou a Tabela 32.

Considerando que, a despeito das novas demandas no trabalho docente que importaram em exigências para além da capacidade dos profissionais da educação sem, em contrapartida, oferecer salário, carreira e condições de trabalho docente adequadas, como constatado ao longo desta dissertação, a participação em formação continuada foi mais elevada por parte da grande maioria dos profissionais que “ainda pretendia permanecer na educação”. Comungamos com a perspectiva de que a vocação ainda é um indício presente na identidade do professor destacada em Ferreira (2012), com a incorporação da identidade profissional virtual atribuída em Dubar (2005).

Compartilhamos, ainda, com a tendência de os profissionais absorverem todas as exigências sobre o seu trabalho como natural, tendo em vista que, como afirmou Oliveira (2004, p. 1140): “[...] são muitas as novas exigências a que esses profissionais se vêm forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas como muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores”.

Em suma, tal resultado, sob o nosso ponto de vista, corrobora o argumento de que “Tanto na escola, quanto no universo do trabalho docente, a profissão de professor, continua sendo ao mesmo tempo, em muitos aspectos, uma ocupação tradicional e em continuidade com o passado, uma espécie de ofício artesanal que sobrevive como pode no seio da grande indústria escolar da escola de massa” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 13). Assim como reflete, ainda, o posicionamento de Ferreira, Ventorim e Côco (2012), que sinaliza a tendência de o ofício docente ser definido como um misto de vocação e profissionalismo.

TABELA 72 – Profissionais da educação segundo perspectivas futuras em relação ao trabalho realizado

Perspectivas	Nível da possibilidade de realização futura
Continuar na mesma função na rede em que trabalho	60,25%
Mudar de função na mesma rede em que trabalho	11,14%
Fazer concurso público para outra rede de ensino	11,14%
Aposentar	4,05%
Trabalhar em mais turnos para complementar a renda	1,52%
Fazer curso superior ou pós-graduação	8,61%
Mudar de profissão	3,04%
Outras/NA/NS/NR	0,05%
TOTAL	100%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

TABELA 73 – Participação em formação continuada segundo as perspectivas futuras em relação ao trabalho realizado

Participação em formação continuada					
Perspectivas futuras	Congressos, colóquios e seminários	Ofertada por instituição universitária	Prevista no calendário escolar	Atividades de formação conjunta	Média das participações segundo perspectivas
Continuar na mesma função na rede em que trabalho	60,71%	67,47%	61,14%	67,55%	64,22%
Mudar de função na mesma rede em que trabalho	12,50%	13,24%	10,29%	8,51%	11,14%
Fazer concurso público para outra rede	9,52%	7,35%	14,86%	9,57%	10,32%
Aposentar	3,57%	1,47%	1,71%	3,73%	2,62%
Trabalhar em mais turnos para complementar a renda	1,79%	1,47%	1,71%	1,60%	1,64%
Fazer curso superior ou pós-graduação	6,55%	5,88%	6,86%	7,98%	6,82%
Mudar de profissão	2,98%	2,94%	3,43%	1,06%	2,60%
Outras/NA/NS/NR	0%	0%	0%	0%	0%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

5.1.2.16 Formação x aspectos relativos às condições de trabalho

Os dados revelaram que as condições de trabalho dos profissionais da educação dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual capixaba participantes da amostra investigada neste estudo não eram adequadas, uma vez que foram avaliadas como “Regular” e “Ruim” (70%), enquanto a média dos considerados “Excelente” e “Bom” foi de 50%. Além disso, na avaliação dos entrevistados a “ventilação da sala de aula”, a “biblioteca” e os “banheiros dos funcionários” não propiciavam condições adequadas de trabalho, uma vez que foram considerados os aspectos mais inadequados (“Ruim” – 30,29%, 28,82% e 24,73%, respectivamente), como aponta a Tabela 74.

TABELA 74 – Profissionais da educação segundo avaliação dos aspectos relativos às condições de trabalho

Aspectos	Excelente	Bom	Regular	Ruim	TOTAL
Ventilação da sala de aula	7,71%	24,51%	37,47%	30,29%	100%
Iluminação da sala de aula	8,26%	40,50%	37,47%	13,77%	100%
Ruído dentro da sala de aula	8,13%	47,70%	31,97%	12,20%	100%
Ruído dentro da escola, mas fora da sala de aula	14,07%	55,78%	23,62%	6,53%	100%
Biblioteca	6,19%	29,03%	40,05%	24,73%	100%
Sala de Informática	19,90%	57,11%	18,60%	4,39%	100%
Equipamentos (TV, som, vídeo, etc.)	18,05%	53,38%	23,06%	5,51%	100%
Recursos pedagógicos (quadro, xerox, livros didáticos etc.)	12,53%	42,61%	33,01%	11,03%	100%
Quadra de esportes	8,68%	37,30%	36,01%	18,01%	100%
Banheiros dos funcionários	5,26%	30,58%	35,34%	28,82%	100%
Média das avaliações	10,88%	41,88%	31,66%	38,82%	100%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

Considerando que os sujeitos desta pesquisa, conforme a Tabela 15, revelaram que a participação desses trabalhadores em formação continuada, ainda que baixa (menos de 50%), foi mais expressiva nas atividades de formação conjunta (48,35%) e nas previstas no calendário escolar (44,70%), inter cruzamos dois dos três aspectos tidos como os mais inadequados das condições de trabalho, revelados na Tabela 74, com as duas formas de formação mencionadas, como demonstra a Tabela 75.

TABELA 75 – Participação em atividades de formação continuada previstas no calendário escolar e conjunta segundo dois dos três aspectos mais inadequados das condições de trabalho

Participação segundo os aspectos inadequados	Excelente	Bom	Regular	Ruim
Ventilação na sala de aula	48,14%	46,07%	40,00%	51,85%
Formação prevista em calendário				
Biblioteca	21,74%	51,85%	40,41%	50,50%
Atividades de formação Conjunta				
Ventilação na sala de aula	46,15%	56,18%	42,22%	47,27%
Biblioteca	77,27%	53,77%	45,64%	40,66%
Médias de participação	48,33%	51,97%	42,07%	47,57%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

Os resultados dos intercruzamentos revelados na referida tabela evidenciam que as condições inadequadas de trabalho foram dimensões que implicaram uma participação menos expressiva, visto que a participação dos profissionais da educação que consideravam os aspectos indicadores das condições de trabalho “regular” e “ruim” foi mais baixa (médias de 42,07% e 47,57% respectivamente) do que a daqueles que consideravam “excelente” e “bom” (médias de 48,33% e 51,97%, respectivamente).

Esse quadro reflete o pensamento de Oliveira e Vieira (2012b), em relação às condições de trabalho docente, uma vez que, para elas,

[...] essa discussão assume relevância ao possibilitar conhecer os efeitos das condições nas quais os trabalhadores exercem as suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados [...], ou seja, [...] os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais influenciam diretamente na vida dos sujeitos (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, apud OLIVEIRA; VIEIRA, 2012b, p. 156).

Na direção dos resultados de análises realizadas anteriormente nesta pesquisa, na visão dos profissionais da educação, as condições de trabalho docente abrangem outros aspectos para além da formação, que devem também ser assegurados, como mostra o próximo e último item deste capítulo final.

5.1.2.17 Formação x aspectos importantes para melhorar a qualidade do trabalho realizado

Segundo os profissionais dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo, participantes desta pesquisa, os três aspectos mais importantes para melhorar a qualidade do trabalho eram: “reduzir o número de alunos por turma”, seguido de “receber mais remuneração” e depois “ter dedicação exclusiva em uma única escola”, como evidencia Tabela 76.

TABELA 76 – Profissionais da educação segundo a opinião sobre os aspectos importantes para melhorar a qualidade do trabalho

Aspectos	Nível de importância dos aspectos
Reduzir o número de alunos por turma	56,82%
Receber mais remuneração (aumento de salário)	44,54%
Ter dedicação exclusiva em uma única escola	27,56%
Contar com maior apoio técnico nas suas atividades	29,79%
Receber mais capacitação para as atividades que exerce	26,77%
Aumentar o número de horas destinadas às atividades extra classe	21,26%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

Observamos que o aspecto “receber mais capacitação para atividade que exerce”, na amostra aqui investigada, conforme Tabela 76, não foi considerado entre os três mais importantes,¹¹⁸ como foi em nível de Brasil (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012) e no âmbito do Espírito Santo (FERREIRA, 2012), em que foi elencado como o terceiro mais importante para melhorar a qualidade do trabalho realizado, atrás de “receber mais remuneração” (1º) e de “reduzir o número de alunos por turma” (2º).

Esses resultados refletem a falta de condições adequadas e de valorização do trabalho dos profissionais da educação participantes da pesquisa, visto que, como revelaram os dados dos intercruzamentos realizados até aqui, 57% trabalhavam em duas ou mais unidades educacionais (Tabela 51), somente 3,74% dos profissionais que possuíam turmas com até 35 alunos recebiam apoio/orientação para o trabalho com alunos com necessidades especiais em suas turmas, nenhum dos profissionais com turmas com mais de 35 alunos contavam com esse apoio/orientação (Tabela 55) e 96,46% dos participantes da pesquisa recebiam, bruto, no máximo, cinco salários mínimos, mesmo sendo pós-graduados (Tabela 39).

Os três aspectos elencados, seja em âmbito nacional e estadual ou seja nesta amostra, refletem a falta de condições adequadas de trabalho e os anseios dos trabalhadores da educação no sentido de que, para além da formação, há outros aspectos igualmente importantes que se articulam para a melhoria do trabalho docente. Uma preocupação também destacada em Ferreira (2012), ao discutir as políticas educacionais e trabalho docente no Espírito Santo e suas novas formas de regulação, em Gatti, Barreto e André (2011) e, ainda, em Oliveira (2012, s/p) é que:

A mobilização em torno da formação de professores envolvendo universidades públicas e privadas, consórcios e diferentes arranjos institucionais, é acompanhada da enorme crença de que a formação é estratégia fundamental para a melhoria da educação básica. [...]. Trata-se de uma visão restrita que isola fatores, acreditando que por meio da sala de aula se conseguirá alcançar objetivos e metas previamente estabelecidos.

Ainda nessa direção, os aspectos “reduzir do número de alunos por turma” e “ter dedicação exclusiva em uma única escola” são reivindicações das entidades e dos movimentos organizados de educadores e das conferências realizadas nos últimos anos, constantes do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) em tramitação no Congresso Nacional.

¹¹⁸Dentre as três alternativas eleitas pelos entrevistados como as mais importantes, o percentual obtido pelo aspecto “receber mais capacitação para as atividades que exerce” ainda foi inferior ao aspecto “contar com maior apoio técnico nas suas atividades” (29,79%).

Entre outras prioridades vinculadas ainda ao trabalho docente e já apresentadas à consideração para o novo Plano Nacional de Educação (2011-2020), podemos destacar: a redução da carga horária do professor, sem perda salarial para aqueles que participam de programas de formação continua; a criação de dispositivos legais que garantam a aplicação da dedicação exclusiva dos docentes em uma única instituição de ensino; estabelecer número máximo de alunos por turma e por professor, conforme decisão coletiva de educadores [...] (SCHEIBE, 2012, p. 186).

Ademais, o fato de a formação não figurar entre os três aspectos mais importantes para a melhoria do trabalho docente expressa a recusa da identidade profissional virtual atribuída pelo sistema oficial aos trabalhadores em educação, centrada na formação desvinculada das dimensões elencadas pelos sujeitos desta pesquisa como as três mais importantes para melhorar o trabalho docente, retrata, sobretudo, o conflito de identidades em Dubar (2005).

Dessa forma, esses resultados demonstram que a identidade visada pelos sujeitos da educação vai de encontro à atribuída, levando-os a buscar uma nova identidade que lhes restitua a dignidade, a valorização profissional e condições adequadas de trabalho docente “Cada configuração identitária assume hoje a forma de um misto em cujo cerne as antigas identidades vão de encontro às novas exigências da produção e em que as antigas lógicas que perduram entram em combinação e às vezes em conflito com as novas tentativas de racionalização econômica” (WEBER, apud DUBAR, 2005, p. 330).

Assim, tais resultados confirmam o que vimos ao longo desta dissertação, “As políticas de formação e desenvolvimento profissional docente têm buscado articular formação continuada às necessidades de profissionalização dos docentes como requisito indispensável à melhoria da educação no sentido de atender as demandas do século XXI” (OLIVEIRA, 2012, s/p).

Os índices de participação, por parte dos profissionais, que consideravam o aspecto “reduzir o número de alunos por turma” como o mais importante para melhorar a qualidade do trabalho, embora tenham sido mais elevados, as médias de participação em formação continuada de modo geral foram baixas (menos de 40%), como demonstra Tabela 77.

Para nós a participação nos processos de formação analisados foi impactada pelo sentimento de que outros aspectos para além da formação se somam para melhorar a qualidade do trabalho e, conseqüentemente, possibilitar a melhoria da qualidade da Educação Básica, dado que para Brzezinski e Garrido (2006, p. 18), carece de considerar a relação estreita entre trabalho, identidade e profissionalização docente “[...], pois a forma como o professor se reconhece profissional da educação e percebe sua profissão influi na sua prática [...]”.

TABELA 77 – Participação em formação continuada segundo os três aspectos mais importantes para melhorar a qualidade do trabalho

Participação em formação continuada				
Aspectos	Congressos, colóquios e seminários	Ofertada por instituição universitária	Prevista no calendário escolar	Atividades de formação Conjunta
Reduzir o número de alunos por turma	56,21%	58,82%	53,71%	42,98%
Receber melhor remuneração	27,03%	23,73%	29,31%	41,77%
Ter dedicação exclusiva em uma única escola	22,16%	27,27%	30,64%	25,14%
Média das participações segundo a importância dos aspectos	35,15%	36,55%	37,71%	36.63%

Fonte: Banco de dados do ES/NEPE/UFES (2010).

Nota: Dados adaptados pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises procedidas nesta pesquisa mostraram que o Espírito Santo, assim como o País, a partir da década de 1990, em função das reformas de Estado e da adoção de novas regulações no campo da educação, buscou a melhoria da qualidade da educação investindo em políticas de formação dos profissionais da educação de forma isolada das dimensões indissociáveis da profissionalização docente, como salário, carreira e condições de trabalho. Esses itens convergem de forma igualmente importante para a realização do trabalho docente com condições adequadas, viabilizadoras da qualidade da Educação Básica.

A despeito da relativa centralidade que ocupam as políticas de formação no Brasil desde os anos 1990 e da recente tentativa por parte do Governo Federal de reestruturação de uma política nacional de formação por meio do Decreto nº 6.755/2009, observamos, em nível nacional e deste Estado, a imputação ao professor e à sua formação da responsabilidade, sozinho, pela melhoria da qualidade da educação.

Crença que, por vezes, não se restringe aos Governos e à sociedade, mas estende-se também ao próprio professor que, sob o efeito do poder naturalizador das novas exigências sobre o trabalho docente sem investimentos na carreira, salário e condições adequadas de trabalho, toma para si tal responsabilidade, implicando uma identidade profissional fundada na culpa e responsabilização docente pelo fracasso ou sucesso da escola e dos alunos.

O Espírito Santo, na direção das políticas de Estado e das novas regulações implantadas em nível de Brasil, desde os anos de 1990, vem conduzindo suas políticas de formação na rede estadual centradas numa formação docente pragmática e utilitária, baseada na cultura da performatividade balizada pelo desempenho dos alunos e das escolas nas avaliações externas em larga escala, a exemplo do bônus desempenho evidenciado no Relatório de Pesquisa Documental sobre as políticas educacionais e a organização administrativa da educação no Estado e nas análises dos resultados da pesquisa TDEBB no Espírito Santo.

Diante desse contexto e ciente da complexidade que envolve os estudos sobre formação, do impacto que a nova regulação vem tendo sobre a formação e a identidade docente e da impossibilidade de discutir formação desvinculada da identidade e profissionalização docente, o nosso propósito foi fazer a escuta dos profissionais dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual do Estado.

Esse procedimento voltado para a escuta desses sujeitos sobre seus processos de formação na interface com as dimensões constitutivas da identidade e condições de trabalho docente, a partir dos dados coletados pelo *survey* da pesquisa TDEBB no Espírito Santo, foi de extrema relevância, na medida em que nos permitiu observar os efeitos das mudanças promovidas pelas políticas públicas educacionais implantadas neste Estado, nas últimas décadas, nas dimensões constitutivas da identidade e das condições de trabalho docente e nos processos de formação inicial e continuada.

Nesse sentido, os resultados dos intercruzamentos dos dados indicadores de perfil/identidade e das condições de trabalho docente com os dados indicadores da participação dos trabalhadores em educação em atividades, cursos e programas de formação continuada, coletados no ano de 2009 pelo *survey* da pesquisa TDEBB neste Estado, revelaram a visão dos profissionais da educação dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual dos municípios de Vitória, Viana, Guarapari e Nova Venécia, possibilitando-nos a compreensão das questões norteadoras deste estudo.

Em relação ao perfil dos 400 profissionais da educação, a maioria atuava na sala de aula (79,25%) e no Ensino Médio (86,43%); não participou de formação continuada no ano de 2009 (mais de 50%); era do sexo feminino (64,32 %); da cor/raça branca e parda (83,75%); tinha idades entre 26 e 45 anos (59,50%); não possuía filhos (53,00%); tinha como hábito de leitura, sempre e frequentemente, os jornais (94,00%); estava insatisfeita e muito insatisfeita com os salários recebidos (64,74%).

Ainda sobre o perfil dos sujeitos participantes desta pesquisa, a maioria era formada em instituição privada (56,25%); tinha vínculo empregatício temporário (62,31%); não dispunha de plano de carreira (76,68%); dedicava de uma a cinco horas semanais, em casa, às atividades do trabalho (56,40%); atuava em duas ou mais escolas (57%); considerava que as políticas de formação do Governo deveriam ser melhoradas e reformuladas (69,60%); sentia-se preparada e razoavelmente preparada no início da carreira (71,40%), sobretudo, para o trabalho em equipe/colaboração com os colegas (76,34%); tinha o trabalho coletivo prejudicado pela falta de tempo (80,30%) e turmas constituídas com até 35 alunos (69,37%); trabalhava com alunos com necessidades especiais em suas turmas (57,36%); e não recebia apoio/orientação especializado para o trabalho com essas crianças (97,40%).

Contudo, a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa assumia as novas demandas e responsabilidades de forma natural (91,71%); desejava continuar atuando na mesma função e na rede estadual de ensino (60,25%); sentia que tinha muito a contribuir com a educação (97,00%); afirmava que o trabalho na educação proporcionava grandes satisfações (76,75%).

Além da sinalização de que o trabalho docente na contemporaneidade ainda é um misto de vocação e profissionalismo, esses resultados expressam, sobretudo, a capacidade de o Estado/políticas pública educacionais fazer com que as novas demandas e exigências, para além da formação inicial, em relação ao trabalho docente, sejam incorporadas de forma natural. Indicam, ainda, que o Estado atribui ao trabalhador docente uma identidade profissional “virtual”, baseada em sua culpabilização e responsabilização pela melhoria da qualidade da educação.

No entanto, os dados sobre o perfil dos profissionais da educação revelaram que os maiores percentuais de participação em formação continuada foram observados por parte dos trabalhadores em educação da raça/cor indígena, seguida da preta/negra e da amarela; com idade acima de 46 e até 55 anos; estatutários, à exceção das atividades conjuntas de formação em que os maiores participantes foram os de contratos temporários; pós-graduados, observando que a participação decaía com a diminuição do nível de escolaridade; muito satisfeitos com os salários, pois recebiam remuneração compreendida entre sete e dez salários mínimos; com tempo de serviço entre cinco e dez anos, registrando que a participação diminuía com a elevação do tempo de serviço; consideravam a formação continuada e a titulação como o aspecto mais valorizado no plano de carreira; e trabalhavam em até duas unidades educacionais.

Ainda segundo o perfil, os maiores índices de participação em formação continuada foram observados entre os que se sentiam muito preparados no início das atividades; dedicavam, em casa, entre uma e cinco horas às atividades do trabalho, porém a participação diminuía com o aumento das horas semanais; consideravam o trabalho coletivo prejudicado pela falta de tempo, consideravam a política de formação satisfatória por oferecer boas oportunidades de formação em serviço, mas deveria ser melhorada; escolheriam ainda trabalhar em educação, se tivessem que recomeçar a vida profissional; procuravam se adaptar às novas exigências profissionais; assumiam novas responsabilidades de forma natural e se sentiam responsáveis pela classificação da unidade educacional nas avaliações externas; consideravam “bons” os

aspectos relativos às condições de trabalho; e elencaram a redução do número de alunos por turma como o aspecto mais importante para melhorar a qualidade do trabalho realizado.

Dessa forma, sexo, hábito de leitura, possuir filhos e a idade dos mesmos, tipo de instituição em que cursou a formação inicial, número de unidade em que trabalhava, sentimento no início da carreira, falta de tempo para o trabalho coletivo e satisfação com as políticas de formação representam os 37,50% dos aspectos/indicadores inter cruzados que não tiveram implicação nas participações dos profissionais da educação nos processos de formação continuada analisados.

Por outro lado, 62,50% dos aspectos/indicadores inter cruzados repercutiram na participação dos profissionais da educação em processos de formação continuada. Desse percentual, 60% implicaram a participação fosse mais expressiva, como a raça/cor (indígena, seguida da preta/negra e da amarela); a idade (46-55 anos); o vínculo empregatício (estatutário); o maior nível de escolaridade (pós-graduação); os salários (mais altos entre sete e dez salários mínimos); a satisfação com os salários recebidos (por serem muito bem remunerado); o tempo de serviço (entre cinco e vinte anos); a formação continuada (terceiro aspecto mais valorizado no plano de carreira); e a perspectiva futura (continuar na mesma função em que trabalha).

Entretanto, considerando que a maior parte dos profissionais que mais participou dos processos de formação representava uma minoria em relação ao total dos sujeitos da amostra – os indígenas, pretos/negros e amarelos (15,25%); a faixa etária entre 46-55 anos (16,75%); os estatutários (32,17%); os que recebiam salários entre sete e dez salários mínimos e estavam satisfeitos por se considerarem muito bem remunerados (0,51%); os com tempo de serviço entre dez e vinte anos (16,50%); os que elencaram a formação continuada como o terceiro aspecto mais valorizado no plano de carreira (37,93%); e que somente os profissionais pós-graduados e os que “queriam continuar na mesma função em que trabalhava” é que constituíam a maioria dos profissionais da amostra (64,32% e 60,25%, respectivamente).

Considerando que, dentre os 62,50% de aspectos/indicadores inter cruzados que impactaram na participação, 40% influenciaram para que esta fosse menos expressiva – o nível de escolaridade (EMI e EMC), o número de unidades educacionais trabalhadas (mais de quatro); a falta de apoio/orientação para o trabalho com alunos com necessidades especiais; as horas dedicadas em casa às atividades do trabalho (mais de cinco horas); a vivência profissional (parar de trabalhar na educação e o fato de pensar que, em outra profissão, utilizaria melhor

suas habilidades intelectuais); as novas demandas (sentir-se constrangido a mudar sua forma de trabalho em função dos resultados nas avaliações externas e observar transformações e repercussões das políticas educacionais sobre o seu trabalho); as condições de trabalho (regular e ruim); e os aspectos mais importantes para melhorar a qualidade do trabalho (melhorar os salários e ter dedicação exclusiva numa única escola).

Levando em conta, também, que, apesar de os maiores índices de participação em formação continuada terem sido dos profissionais de educação pós-graduados e de essa ser a formação da maior parte dos sujeitos participantes desta pesquisa (64,32%), quase a totalidade desses trabalhadores (96,46%) recebia, bruto, no máximo, cinco salários mínimos, e somente 0,51%, recebia os melhores salários compreendidos entre sete e dez salários mínimos. Observando, ainda, que a elevação dos salários era determinada pela carga horária e/ou pelo trabalho em mais de duas unidades de educação, principalmente no Ensino Médio.

Inferimos que a participação em atividades e programas de formação continuada não configurou critério de valorização profissional. Concluimos, também, que a política de formação continuada não contribuiu para a concretização da formação continuada em serviço, na medida em que, para 16,08% dos participantes desta pesquisa, a maioria dos docentes em atividades não era contemplada pelas políticas de formação em serviço (Tabela 66); para 80,30%, o trabalho coletivo era prejudicado pela falta de tempo (Tabela 64); o tempo de serviço preponderava sobre a participação em atividades de formação continuada no plano de carreira do Magistério público estadual do Espírito Santo.

Entendemos que as políticas de formação, além de insuficientes e não atrativas, necessitam de reformulação, visto que as participações em atividades e programas de formação continuada, em todas as formas analisadas, não foram expressivas, pois menos de 50% dos profissionais da educação participaram. Foram mais elevados os índices de participação em atividades de formação conjunta (48,35%), seguidos da formação prevista no calendário escolar (44,70%) e da participação em congressos, colóquios e seminários em educação (43,18%); e menos expressivos em cursos e atividades de formação promovidos por instituições universitárias (17,38%) (Tabela 15).

Ademais, os resultados dos intercruzamentos apontam:

- A perspectiva da formação inicial e continuada como processo contínuo que acontece ao longo da vida profissional, uma vez que a maior parte dos profissionais da educação era

graduada (87,44%), mas nutria o sentimento de “preparados e razoavelmente preparados” no início da carreira (médias de 57,17% e 49,97%, respectivamente) e, principalmente, porque os maiores índices de participação nos processos de formação continuada analisados foram dos profissionais que disseram se sentir “muito preparados” e “preparados” no início da carreira.

- A importância da formação inicial como marco de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo, mas que não se encerra em si mesma. Em outras palavras, isso sinaliza que a formação inicial obtida em nível superior, ainda que imprescindível, não é o único motor da profissionalização, pois os saberes profissionais que portam os professores são plurais e sociais, emergem da vivência pessoal, da formação acadêmica, das experiências vividas na prática pedagógica cotidiana, dos seus pares e da formação continuada.

- O reconhecimento do papel ímpar da formação inicial na profissionalização, por significar a base para a atividade educativa e para a continuidade formativa ao longo da carreira. Portanto, se bem feita, possibilita ao professor avançar nos processos de formação continuada em serviço e não em transformá-la em estratégia para suprir deficiências da formação inicial ofertada nos cursos de licenciaturas, que é realizada de forma aligeirada e desvinculada da realidade concreta das escolas e dos professores.

- A necessidade de se considerar que nenhuma formação se dá a despeito das experiências e saberes que portam seus participantes, como sinalizado nas formas de formação conjunta, como as atividades de aconselhamento e/ou orientação, troca de experiências sobre métodos e conteúdos de ensino com os colegas, nas quais a participação foi mais expressiva do que as demais formas de formação continuada analisadas, como os congressos, colóquios e seminários, as previstas no calendário escolar e as ofertadas por instituições universitárias.

- De que é preciso valorizar e dar estatuto à experiência profissional dos professores, por se tratar de saberes construídos na prática cotidiana em contato com a cultura da escola e com os alunos, e de priorizar a escola como lugar de formação contínua, de modo a aproximar a formação da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores (TARDIF, 2002; NÓVOA, 1992, 1999, 2005, 2007, 2008).

- A necessidade de se avançar em relação à ampliação do foco das ações de formação, centrado nos professores regentes, para contemplar os profissionais da educação de modo a fomentar a ideia da responsabilidade conjunta sobre as aprendizagens discentes.

- A constatação de que a participação mais efetiva nas várias modalidades de formação tem sido afetada pela falta de tempo em função de o professor assumir dois ou mais vínculos principalmente no Ensino Médio, pela não contemplação de grande parte desses trabalhadores com planos de carreira, visto que a maioria absoluta tinha contratação temporária. Apesar de os estatúários participarem mais dos processos formativos do que os temporários, ambos estão insatisfeitos com os salários recebidos.

- A profissionalização não se reduz à formação inicial e continuada. Várias dimensões se inter cruzam na constituição da profissionalização docente, como o incentivo à carreira, melhor remuneração e condições adequadas de trabalho.

- A busca por melhores salários foi o que impulsionou os sujeitos desta pesquisa a participar de formação continuada e, por serem múltiplas as questões que se articulam, a formação inicial e a formação continuada, por si sós, não são suficientes para assegurar a qualidade do trabalho docente e a melhoria da qualidade da educação, como expressaram os sujeitos, ao considerarem como mais importantes para melhorar a qualidade do trabalho realizado a redução do número de alunos, melhores salários e dedicação exclusiva em uma única escola.

- A formação continuada não tem sido um processo cotidiano e contínuo da vida dos profissionais da educação, visto que ainda é baixa a participação nesses processos, mesmo nos previstos no calendário escolar, que lograram o segundo melhor índice participativo atrás das atividades conjuntas de formação ocorridas no espaço da escola e entre os pares, que foi a mais efetiva, independente de vínculo, cor, filhos, tipo instituição formadora, idade, tempo de trabalho na educação, hábito de leitura, salários recebidos e outros aspectos analisados nesta dissertação.

Embora se reconheça que os processos de formação continuada externos ao profissional da educação e fora do seu espaço de trabalho, como os congressos, colóquios, seminários em educação, previstos ou não no calendário escolar, e as formações ofertadas por instituição universitária possuam potencial formativo na medida em que possibilitam o encontro com o outro, os resultados da pesquisa, quase unanimemente, sinalizaram a potência das atividades de formação conjunta, da troca de experiências realizadas entre pares no ambiente em que o profissional atua, visto que a escola é lugar de reflexão e de formação (TARDIF, 2002).

Depreendemos que a visão dos profissionais da educação, revelada nos resultados desta investigação, mostrou que não é possível reduzir a melhoria da qualidade da educação à

dimensão formação, visto que 40% dos aspectos da identidade e das condições de trabalho analisados implicaram para que as participações em formação continuadas fossem baixas, confirmando as defesas de Nóvoa (2007) de que não há como separar a dimensão pessoal da dimensão profissional. Logo, não é possível dissociar formação de remuneração, carreira, condições de trabalho para alçar qualidade do trabalho docente e da Educação Básica.

Entendemos, portanto, que a visão dos profissionais da educação aqui registrada sobre seus processos de formação inicial e continuada demonstra o quão deficiente e preocupante tem sido as políticas públicas educacionais em relação aos aspectos constitutivos da identidade e das condições de trabalho docente (formação, remuneração, carreira), devendo, portanto, ser considerada na definição de políticas públicas de formação e de profissionalização docente.

Nessa lógica, acreditamos que essa compreensão dos trabalhadores em educação sobre seus processos de formação aqui registrada, embora enriquecedora para o entendimento e debates sobre as políticas de formação voltadas para os trabalhadores em educação dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo, merece maiores aprofundamentos.

Para tanto, sugerimos a realização, por amostragem, de grupos focais nas unidades de educação universo desta pesquisa, para uma melhor compreensão do contexto vivenciado, para que os sujeitos desta pesquisa possam tecer suas considerações acerca do aqui apreendido, sobretudo para identificar a superação, avanços e/ou permanência do quadro então desvelado, a despeito de os sujeitos não serem os mesmos, mas considerando a similaridade das realidades históricas vividas por tais trabalhadores na rede estadual deste Estado.

O fato de as raças/cores minoritárias no quadro do Magistério, a preta/negra, amarela e indígena, terem concentrado os maiores índices de participação nos processos de formação continuada em educação, sob o nosso entendimento, é questão que requer atenção das pesquisas dada a importância no contexto da sociedade brasileira desses grupos étnico-raciais historicamente marginalizadas (pretos/negros e indígenas).

Consideramos também merecedor de estudos o fato de os programas de formação continuada ofertados por instituições universitárias terem concentrado os menores índices de participação e os artigos acadêmicos terem figurado com o maior percentual entre os que “nunca” foram hábito de leitura por parte dos sujeitos participantes desta pesquisa, a despeito de os maiores

índices de participação em formação continuada segundo o hábito de leitura terem sido observados entre os profissionais da educação que tinham como hábito de leitura essa fonte de formação.

Ademais, apesar de os dados expressarem um cenário do ano de 2009, entendemos que buscam pistas mais efetivas para a compreensão, elaboração e implementação de políticas de formação de professores na rede estadual do Espírito Santo, com vistas a progredir em nossas reflexões visto que nenhuma política de formação se faz a despeito de seus participantes.

Enfim, destacamos que a fecundidade desse banco de dados do Espírito Santo advindo da pesquisa TDEBB está longe de ser esgotada, pois, inquestionavelmente, constitui-se numa fonte que ainda pode gerar novos e inúmeros questionamentos, entrelaçamentos argumentativos na tentativa de desvelar de forma mais efetiva o processo de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, apreendido em todas as suas dimensões, sobretudo, na interface com a identidade e condição de trabalho docente, pois, como salientou Oliveira (2012), não há como discutir profissionalização docente desarticulada da identidade e da condição de trabalho desses profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A.; ROMANOWSKI, Joana P. A formação de professores como tema de produção docente dos cursos de pós-graduação – 1990-1996. In: ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ANDRÉ et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos de 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1,1, p. 45-56, ago./dez. 2009.

AUGUSTO, Maria Helena; SARAIVA, Ana Maria. Políticas da educação básica de Minas Gerais. In: DUARTE, Adriana et al. (Org.). **O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 21-41.

AZEVEDO, Mário Luiz N. de. Formação docente e o campo educacional: políticas, regulações e processos. In: OLIVEIRA, Dalila A; VIEIRA, Livia F. (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete Estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 131-151.

AZEVEDO, Mário Luiz N. de; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Org.). **Trabalho docente na educação básica no Paraná**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

AZEVEDO, Mário Luiz N. de; LARA, Ângela Mara de B. O trabalho docente na educação básica no Paraná: formação, perfil e condições. In: AZEVEDO, Mário Luiz N. de; OLIVEIRA, Dalila A; VIEIRA, Livia F. (Org.). **O trabalho docente na educação básica no Paraná**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 21-43.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Org.). **O trabalho docente na educação básica**: o Espírito Santo em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BARTOLOZZI, Eliza; VENTORIM, Silvana; CÔCO, Valdete. O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Org.). **O trabalho docente na educação básica**: o Espírito Santo em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 19-38.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília, Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, 125 p. Disponível em:
<http://www.publicacoes.ienep.gov.br/arquivos/%BE7938201-8264-4C46-9935-09B88283020f%7D_MIOLO_ESTADO%20DO%20CONHECIMENTO%20N%2010.pdf>
Acesso em: 5 maio 2014.

CAMARGO, Arlete; FERREIRA, Diana L.; F.; LUZ, Iza Cristina P. da. Perfil, condição e formação docente no Pará. In: MAUÉS, Adriana et al. (Org.). **O trabalho docente na educação básica**: o Pará em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 53-74.

CARNEIRO, Verônica L.; ASSUNÇÃO, Mariza F.; BARROS, Antonilda V. de. As políticas de avaliação e autonomia do trabalho docente na educação do Pará. In: MAUÉS, Olgaíses et al. (Org.). **O trabalho docente na educação básica**: o Pará em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 117-132.

CÔCO, Valdete. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Org.). **O trabalho docente na educação básica**: o Espírito Santo em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 59-80.

DOURADO, Luiz F. Políticas educacionais e gestão da educação sob a ótica docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia M. F. **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete Estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 285-297.

DUARTE, Adriana. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil, 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, 1, p. 101-117, 2010. Número especial.

DUARTE, Adriana et al. (Org.). **O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURHAM, E. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. **Revista Novos Estudos**. São Paulo: Cebrap, n. 51, jul. 1998.

FERREIRA, Norma Sandra de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FREITAS, Helena, C. L. de. Formação inicial e continuada: uma prioridade postergada. In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila A; VIEIRA, Livia F. (Org.). **O trabalho docente na educação básica**: o Espírito Santo em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 103-140.

FREITAS, H. O método de pesquisa survey. São Paulo/SP: **Revista de Administração da USP**, Rausp. v. 35, n. 3, p. 279-302. jul./set. 2000.

FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração** (online), São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba, S. de S. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli Eliza, D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

HYPOLITO, Álvaro M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila A; VIEIRA, Livia M. F. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete Estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 211-229.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. Identidades docentes: novos e recorrentes problemas enfrentados por uma categoria profissional. In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila A; VIEIRA, Livia F. (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 141-152.

HUBERMAN, Michel. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A.; NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 2007b. p. 31-51.

LÉLIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 54-66.

LIEVORE, Sue Elen. O trabalhador docente na rede estadual do Espírito Santo: apontamentos sobre a carreira docente e suas condições de trabalho. In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila A; VIEIRA, Livia F. (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 177-198.

LIEVORE, Sue Elen. **O trabalhado docente na educação básica em Vitória/ES**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MAUÉS, Olgaíses et al. (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

MEDEIROS, Luciene; REIS, Maria Izabel A. Condições de trabalho e efeito sobre a saúde dos docentes. In: MAUÉS, Olgaíses et al. (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 75-91.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa científica para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. cap. 2.

MOTTA JÚNIOR, William P. da; TAVARES, Pedro Henrique. Condições de trabalho e formação docente em cinco municípios do Pará. In: MAUÉS, Olgaíses et al. (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 133-152.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2004.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método auto biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus. 2010. p. 155-187.

_____. **O regresso dos professores**. Lisboa, 2007a. Disponível em <<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>>
> Acesso em: 17 jun. 2014

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Education**, n. 350, p. 203-218. dez. 2009. Disponível em:
<http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2014.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 2007b. p. 14-25.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 217-233.

NÓVOA, António. Os **professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos a pobreza das práticas. Lisboa, 1999. Disponível em: <

<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27801>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

OLIVEIRA, Dalila. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 25-38, 2011.

_____. Os trabalhadores da educação e a construção da política da profissão docente.

Educar em Revista, p. 17-35, 2010a. Número especial.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e**

Sociedade. Campinas: Autores Associados/Cedes, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila, Andrade. **Políticas de formação e desenvolvimento profissional**

docente: da intenção às práticas. 2012. Disponível em: <www.infoteca.inf.br/.../0041m.pdf>.

Acesso em: 22 de fev. 2014.

OLIVEIRA, Dalila, Andrade. Trabalho docente. In. OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.;

VIEIRA, L. F. (Org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte:

UFMG/FAE, 2010b. 1 CD-ROM

OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana. C.; VIEIRA, Livia. F. (Org.). **Dicionário**:

trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. 1 CD-ROM

OLIVEIRA, Dalila A. et al. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Belo

Horizonte, GESTRAGDO/FAE/UFMG, 2009a. (Projeto de pesquisa).

OLIVEIRA, Dalila A. et al. **Relatório de pesquisa documental**: política educacional e

organização administrativa da educação no Estado do Espírito Santo. Vitória, 2009b.

(Relatório de pesquisa).

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**:

Sinopse do *survey* nacional. Belo Horizonte, GESTRADO/FAE/UFMG, 2010. (Relatório de

pesquisa).

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete Estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012a.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete Estados brasileiros. In: _____(Org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete Estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012b. p. 153-190.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. O trabalho docente na educação básica do Estado do Espírito Santo: conhecendo novos docentes e suas condições. In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Org.). **O trabalho docente na educação básica**: o Espírito Santo em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012c. p. 9-18.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. O trabalho docente na educação básica no Estado do Paraná: conhecendo novos docentes e suas condições. In: AZEVEDO, Mário Luiz N. de; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. **O trabalho docente na educação básica no Paraná**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012d. p. 11-20.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. O trabalho docente na educação básica no Estado de Minas Gerais: conhecendo novos docentes e suas condições. In: DUARTE, Adriana et al. (Org.). **O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012e. p. 11-20.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. O trabalho docente na educação básica no Pará: conhecendo novos docentes e suas condições. In: MAUÉS, Olgaíses et al. (Org.). **O trabalho docente na educação básica**: o Pará em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012f. p. 9-19.

OLIVEIRA, João F. de; MAUÉS, Olgaíses C. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete Estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 63-89.

OLIVEIRA, Rosimar de F.; DUARTE, Adriana C. A carreira e a remuneração dos docentes mineiros. In: DUARTE, Adriana et al. (Org.). **O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 43-65.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Dialogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROMANO, Pauliane; OLIVEIRA, Dalila A; MELO, Savana G. D. Valorização docente na rede estadual de educação de Minas Gerais. In: DUARTE, Adriana et al. (Org.). **O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 67-99.

SCHEIBE, Leda. Políticas de formação docente para a escola básica. In: MAUÉS, Olgaíses et al. (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 175-189.

SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa B. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura panorâmica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete Estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 19-41.

SOUZA, Michele B. de; LUZ, Sílvia Letícia da; TAVARES, André Luís S. Políticas de valorização dos profissionais da educação básica no Pará: carreira e salário. In: MAUÉS, Olgaíses et al. (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 93-115.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VENTORIM, Silvana; POZZATTI, Mariana. Trabalhadores docentes do Espírito Santo: identidades e processos de formação. In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila A; VIEIRA, Livia F. (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 81-102.

ANEXO - QUESTIONÁRIO DO SURVEY DA PESQUISA TDEBB

Caro(a) Entrevistado(a)

O Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com o Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica - está desenvolvendo a pesquisa **TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**, que se propõe analisar o trabalho realizado nas redes públicas de ensino. Esta investigação se desenvolve simultaneamente em mais seis estados brasileiros envolvendo outros sete grupos pesquisa, das seguintes universidades: UFSC, UFG, UFRN, UEM, UFPR, UFES e UFPA.

Solicitamos o preenchimento completo deste questionário, pois conhecer você, saber sua opinião sobre sua profissão e condições de trabalho será de fundamental importância para a concretização desta pesquisa, tendo em vista a melhoria do atendimento da educação básica em nosso país.

Esclarecemos que sua identidade será preservada, não sendo necessário se identificar. Os dados serão tratados através de estudos estatísticos e tão logo os resultados estejam concluídos serão divulgados para todas as escolas e professores do Brasil.

Agradecemos sua colaboração e disponibilidade.

Data: _____

Questionário nº _____

Nome da unidade

educacional: _____

Município: _____ Estado: _____

Instituição: () municipal () estadual () Conveniada

Etapa de atendimento da escola:

() **Educação Infantil [0 a 3 anos]:**

() **Educação Infantil [4 a 5 anos]:**

() **Ensino Fundamental [1º a 5º ano]**

() **Ensino Fundamental [6º a 9º ano]**

() Ensino Médio

Tempo de aplicação do questionário:

Horário de início ____:____

Horário de término ____:____

1 – QUAL A SUA FUNÇÃO NESTA ESCOLA?

1. Professor (a)
2. Educador (a) Infantil
3. Estagiário (a)
4. Outra: _____ 88. NS 99. NR

2 – SEXO:

1. Feminino
2. Masculino
99. NR

3- QUAL O SEU ANO DE NASCIMENTO?

_____ 88. NS 99. NR

4 – QUAL É A SUA RAÇA/COR?

1. Branca
2. Parda
3. Indígena
4. Preta
5. Amarela
88. NS
99. NR

5 - QUAL É O SEU ESTADO CIVIL?

1. Solteiro
2. Divorciado
3. Casado
4. Separado
5. Viúvo
6. Vive com companheiro
99. NR

6 - VOCÊ TEM FILHOS?

1. Não (**Vá para a questão 8**)
2. Sim
88. NS
99. NR

7 - QUAL A IDADE DE SEUS FILHOS?(DISTRIBUIR OS FILHOS DE ACORDO COM AS FAIXAS ABAIXO)?

1. 0 a 3 anos: _____
2. 4 a 6 anos: _____
3. 7 a 14 anos: _____
4. 15 a 19 anos: _____
5. acima de 19 anos: _____
77. NA
88. NS
99. NR

8 - QUAL O SEU MAIOR NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

1. Fundamental Incompleto
 2. Fundamental Completo (**Em qualquer uma das respostas, vá para questão 11**)
 3. Ensino Médio Incompleto
 4. Ensino Médio (**Em qualquer uma das respostas, vá para questão 11**)
 5. Graduação
 6. Pós-graduação
77. NA 88. NS 99. NR

9 - COM RELAÇÃO A SEU CURSO SUPERIOR, VOCÊ POSSUI:

1. Curso Normal Superior
 2. Pedagogia. Habilitação (área) em: _____
 3. Licenciatura em: _____
 4. Outros: Quais: _____
77. NA 88. NS 99. NR

10 - VOCÊ SE FORMOU EM UMA INSTITUIÇÃO:

1. Pública Federal
 2. Pública Estadual
 3. Pública Municipal
 4. Particular
 5. Confessional/Comunitária/Filantrópica
 6. Outros _____
77. NA 88. NS 99. NR

11 - COM RELAÇÃO À SUA PÓS-GRADUAÇÃO, VOCÊ POSSUI

1. Especialização em: _____
 2. Mestrado em: _____
 3. Doutorado em: _____
77. NA 88. NS 99. NR

12 - HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ CONCLUIU O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO?

_____anos _____meses 77. NA 88. NS 99. NR

13 – QUANDO VOCÊ INICIOU SUAS ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO, COMO SE SENTIA EM RELAÇÃO AOS SEGUINTE ASPECTOS DE SEU TRABALHO.

1.Muito Preparado 2.Preparado 3.Razoavelmente Preparado 4.Despreparado 77.NA 88.NS 99.NR	Resposta
12.1 - Domínio dos conteúdos ensinados	
12.2 - Manejo da disciplina/matéria (didática)	
12.3 - Utilização de novas tecnologias (computadores, data-shows, recursos eletrônicos, etc...)	
12.4 - Avaliação da aprendizagem	
12.5 - Comunicação com os aluno/criança (em sala ou fora de sala)	
12.6 - Colaboração com os pais.	
12.7 - Trabalho em equipe	
12.8 - Domínio dos aspectos administrativos da escola	
12.9 - Planejamento do seu trabalho	

13 – INDIQUE AS ATIVIDADES, TAREFAS OU CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE VOCÊ PARTICIPOU NO ÚLTIMO ANO:

1. Não 2. Sim 77. NA 88. NS 99. NR

	Qual foi o órgão promotor?	Qual foi a contribuição?	Resposta
13.1. Congressos, seminários e colóquios de Educação 1. Não 2. Sim 77. NA 88. NS 99. NR	1. Secretaria Municipal de Educação	1. Aprofundar meus conhecimentos	
	2. Secretaria Estadual de Educação	2. Ajudar os alunos/crianças	
	3. Ministério da Educação	3. Avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos/crianças	
	4. Sindicato	4. Utilizar novas tecnologias para apoiar minhas atividades	
	5. Outro. Especificar:	5. Colaborar com meus colegas na preparação de atividades e projetos	
	88. NS 99. NR	6. Refletir sobre minha prática profissional	
13.2. Programas de formação ofertados por uma instituição universitária 1. Não 2. Sim 77. NA 88. NS 99. NR	1. Secretaria Municipal de Educação	1. Aprofundar meus conhecimentos	
	2. Secretaria Estadual de Educação	2. Ajudar os alunos/crianças	
	3. Ministério da Educação	3. Avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos/crianças	
	4. Sindicato	4. Utilizar novas tecnologias para apoiar minhas atividades	
	5. Outro. Especificar	5. Colaborar com meus colegas na preparação de atividades e projetos	
	88. NS 99. NR	6. Refletir sobre minha prática profissional	
13.3. Atividades de formação previstas no calendário escolar 1. Não 2. Sim 77. NA 88. NS 99. NR	1. Secretaria Municipal de Educação	1. Aprofundar meus conhecimentos	
	2. Secretaria Estadual de Educação	2. Ajudar os alunos/crianças	
	3. Ministério da Educação	3. Avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos/crianças	
	4. Sindicato	4. Utilizar novas tecnologias para apoiar minhas atividades	
	5. Outro. Especificar	5. Colaborar com meus colegas na preparação de atividades e projetos	
	88. NS 99. NR	6. Refletir sobre minha prática profissional	

14 – INDIQUE A FREQUÊNCIA COM A QUAL VOCÊ COSTUMA LER OS MATERIAIS ABAIXO:

1. Sempre 2. Às vezes 3. Não leio 77. NA 88.NS 99.NR	Resposta
14.1. Livros (Romances, literatura em geral)	
14.2. Livros Técnicos e Didáticos	
14.3. Artigos de revistas acadêmicas	
14.4. Jornais	
14.5. Revistas	
14.6. Sites/páginas da Internet	

15 – HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NA EDUCAÇÃO?

_____anos _____meses 88. NS 99. NR

16 - HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA COM EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA?

_____anos _____meses 88. NS 99. NR

17 - HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

_____anos _____meses 88. NS 99. NR

18 - QUAL SEU TIPO DE VÍNCULO OU CONTRATO DE TRABALHO COM ESTA ESCOLA?

1. Efetivo/concursado 2. CLT/carteira assinada 3. Temporário/ACT/Substituto/Designado 4. Contrato de Estágio com remuneração 5. Voluntário 6.Outro. Qual? _____

77. NA 88. NS 99. NR

19 - VOCÊ POSSUI PLANO DE CARGOS E SALÁRIOS?

1. Não (Vá para questão 21) 2. Sim 88. NS 99. NR

20 - QUE ASPECTOS MAIS INFLUENCIAM EM SEU PLANO DE CARGOS E SALÁRIOS? (Pode escolher até 3).

1. Tempo de serviço
 2. Titulação (graduação, especialização, mestrado, doutorado)
 3. Participação em atividades de formação continuada (palestras, cursos em serviço)
 4. Exames realizados pela Secretaria de Educação
 5. Avaliação de desempenho 77. NA 88. NS 99. NR
- 20.1 _____ 20.2 _____ 20.3 _____

21 - QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO NA FUNÇÃO QUE EXERCE NESTA ESCOLA? (Soma de tudo o que você ganha com adicionais e abono, se houver na rede de ensino a qual esta escola está vinculada)?

1. Até 1 salário mínimo (SM) (até R\$ 465,00)
 2. Mais de 1 SM a 2 SM (de R\$ 465,01 a R\$ 930,00)
 3. Mais de 2 SM a 3 SM (de R\$ 930,01 a R\$ 1.395,00)
 4. Mais de 3 SM a 4 SM (de R\$ 1.395,01 a R\$ 1.860,00)
 5. Mais de 4 SM a 5 SM (de R\$ 1.860,01 a R\$ 2.325,00)
 6. Mais de 5 SM a 7 SM (de R\$ 2.323,01 a R\$ 3.255,00)
 7. Mais de 7 SM a 10 SM (de R\$ 3.255,01 a R\$ 4.650,00)
 8. Mais de 10 SM a 20 SM (de R\$ 4.560,01 a R\$ 9.300,00)
 9. Acima de 20 SM (acima de R\$ 9.300,01)
77. NA 88. NS 99. NR

22 - VOCÊ TRABALHA EM OUTRA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL?

1. Não 2. Sim, na Rede Federal de Ensino 3. Sim, na Rede Estadual de Ensino
 4. Sim, na Rede Municipal de Ensino 5. Sim, na Rede Privada de Ensino 6. Outro.
- Qual? _____
77. NA 88. NS 99. NR

23 - VOCÊ EXERCE ALGUMA ATIVIDADE REMUNERADA EM OUTRO SETOR NÃO LIGADO À EDUCAÇÃO?

1. Não (Vá para questão 25) 2. Sim. Qual: _____ 77. NA 88. NS 99. NR

24 - QUAL SUA REMUNERAÇÃO MENSAL NESTE OUTRO SETOR?

1. Até 1 salário mínimo (SM) (até R\$ 465,00)
2. Mais de 1 SM a 2 SM (de R\$ 465,01 a R\$ 930,00)
3. Mais de 2 SM a 3 SM (de R\$ 930,01 a R\$ 1.395,00)
4. Mais de 3 SM a 4 SM (de R\$ 1.395,01 a R\$ 1.860,00)
5. Mais de 4 SM a 5 SM (de R\$ 1.860,01 a R\$ 2.325,00)
6. Mais de 5 SM a 7 SM (de R\$ 2.323,01 a R\$ 3.255,00)
7. Mais de 7 SM a 10 SM (de R\$ 3.255,01 a R\$ 4.650,00)
8. Mais de 10 SM a 20 SM (de R\$ 4.560,01 a R\$ 9.300,00)
9. Acima de 20 SM (acima de R\$ 9.300,01) 77. NA 88. NS 99. NR

25 - QUAL A RENDA FAMILIAR, INCLUINDO A SUA? (SOMA DOS RENDIMENTOS DE TODAS AS PESSOAS DA SUA CASA)

1. Até 1 salário mínimo (SM) (até R\$ 465,00)
2. Mais de 1 SM a 2 SM (de R\$ 465,01 a R\$ 930,00)
3. Mais de 2 SM a 3 SM (de R\$ 930,01 a R\$ 1.395,00)
4. Mais de 3 SM a 4 SM (de R\$ 1.395,01 a R\$ 1.860,00)
5. Mais de 4 SM a 5 SM (de R\$ 1.860,01 a R\$ 2.325,00)
6. Mais de 5 SM a 7 SM (de R\$ 2.323,01 a R\$ 3.255,00)
7. Mais de 7 SM a 10 SM (de R\$ 3.255,01 a R\$ 4.650,00)
8. Mais de 10 SM a 20 SM (de R\$ 4.560,01 a R\$ 9.300,00)
9. Acima de 20 SM (acima de R\$ 9.300,01) 77. NA 88. NS 99. NR

26 - VOCÊ É O PRINCIPAL PROVEDOR DE RENDA DE SUA CASA?

1. Não 2. Sim 77. NA 88. NS 99. NR

27 - EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

1. Apenas nesta escola (**Vá para questão 29**) 2. Em 2 escolas
 3. Em 3 escolas 4. Em 4 ou mais escolas 77. NA 88. NS 99. NR

28 - SE VOCÊ TRABALHA EM MAIS DE UMA ESCOLA POR DIA, QUAL O TEMPO MÉDIO DE LOCOMOÇÃO ENTRE ELAS?

_____ horas _____ minutos 77. NA 88. NS 99. NR

29 – QUAL O TEMPO MÉDIO PARA DESLOCAMENTO DE CASA À ESCOLA ONDE TEM A MAIOR CARGA HORÁRIA DE TRABALHO?

_____ Horas _____ minutos 77. NA 88. NS 99. NR

30 - QUAL O PRINCIPAL MEIO DE TRANSPORTE QUE VOCÊ UTILIZA PARA SE LOCOMOVER ATÉ A(S) ESCOLA(S) ONDE TRABALHA?

1. Veículo próprio 2. A pé 3. Bicicleta 4. Moto 5. Metrô 6. Ônibus 7. Trem 8.
 Barco
 9. Outros. Quais? _____ 88. NS 99. NR

31 - QUAL(IS) É(SÃO) O(S) SEU(S) TURNO(S) DE TRABALHO NESTA ESCOLA(PODE MARCAR MAIS DE UM)?

1. Manhã 2. Tarde 3. Noite 77. NA 88. NS 99. NR

32 – QUAL SEU TEMPO DISPONÍVEL PARA O ALMOÇO(NÃO SE APLICA PARA QUEM TRABALHA MEIO PERÍODO)?

_____ horas _____ minutos 77. NA 88. NS 99. NR

33 – QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL NESTA ESCOLA?

_____ horas _____ minutos 77. NA 88. NS 99. NR

34 - NESTA CARGA HORÁRIA, QUANTO TEMPO POR SEMANA SUA ATUAÇÃO SE DÁ EM ATIVIDADE DOCENTE?

_____ Horas _____ minutos (**em caso de zero, vá para a questão 42**) 77. NA 88. NS 99. NR

35 – NESTA ESCOLA VOCÊ CONTA COM TEMPO REMUNERADO (DENTRO DO SEU SALÁRIO) PARA DEDICAR-SE A ATIVIDADES EXTRA-CLASSES?(DE ESTUDOS, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO, ATENDIMENTO AOS ALUNOS/CRIANÇAS, PREPARAÇÃO DE AULAS, CORREÇÃO DE TRABALHOS, PESQUISAS, REUNIÕES PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS, ENTRE OUTRAS)?

1. Não 2. Sim Quanto tempo por semana? ____ Horas ____ minutos 77. NA 88. NS 99. NR

36- EM QUE ETAPA/SEGMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA(Pode marcar mais de uma)?

1. Educação Infantil [0 a 3 anos] 2. Educação Infantil [4 a 5 anos] 3. Ensino Fundamental [1o a 4o ano]
4. Ensino Fundamental [5o a 9o ano] 5. Ensino Médio 77. NA 88. NS 99. NR

37 – QUANTOS ALUNOS/CRIANÇAS HÁ EM MÉDIA EM SUA(S) TURMA(S) NESTA ESCOLA?

_____ Crianças/alunos por turma 77. NA 88. NS 99. NR

38 – NAS TURMAS COM AS QUAIS VOCÊ TRABALHA HÁ ALUNOS/CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA?

1. NÃO (Vá para questão 42) 2. SIM 77. NA 88. NS 99. NR

39 – EM CASO AFIRMATIVO, INDIQUE ATIVIDADES ESPECÍFICAS QUE VOCÊ EXECUTA (MARCAR ATÉ TRÊS):

39.1. Adaptação das atividades propostas aos aluno/criança

39.2. Adaptação e produção de materiais

39.3. Acompanhamento do aluno/criança a outros locais da escola (banheiro, refeitório, parque etc.)

39.4. Acompanhamento do aluno/criança em atividades específicas no interior da escola (aula de educação física etc.)

39.5. Acompanhamento do aluno/criança em atividades específicas em outros locais (consultas médicas, etc.)

39.6. Reforço pedagógico

39.7. Avaliação dos alunos/crianças com necessidades especiais

39.8. Cuidados de higiene

39.9. Apoio para a alimentação

39.10. Outras atividades. Especifique: _____ 77. NA 88. NS
99. NR

40 – VOCÊ RECEBE ALGUMA ORIENTAÇÃO ESPECÍFICA PARA ESSAS ATIVIDADES?

1. Não 2. Sim De qual profissional? _____ 77. NA 88. NS 99. NR

41 – VOCÊ CONTA COM O APOIO DE PESSOAL PARA O ACOMPANHAMENTO DO ALUNO/CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA?

1. Não 2. Sim. Que tipo? _____ 77. NA 88. NS 99. NR

42 – O QUE MAIS OCUPA SEU TEMPO NESTA ESCOLA?

1. Atividades com os alunos/crianças diretamente
2. Reuniões administrativas
3. Reuniões pedagógicas
4. Atendimento aos pais/responsáveis
5. Reuniões de planejamento da escola (PPP, PDE, etc.)
6. Outras. _____ 77. NA 88. NS 99. NR

43– VOCÊ COSTUMA LEVAR ALGUMA ATIVIDADE DESTA ESCOLA PARA REALIZAR EM CASA?

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Raramente 4. Nunca (**Vá para a questão 47**) 77. NA 88. NS 99. NR

44 - QUANTAS HORAS SEMANAIS VOCÊ DEDICA EM CASA A ESSAS ATIVIDADES?

_____ horas 77. NA 88. NS 99. NR

45 - COMO VOCÊ AVALIA OS ASPECTOS RELATIVOS ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO DESTA ESCOLA?

1. desprezível 2. razoável 3. elevado 4. insuportável 77. NA 88. NS 99. NR	Resposta
45.1. Em geral, o ruído originado na sala de aula é:	
45.2. Em geral, o ruído originado dentro da escola mas fora da sala de aula é:	
45.3. Em geral, o ruído gerado fora da escola é:	

1. ruim 2. regular 3. bom 4. excelente 77. NA 88. NS 99. NR	Resposta
45.4. Em geral, a ventilação da sua sala de aula é:	
45.5. Em geral, a iluminação em sua sala de aula é:	
45.6. Em geral, as condições das paredes da sua sala de aula são	
45.7. Sala específica de convivência e repouso (sala de professores)	
45.8. Equipamentos (TV, vídeo, som, etc.)	
45.9. Sala de informática	
45.10. Recursos pedagógicos (quadro, xerox, livros didáticos, etc.)	
45.11. Biblioteca	

46 – EM RELAÇÃO AOS ENUNCIADOS ABAIXO, ASSINALE O QUE OCORRE NESTA ESCOLA:

1. Não 2. Sim 77. NA 88. NS 99. NR	Resposta
46.1. Ampliação da sua jornada de trabalho	
46.2. Aumento do número de alunos/crianças em sua(s) turma(s)	
46.3. Mudança no perfil dos alunos	
46.4. Maior supervisão/controle de suas atividades	
46.5. Aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos	
46.6. Maior controle e autonomia na definição e desempenho de suas atividades	
46.7. Competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade	
46.8. Incorporação de novas funções e responsabilidades (participação em reuniões, conselhos/colegiados, comissões, etc.)	
46.9. Maior apoio na realização de suas atividades	

47 – EM QUE MEDIDA OS ENUNCIADOS SEGUINTE CORRESPONDEM À SUA VIVÊNCIA PROFISSIONAL?

1. Sempre 99. NR	2. Frequentemente	3. Raramente	4. Nunca	77. NA	88. NS	Resposta
47.1. Eu me sinto frustrado com meu trabalho						
47.2. Eu sinto que tenho muito a contribuir na educação						
47.3. Eu penso em parar de trabalhar na educação						
47.4. Eu sinto que a educação me permite utilizar ao máximo minhas capacidades						
47.5. Eu penso que em outra profissão, eu utilizaria melhor minhas habilidades intelectuais						
47.6. Eu penso que a educação me proporciona grandes satisfações						
47.7. Eu escolheria ainda trabalhar em educação, se eu tivesse que recomeçar minha vida profissional						

48 – QUAL O GRAU DE CONTROLE QUE VOCÊ CONSIDERA TER SOBRE:

1. Muito	2. Razoável	3. Pouco	4. Nenhum	77. NA	88. NS	99. NR	Resposta
48.1. Os conteúdos ensinados							
48.2. Os modos e métodos de educar							
48.3. A escolha do material didático							
48.4. A avaliação dos alunos/crianças							
48.5. A definição de suas atividades							
48.6. A organização do seu horário de trabalho							
48.7. O projeto pedagógico da escola							

49 – VOCÊ CONSIDERA QUE O TRABALHO DOS PROFESSORES DEVERIA SER AVALIADO?

1. NÃO 2. SIM 77. NA 88. NS 99. NR

Por quê? _____

50 – QUEM DEVERIA AVALIAR O TRABALHO DOS PROFESSORES?

1. Concordo 2. Discordo 3. Indiferente 77. NA 88. NS 99. NR	Resposta
50.1. O conselho de educação	
50.2. Os conselhos/colegiados escolares	
50.3. A administração da escola	
50.4. Os colegas/pares	
50.5. Os pais dos alunos	
50.6. Os alunos	
50.7. Os inspetores/supervisores/coordenadores escolares	
50.8. A Secretaria de Educação	
50.9. Comissões nas escolas criadas para este fim	
50.10. O Ministério da Educação	

51 – COMO VOCÊ AVALIA O ACOMPANHAMENTO DOS PAIS DOS SEUS ALUNOS ÀS ATIVIDADES ESCOLARES?

1. Muito Satisfatório 2.Satisfatório 3. Insatisfatório 4. Inexistente 77. NA 88. NS 99. NR	Resposta
51.1. Acompanhamento das atividades de aprendizagem de seus filhos em casa(deveres, lições, estudos, etc.)	
51.2. Contribuição voluntária na escola no reforço escolar dos alunos com dificuldade de aprendizagem	
51.3. Participação nos encontros previstos para avaliar o encaminhamento escolar de seus filhos.	
51.4. Participação no conselho da Escola/colegiado (a título de representação).	

52 – EM RELAÇÃO AOS ENUNCIADOS ABAIXO, INDIQUE SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA:

1. Concordo 99. NR	2. Concordo Parcialmente	3. Discordo	4. Indiferente	77. NA	88. NS	Resposta
52.1. É fácil motivar meus alunos/crianças.						
52.2. Manter a disciplina em sala de aula com os alunos/crianças exige muita energia.						
52.3. Algumas vezes eu tenho medo dos meus alunos/crianças.						
52.4. Quando estou com meus alunos/crianças tenho um sentimento de exercer um papel gratificante.						
52.5. Os alunos/crianças respeitam minha autoridade.						
52.6. No final de um dia de trabalho eu tenho o sentimento que os alunos/crianças aprenderam alguma coisa.						
52.7. As necessidades dos meus alunos/crianças são tão variadas que eu encontro dificuldades de lhes atender						
52.8. Minha relação com meus alunos/crianças é em base afetiva						
52.9. Quando meus alunos/crianças estão indisciplinados eu me sinto atordoado/a						
52.10. Eu me vejo como uma pessoa que tem um papel importante sobre o futuro dos meus alunos/crianças						

53 – COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA AS SEGUINTE ATIVIDADES COM SEUS COLEGAS?

1. Frequentemente NR	2. Às vezes	3. Raramente	4. Nunca	77. NA	88. NS	99.	Resposta
53.1. Aconselhamento e/ou Orientação							
53.2. Discussão sobre o projeto pedagógico da escola							
53.3. Trocas de experiências sobre os métodos de ensino							
53.4. Trocas de experiências sobre os conteúdos do ensino							
53.5. Discussão sobre os alunos/crianças							
53.6. Trocas de material pedagógico							
53.7. Participação conjunta em atividades de formação/atualização profissional							

54 – INDIQUE EM QUE MEDIDA AS OPÇÕES ABAIXO INTERFEREM NO DESEMPENHO DE SUAS ATIVIDADES:

1. Muito	2. Às vezes	3. Raramente	4. Nunca	77. NA	88. NS	99. NR	Resposta
54.1. Problemas de saúde dos alunos/crianças							
54.2. Situação socioeconômica precária das famílias dos alunos/crianças							
54.3. Conflitos entre colegas de trabalho							
54.4. Conflitos entre pais e professores sobre os alunos/crianças							
54.5. Presença de bandos e gangues dentro da escola.							
54.6. Falta de liderança da direção da escola frente aos alunos/crianças							
54.7. Intimidação ou qualificação pejorativa entre alunos							
54.8. Atitudes de vandalismo							
54.9. Tráfico de drogas nas imediações da escola.							
54.10. Consumo de álcool/drogas pelos alunos/colegas (nas dependências da escola)							
54.11. Conflito entre os alunos/crianças							

55 – PARA VOCÊ QUAL A IMPORTÂNCIA DOS OBJETIVOS SEGUINTE EM SEU TRABALHO?

1. Muito importante	2. Importante	3. Pouco Importante	4. Sem importância	7. NA	88. NS	99. NR	Resposta
55.1. Instruir os alunos							
55.2. Educar os alunos/crianças segundo valores e normas sociais							
55.3. Preparar os alunos/crianças para serem cidadãos responsáveis							
55.4. Promover o desenvolvimento integral do aluno/criança							
55.5. Preparar os alunos/crianças para o mercado de trabalho							
55.6. Fazê-los adquirir as competências básicas							
55.7. Promover a formação cultural do aluno/criança							
55.8. Preparar o aluno/criança para a próxima etapa da educação							

56 – PENSANDO NO SEU TRABALHO NOS PRÓXIMOS ANOS, INDIQUE QUAIS PERSPECTIVAS PARECEM MAIS REALIZÁVEIS: (MARQUE NO MÁXIMO 3 ALTERNATIVAS)

1. Continuar na mesma função na rede em que trabalho
 2. Mudar de função na mesma rede em que trabalho
 3. Fazer concurso público para outra rede de ensino
 4. Aposentar-se
 5. Trabalhar em mais turnos para complementar a renda
 6. Fazer curso superior ou pós-graduação
 7. Mudar de profissão
 8. Outras. Especificar: _____ 77. NA 88. NS 99. NR
- 56.1 _____ 56.2 _____ 56.3 _____

57 – EM RELAÇÃO À SUA SITUAÇÃO NESTA ESCOLA, RESPONDA:

1. Não 2. Sim 88. NS 99. NR

	Resposta
57.1. Você está se sentindo forçado a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades	
57.2. Você assume novas responsabilidades de forma absolutamente natural.	
57.3. Você procura se adaptar a novas exigências profissionais	
57.4. Você observa transformações e repercussões das políticas educacionais sobre o seu trabalho.	
57.5. Você se considera responsável pela classificação de sua escola nas avaliações realizadas pelos governos federal, estadual e/ou municipal.	

58 – EM RELAÇÃO AO TRABALHO QUE VOCÊ REALIZA, DE QUEM VOCÊ RECEBE MAIS COBRANÇAS? (INDIQUE APENAS O PRINCIPAL)

1. Dos pais
 2. Dos alunos
 3. Da direção da escola
 4. Da supervisão/coordenação
 5. Dos colegas
 6. Da Secretaria de Educação
 7. De você mesmo
77. NA 88. NS 99. NR

59 – COMO VOCÊ SE MANIFESTA QUANDO DISCORDA DE UMA MEDIDA QUE INTERFERE DIRETAMENTE NO SEU TRABALHO (PODE MARCAR ATÉ 3 OPÇÕES)?

1. Conversa pelos corredores
 2. Conversa com os colegas na sala dos professores
 3. Fica em silêncio, apesar da insatisfação
 4. Não cumpre abertamente as normas e as exigências com as quais não concorda
 5. Aceita e cumpre as exigências de modo resignado, pois acha que não adianta reclamar
 6. Aparenta aceitar, mas só cumpre as exigências que considera coerentes
 7. Reclama com o sindicato 77. NA 88. NS 99. NR
- 59.1 _____ 59.2 _____ 59.3 _____

60 – COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA AS SEGUINTE ATIVIDADES COM SEUS COLEGAS

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Raramente 4. Nunca 77. NA 88. NS 99. NR	Resposta
60.1. Aconselhamento e/ou Orientação?	
60.2. Discussão sobre o projeto pedagógico da escola?	
60.3. Trocas de experiências sobre os métodos de ensino?	
60.4. Trocas de experiências sobre os conteúdos do ensino?	
60.5. Discussão sobre os alunos/crianças?	
60.6. Trocas de material pedagógico?	
60.7. Participação conjunta em atividades de formação/atualização profissional?	

61 – VOCÊ É FILIADO AO SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DA SUA REGIÃO?

1. Não
 2. Sim, e participo ativamente de todas as ações e tomadas de decisões
 3. Sim, e participo esporadicamente das ações e tomadas de decisões
 4. Sim, mas não participo das ações e tomadas de decisões
77. NA 88. NS 99. NR

62 – COMO AVALIA A ATUAÇÃO DO SINDICATO EM RELAÇÃO AOS PROBLEMAS QUE AFETAM O SEU TRABALHO?

1. Muito satisfatória 2. Satisfatória 3. Insatisfatória 77. NA 88. NS 99. NR

63 – VOCÊ É FILIADO A UM PARTIDO POLÍTICO?

1. NÃO 2. SIM 77. NA 88. NS 99. NR

64 - O QUE COSTUMA FAZER NO SEU TEMPO LIVRE(Marcar até 3 opções)?

1. Descansar 2. Dormir 3. Ver televisão 4. Ler 5. Ir ao cinema 6. Tarefas domésticas 7. Atividades físicas
8. Programas em família 9. Atividades lúdicas(jogos, entretenimento, etc...) 10. Cuidar de mim

10. Outros Especificar: _____ 77. NA 88. NS 99. NR

64.1 _____ 64.2 _____ 64.3 _____

65 - VOCÊ REALIZA ALGUMA ATIVIDADE FÍSICA REGULAR (CAMINHADAS, EXERCÍCIOS, GINÁSTICA, PRÁTICA DE ESPORTES, ETC.) ?

1. 3 ou mais vezes por semana

2. 1-2 vezes por semana 3. nenhuma 77. NA 88. NS 99. NR

66 – NOS ÚLTIMOS 24 MESES VOCÊ SE AFASTOU DO TRABALHO POR LICENÇA MÉDICA?

1. NÃO (Pular para Questão 71) 2. SIM 77. NA 88. NS 99. NR

67 - MOTIVO DO AFASTAMENTO:

1. Estresse 2. Depressão, ansiedade ou nervosismo 3. Doenças musculoesquelético

4. Problemas de voz 5. Outros. Especificar: _____ 77. NA 88. NS 99. NR

68 - TEMPO DO AFASTAMENTO:

1. Até uma semana 2. Duas semanas 3. Três semanas 4. Um mês 5. Mais de um mês 77. NA 88. NS 99. NR

69 - SE SIM, ESTE AFASTAMENTO O (A) LEVOU À READAPTAÇÃO DE FUNÇÃO?

1. NÃO 2. SIM 77. NA 88. NS 99. NR

70 - VOCÊ TEVE REDUÇÃO DE SUA REMUNERAÇÃO NESTE PERÍODO DE AFASTAMENTO?

1. Não 2. Sim De quanto? _____ 77. NA 88. NS 99. NR

71 - NAS DUAS ÚLTIMAS SEMANAS, VOCÊ TEM SENTIDO CANSAÇO PARA FALAR?

1. Não 2. De vez em quando 3. Diariamente 77. NA 88. NS 99. NR

72 - NAS DUAS ÚLTIMAS SEMANAS, VOCÊ TEM PERCEBIDO PIORA NA QUALIDADE DE SUA VOZ?

1. Não 2. De vez em quando 3. Diariamente 77. NA 88. NS 99. NR

73 - NAS DUAS ÚLTIMAS SEMANAS, VOCÊ APRESENTOU ALGUM PROCESSO INFLAMATÓRIO, INFECCIOSO OU ALÉRGICO NAS VIAS AÉREAS SUPERIORES (SINUSITE, RINITE, AMIGDALITE OU FARINGITE) ?

1. Não 2. Sim 77. NA 88. NS 99. NR

74 - EM GERAL, VOCÊ INGERE ÁGUA DURANTE AS AULAS?

1. Não 2. Sim 77. NA 88. NS 99. NR

75 - FORA DA SALA DE AULA, NO SEU DIA A DIA, VOCÊ EXERCE ALGUMA ATIVIDADE NA QUAL UTILIZA COM FREQUÊNCIA A SUA VOZ?

1. Não 2. Sim 77. NA 88. NS 99. NR

76 - ATUALMENTE VOCÊ ESTÁ FAZENDO USO DE MEDICAMENTO PRESCRITO POR MÉDICO PARA (MARQUE QUANTAS OPÇÕES FOREM NECESSÁRIAS):

76.1. hipertensão arterial 76.2. diabete 76.3. depressão, ansiedade ou nervosismo 76.4. alterações do sono

76.5. reumatismo 76.6. outros _____ 76.7. nenhum 77. NA 88. NS 99. NR

77 - VOCÊ POSSUI PLANO DE SAÚDE?

1. NÃO 2. SIM. 77. NA 88. NS 99. NR