



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANIELE FERNANDA SILVA DE ASSIS

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NO ESTADO DE PERNAMBUCO: AVANÇOS OU RETROCESSOS?**

João Pessoa

2011

ANIELE FERNANDA SILVA DE ASSIS

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NO ESTADO DE PERNAMBUCO: AVANÇOS OU RETROCESSOS?**

Dissertação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Virgínia de Oliveira Silva, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), na linha de Políticas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

João Pessoa

2011

A848p Assis, Aniele Fernanda Silva de.
Política de formação continuada dos professores de educação física no estado de Pernambuco: avanços ou retrocessos? / Aniele Fernanda Silva de Assis.- João Pessoa, 2011.
220f. : il.
Orientadora: Virgínia de Oliveira Silva
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE
1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Professores – formação continuada. 4. Formação continuada – professores - Educação Física.

UFPB/BC

CDU: 37(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA *ANIELE FERNANDA SILVA DE ASSIS*, ALUNA DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO/PPGE/CE/UFPB.

Aos oito (08) dias do mês de agosto do ano dois mil e onze (2011), às 10:00horas, no Auditório do Programa de Pós-Graduação em Educação, realizou-se a sessão de defesa de dissertação da mestranda *Aniele Fernanda Silva de Assis*, matrícula 109100093, intitulada: "*Política de Formação Continuada dos professores de Educação Física no Estado de Pernambuco: avanços ou retrocessos?*". Estavam presentes os Professores Doutores: *Virginia de Oliveira Silva* (Orientadora/PPGE/CE/UFPB); *Rita de Cássia Cavalcanti Porto* (PPGE/CE/UFPB); *Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior* (Exam. Externo/PAPGEF/UPE/UFPB) e demais convidados. A Professora *Virginia de Oliveira Silva*, na qualidade de Orientadora, declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente. Em seguida, passou a palavra à mestranda *Aniele Fernanda Silva de Assis*, para que, no prazo de 30 minutos, apresentasse a sua dissertação. Após exposição oral, apresentada pela mestranda *Aniele Fernanda Silva de Assis*, a professora *Virginia de Oliveira Silva* passou a palavra aos membros da Banca Examinadora, para que procedessem a arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, a mestranda *Aniele Fernanda Silva de Assis* respondeu as perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo Orientador, que reuniu-se secretamente com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer:

A BANCA EXAMINADORA CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO:

Aprovada e avalia que o trabalho dissertativo da mestranda apresenta pertinência metodológica e relevância acadêmica, em muito contribuindo para o debate, a pesquisa e os estudos sobre a política de formação de professores tanto em âmbito local quanto no contexto nacional.

Arnoldo J. dos S. Machado
Coordenador PPGE
Mat. SIAPE 1220709

A seguir, a Profa. *Virginia de Oliveira Silva* apresentou o parecer da Banca Examinadora à Mestranda *Aniele Fernanda Silva de Assis*, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E, para constar, eu, Rosilene Mariano de Farias, na qualidade de Secretária da Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente Ata, que segue assinada por mim e pelos Membros da Banca Examinadora, em testemunho de fé. João Pessoa, 08 de agosto de 2011.

Virginia de Oliveira Silva *Roberto*
Mariano B.M. de Souza Junior
Lita de Lencastre CPA


Coordenador PPGE
Mat. SIAPE 1220709

DEDICATÓRIA

Aos trabalhadores em educação e em especial aos Professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Luiz e Jeanes, pelo amor, pelas palavras de conforto, por terem me dado uma base familiar sólida, a qual preservarei e sigo os passos, amo-os demais.

Aos meus irmãos e irmã, Francisco, Paulo, André e Ziemy, por terem colaborado comigo para que este trabalho pudesse ter sido feito com muita atenção e coerência.

Aos meus sobrinhos, Dayvson e João, por terem me animado naqueles momentos difíceis, com sua alegria e carinho.

Aos meus tios, Jailson e Conceição, que me deram abrigo e carinho durante minha estada em João Pessoa.

Aos amigos Érika, Áurea, Tércio e Magna, pela acolhida, pelos socorros de última hora, pelas orientações oferecidas, pelas contribuições acadêmicas que abrilhantaram este trabalho.

Ao querido, companheiro e parceiro, Lula, pela paciência, por entender a minha ausência, por ouvir meus desabaços, anseios e desejos.

Aos professores de Educação Física do Estado de Pernambuco, pela disponibilidade para participar do estudo, bem como pelas aprendizagens durante o processo de formação continuada.

Ao Grupo de Estudos Ethnográficos em Educação Física e Esportes (ETHNÓS), pela contribuição e disposição durante todo o percurso de minha pesquisa.

À Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, pela abertura ao estudo nos espaços de formação continuada dos professores de Educação Física.

Aos amigos do mestrado, Kátia, Djavan, Veridiana, Cláudia, Gleydson, Héliana e Cristiane, pela convivência, pelas palavras de conforto, pelas caronas, pelos empréstimos, pelas farras e pelo carinho que perdurará por toda minha vida.

À Virgínia Silva, orientadora e amiga, com quem contei nas adversidades do meu percurso no mestrado, animando-me com suas palavras de confiança e otimismo.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho se constitui em uma investigação reflexiva sobre a política de formação continuada de professores, e seu diálogo entre as esferas federal e estadual. Analisaremos tal política no contexto nacional e nos programas de formação continuada em Educação Física em Pernambuco, a partir da análise comparativa de duas de suas gestões estaduais: a de 2003-2006 e a de 2007-2010. A pesquisa tem como referência o materialismo histórico dialético e conta com os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento documental e bibliográfico, e aplicação de questionário como forma de coleta de dados. No levantamento documental, tomamos como referências os seguintes documentos normativos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/96; o Plano Nacional de Educação - Lei n.º 10.172/01; o Decreto nº 6.755/09 que institui a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; o documento de 2005 que estabelece a Rede Nacional de Formação Continuada; o Plano de Educação do Estado de Pernambuco - Lei n.º 12.252 de 08/07/2002; os Programas de Formação Continuada para a Educação Física em Pernambuco de 2003 e 2008. Realizamos o levantamento bibliográfico para nos fornecer referências de outros estudos pertencentes a esta temática, enfocando o nosso objeto de estudo que é a Política de Formação Continuada. E, na pesquisa de campo, aplicamos questionários com perguntas abertas e fechadas aos professores de Educação Física em exercício e pertencentes à rede estadual de ensino de Pernambuco. A discussão teórica e a análise dos documentos e dos dados coletados evidenciam um ordenamento legal em relação à política de formação continuada de professores, mas indicam também a necessidade de alinhar as concepções sobre formação continuada contida nos documentos legais em nível nacional e local. Contudo, percebemos que a Política Estadual na gestão 2007-2010 avança em relação à gestão anterior, no que concerne à *concepção*, à *organização* e ao *produto* da formação continuada, mesmo diante dos limites apresentados.

Palavras-chave: política educacional, formação continuada de professores, Educação Física.

ABSTRACT

This work constitutes a reflective inquiry about the policy for continuous training of teachers, and his dialogue between federal and state levels. We will review this policy at the national level and in programs of continuing education in physical education in Pernambuco, from the comparative analysis of two of their state administrations: that of 2003-2006 and 2007-2010. The poll has a reference to the historical and dialectical materialism and has the following instruments: a documentary survey and bibliography, and a questionnaire as a means of data collection. In the documentary survey, we take as normative references the following documents: the Law of Directives and Bases of Education - Law No. 9394/96, the National Education Plan - Law No. 10.172/01, Decree No. 6.755/09 establishing the National Policy on Teacher Training for Basic Education, the 2005 document establishing the National Network of Continuing Education, the Education Plan of the State of Pernambuco - Law No. 12252 of 08/07/2002; Programs Continuing Education for Physical Education in Pernambuco in 2003 and 2008. We conducted the literature review to provide us with references of other studies pertaining to this theme, focusing on the object of our study is the Policy of Continuing Education. And, in field research, we applied questionnaires with open and closed to teachers in Physical Education Exercise and belonging to state schools in Pernambuco. The theoretical discussion and analysis of documents and data collected show a legal system in relation to the policy of continuous training of teachers, but also indicate the need to align the concepts of continuing education in the legal documents contained in national and local level. However, we realize that the State Policy 2007-2010 advances in the management in relation to the previous administration, regarding the design, organization and product of continued training, even with the limits shown.

Keywords: educational politics, continuing education of teachers, Physical Education.

LISTAS DE ILUSTRAÇÃO

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores para análise de conteúdo	32
Quadro 2 – Identificação das Unidades de Contexto e de Registro das problemáticas	33
Quadro 3 – Legenda para análise de conteúdo	35

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sujeitos da pesquisa (sexo)	121
Gráfico 2 – Sujeitos da pesquisa (distribuição de professores por Pólo e categorias).....	122
Gráfico 3 – Sujeitos da pesquisa (tempo de serviço)	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categoria Concepção (unidade de contexto – Nomenclatura).....	129
Tabela 2 – Categoria Concepção (unidade de contexto – Política global/local).....	130
Tabela 3 – Categoria Organização (unidade de contexto – Formato dos eventos.	134
Tabela 4 – Categoria Organização (unidade de contexto – Temática dos eventos)	138
Tabela 5 – Categoria Organização (unidade de contexto – Expectativa em relação à formação continuada).....	143
Tabela 6 – Categoria Produto (unidade de contexto – OTM).....	144
Tabela 7 – Categoria Produto (unidade de contexto – Prática Pedagógica).....	147

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Questionário.....	162
Apêndice B – Indicadores para análise de conteúdo.....	165
Apêndice C – Legenda para análise de conteúdo.....	166
Apêndice D – Quadro para análise de conteúdo – questionários.....	167
Apêndice E – Quadro para análise de conteúdo – documentos.....	168
Apêndice F – Mapa de Pernambuco com divisão das Gerências Regionais.....	169
Apêndice G – Tabela com dados das pesquisas dos professores.....	170

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 01 – Tabela com análise de conteúdo dos documentos analisados	222
ANEXO 02 – Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil	229
ANEXO 03 – Orientação para Texto Didático	232
ANEXO 04 – Orientação para Relato de Experiência	235
ANEXO 05 – Formulário de Cadastro da Pesquisa	239
ANEXO 06 – Formulário de Encaminhamento da Pesquisa	240
ANEXO 07 – Termo de Consentimento	241
ANEXO 08 – Termos de Autorização para pesquisa em Pernambuco	243

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCA – Acordo do Livre Comércio das Américas

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BID – Banco Interamericano para o Desenvolvimento

BIRD – Banco Mundial

CAp – Colégio de Aplicação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONED – Congresso Nacional de Educação

CONPECE – Congresso Pernambucano de Ciência do Esporte

DEM – Democratas

EEEL – Encontro Estadual de Esporte e Lazer

EJA – Educação de jovens e adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ESEF – Escola Superior de Educação Física

ETHNÓS – Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes

EUA – Estados Unidos da América

FASUBRA – Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

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

GEPEFE/LEPEL – Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação Física Escolar

GGE – Gerência Geral de Esporte
GRE – Gerência Regional de Ensino
IDEBE – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE – Índice de Desenvolvimento do Estado de Pernambuco
IES – Instituições de Ensino Superior
IPAD – Instituto de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico e Científico
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC – Ministério da Educação
OIT – Organização internacional do Trabalho
OMC - Organização Mundial do Comércio
ONG – Organização não-governamental
OREALC - Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe
OTM – Orientações Teórico-metodológicas
PAN – Partido dos Aposentados da Nação
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PC do B – Partido Comunista do Brasil
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacional
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PEE – Plano Estadual de Educação
PEF – Professor de Educação Física
PFL – Partido da Frente Liberal
PL – Partido Liberal
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMN – Partido da Mobilização Nacional
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPB – Partido Progressista Brasileiro
PRB – Partido Republicano Brasileiro
PROVÃO - Exame Nacional para Educação Superior
PSC – Partido Social Cristão
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAEPE - Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECTMA – Secretaria Estadual de Ciência, tecnologia e Meio Ambiente

SEDE – Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação

SEDUC – Secretaria de Educação, Esporte e Lazer

SEE – Secretaria Especial de Esportes

SEE-PE – Secretaria de Educação de Pernambuco

SINTEPE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco

TIC – Tecnologia de informação e comunicação

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UDE – Unidade de Desenvolvimento do Ensino

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNIDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UPE – Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INSPIRAÇÕES INICIAIS DO PERCURSO	17
2 REVISITANDO A DISCUSSÃO DE ESTADO	40
2.1 Estado segundo a perspectiva materialista	41
2.2 Apontamentos sobre política pública	50
2.3 Reforma do Estado na década de 1990	61
3 POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO GLOBAL AO LOCAL	76
3.1 Políticas educacionais de formação continuada da Educação Básica	77
3.1.1 Do financiamento	85
3.2 Política Estadual de Formação de Professores	88
3.3 Análises conceituais sobre formação continuada	100
3.3.1. O que dizem os documentos legais?	105
3.4 Formação Continuada em Educação Física	109
3.4.1 Formação Continuada em Educação Física no Estado de Pernambuco	112
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	121
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS (SEM PONTO FINAL)	150
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	161
ANEXOS	221

1 INSPIRAÇÕES INICIAIS DO PERCURSO

*Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima
Sentou pra descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe*

Chico Buarque, 1971.

Neste prisma inicial, não posso deixar de dar um caráter mais pessoal à escrita e de mencionar as minhas experiências como professora de Educação Física da rede Estadual de Educação em Pernambuco, há nove anos. Com isso, vale ressaltar que minhas aproximações em torno da temática aqui tratada, no que concerne à formação continuada de professores de Educação Física, surgiram desde o período de graduação (1998-2002), quando em minha monografia de conclusão de curso analisei duas propostas pedagógicas para esta área de conhecimento, sendo uma delas adotada pelo Governo Estadual como eixo na política pública educacional. Pude perceber, a partir desse esforço reflexivo inicial, que a proposta crítico-superadora (Cultura Corporal), adotada pelo governo, inspirava avanços em relação à sistematização dos saberes da Educação Física, bem como nos aportes teórico-metodológicos por ela trazidos.

Ingressando à Pós-Graduação, durante a minha especialização (2003-2004) em Educação Física Escolar na Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade de Pernambuco (UPE), dei continuidade aos estudos, analisando como eram estabelecidos os critérios e instrumentos de avaliação pertencentes à proposta pedagógica da Cultura Corporal, ainda adotada pela rede oficial de ensino do Estado de Pernambuco.

E agora no mestrado (2009-2011) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), não poderia ser diferente: propus-me a estudar como se configura a política de formação continuada dos professores de Educação Física no Estado de Pernambuco, a partir da análise das suas duas últimas gestões públicas. A primeira, no período de 2003-2006, e a segunda, no período de 2007-2010, cada uma delas governada por partidos

diferentes¹, sendo que a última gestão citada buscou reformular a Política de Educação para o estado de Pernambuco a partir do seu próprio programa de governo.

Na gestão 2003-2006, que possuía o slogan “União por Pernambuco”, identificamos uma proposta de formação continuada, através de um Encontro Estadual Anual, intitulado: Encontro Estadual de Esporte e Lazer – EEEL, cujo formato apresentava conferência de abertura, palestras, apresentação de trabalhos (relatos de experiência) e cursos, na perspectiva de contribuir para o fortalecimento do Esporte como fenômeno social, bem como a qualificação dos profissionais de Educação Física no estado. Na gestão seguinte, (2007-2010: “Um novo Pernambuco”), surgiu uma nova proposta de formação, a partir do momento em que foi instituída uma comissão responsável pela formação continuada dos professores de Educação Física². A organização dos eventos de formação continuada deu-se através de reuniões técnicas, seminários (seminário de diagnose, seminários de elaborações preliminares, seminários regionais, seminários de socialização da produção) e o Encontro Estadual. Em todas essas etapas, houve a colaboração dos professores de Educação Física da rede estadual, trazendo as demandas recorrentes no seu cotidiano.

As formações na primeira gestão eram de responsabilidade da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SEDUC), em especial da Gerência Geral de Esportes, que, de 1995 a 2006, realizou qualificação de recursos humanos na área de organização esportiva, através da oferta de capacitações em serviço no Encontro Estadual de Esporte e Lazer. Este evento, no formato já mencionado, elegia anualmente o seu tema, a fim de que os professores que trabalham com Educação

¹ O governador eleito na gestão 2003-2006 pertencia ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), firmando articulações com os seguintes partidos: Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Partido da Frente Liberal (PFL), atualmente, Partido Democratas (DEM), e o Partido Progressista Brasileiro (PPB). No pleito para gestão 2007-2010, o governador eleito no segundo turno é membro do Partido Socialista Brasileiro (PSB), coligando no primeiro turno com os seguintes partidos: Partido Progressista (PP), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Social Cristão (PSC) e o Partido Liberal (PL); e, no segundo turno, houve a adesão de partidos antes coligados à campanha de um candidato derrotado no primeiro turno: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Republicano Brasileiro (PRB), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido dos Aposentados da Nação (PAN), Partido da Mobilização Nacional (PMN) e Partido Comunista do Brasil (PC do B).

² Vale ressaltar que somente a partir de 2008 foi instituída esta comissão, por meio de convênio firmado entre a Universidade de Pernambuco (UPE) e a Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE-PE).

Física³, Esporte e Lazer estabelecessem contatos e trocas de experiências com outros profissionais pesquisadores destas áreas de interesse. Contudo, para que fosse possível realizar o Encontro, foi necessário estabelecer parcerias com entidades públicas (Universidade de Pernambuco e o Ministério do Esporte) e privadas (Instituto de Planejamento e Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico e Científico – IPAD, e imprensa local). Na parceria com o Ministério do Esporte, de 2004 a 2006, foi vinculado ao Encontro Estadual de Esporte e Lazer o Encontro de Gestores e Dinamizadores do Programa Segundo Tempo⁴.

Na gestão “Um novo Pernambuco”, foi criada a Secretaria Especial de Esportes (SEE), a fim de promover iniciativas nas áreas de Esporte (Esporte de Base e Auto-rendimento) e valorização da Escola Pública; redemocratização das Práticas Corporais e de Lazer e Esporte, Cultura; e Registro da Memória Social. Contudo, a SEE não realizou atividades relativas à formação continuada dos professores de Educação Física, ficando tal tarefa sob a responsabilidade da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE-PE).

Para formular a proposta da Formação Continuada de professores, foi necessário realizar uma parceria entre a SEE-PE, através da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE) e suas Gerências de Políticas Educacionais do Ensino Fundamental e Médio, com a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio ambiente (SECTMA), através da Universidade de Pernambuco (UPE). Para compor a equipe de assessores (comissão de Educação Física), foram convidados professores do Curso Superior de Educação Física da UPE e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), estudiosos na área de formação profissional, prática pedagógica e currículo.

As primeiras reuniões ocorreram no ano de 2008, junto à SEDE e às Gerências Regionais de Ensino (GREs), com o objetivo de apresentar a proposta elaborada, bem como o seu funcionamento. O Projeto de Formação foi implantado em 2009, com a participação de professores da rede estadual de ensino

³ Esta categoria enquadra ainda os professores de outras licenciaturas que dão aulas de Educação Física, como também os professores que não possuem formação superior.

⁴ Programa desenvolvido pelo Ministério do Esporte, em parceria com entidades públicas e privadas, com o objetivo de democratizar o acesso à prática e à cultura esportiva de forma a promover o desenvolvimento integral das crianças e jovens, como fator da cidadania e qualidade de vida.

(professores-formadores e professores-colaboradores⁵), técnicos de Educação Física das GREs e demais professores da rede.

Tal proposta possuía como objetivo contribuir para a qualificação de professores de Educação Física atuantes nas escolas de educação básica da rede pública do estado de Pernambuco, através de um processo de formação continuada e de uma investigação docente. Tal investigação possuía como objetivos específicos caracterizar a Educação Física escolar nos três segmentos da educação básica; identificar e analisar os problemas específicos da Educação Física nos diferentes segmentos; reconhecer e avaliar as possibilidades de superação dos problemas levantados, a partir da sistematização da produção docente.

Para tanto, foram traçadas diversas metas a serem atingidas até o fim da gestão em 2010, como por exemplo: elaborar a matriz curricular da Educação Física do estado; organizar e sistematizar as Unidades Didáticas da Educação Física na Educação Básica; estimular os professores de Educação Física na sistematização das experiências exitosas vivenciadas nas escolas; realizar eventos regionais e estaduais com o objetivo de instrumentalizar os professores da rede diante da discussão dos dados da realidade apontados por eles (questões didático-metodológicas, de infra-estrutura, pedagógicas); construir um livro didático de Educação Física, junto com os professores, para todos os níveis de ensino, para ser divulgado na rede oficial de ensino de Pernambuco, como uma produção coletiva de caráter orientador e consultivo.

Neste contexto, esta pesquisa justifica-se por se integrar, em nível global e local, no debate de uma temática que vem sendo amplamente discutida por pesquisadores, instituições públicas e privadas, e por professores que, na busca por salário mais digno e por melhor qualificação profissional para sanar muitas vezes a deficiência da formação inicial, procuram individualmente cursos de pós-graduação (em nível de especialização, mestrado e doutorado) ou ainda cursos de aperfeiçoamento, capacitação profissional, treinamento, entre outros. Além disso, porque compreendemos ser função do estado realizar políticas públicas, a fim de proporcionar momentos de formação continuada em serviço aos servidores.

⁵ A categoria de professor-formador refere-se àquele que assume o papel de formador, no repasse das informações aos demais professores, participa da construção da Orientações Teórico-Metodológicas (OTM), bem como dirige alguma atividade nos eventos de formação continuada; a de professor-colaborador é relativa àquele que participa na elaboração das OTM e ainda dos eventos de formação continuada.

Nosso objetivo geral é avaliar a proposta de formação continuada do estado de Pernambuco para os professores de Educação Física, estabelecendo relação com a política nacional, e nossos objetivos específicos são verificar se a formação continuada oferecida na atual gestão do Governo em Pernambuco (2007-2010) promoveu mudança na prática pedagógica dos professores de Educação Física; e apontar os avanços e/ou retrocessos da política de formação continuada na rede oficial de ensino de Pernambuco nas gestões 2003-2006 e 2007-2010, na tentativa de respondermos as seguintes questões: As políticas de formação continuada em Educação Física nas gestões 2003-2006 e 2007-2010 em Pernambuco encontram-se articuladas com a Política Nacional de formação de professores? Em relação à comparação das políticas de formação continuada promovidas por essas duas recentes gestões do governo do estado de Pernambuco haveria avanço e/ou retrocesso entre elas?

Nossas hipóteses baseiam-se na perspectiva de que não houve articulação entre a Política Nacional e a Política Estadual para a formulação da política de formação continuada, na gestão 2003-2006, tendo em vista que a coligação partidária eleita para o poder estadual fazia oposição ao poder central (Governo Federal); e na perspectiva de que, no entanto, esta articulação aconteceu na gestão 2007-2010, uma vez que a coligação partidária eleita fazia parte da base política aliada ao Governo Federal. No que diz respeito à comparação entre as políticas de formação dessas duas gestões, acreditamos que houve avanços, pois os partidos políticos reunidos no comando da primeira gestão a ser analisada (2003-2006), caracterizavam-se pelo viés centralizador da política; já que historicamente os partidos conservadores possuem essa característica. Enquanto os partidos reunidos na segunda gestão (2007-2010) apresentavam-se como partidos de esquerda, cuja característica construída historicamente zela pela política da descentralização.

Para tanto, apoiados na análise de conteúdo categorial por temática defendida por Bardin (1987), tomamos como categorias analíticas a *formação continuada* e a *política educacional* e como categorias empíricas a *organização*, a *concepção* e o *produto*. Na categoria empírica “*organização*” utilizamos as seguintes Unidades de Contexto: formato dos eventos; temática dos eventos; e expectativas em relação à formação continuada. Na categoria “*concepção*”, temos: *nomenclaturas* e *política global-local*; e, por fim, na categoria “*produto*”, definimos: *Orientações Teórico-Metodológicas* (OTM) e *prática pedagógica*. Como forma de

coleta de dados, aplicamos 51 (cinquenta e um) questionários com perguntas abertas e fechadas aos professores de Educação Física do Estado, seja na função de professor-formador, professor-colaborador ou professor-ouvinte⁶.

Podemos destacar ainda que o Ministério da Educação (MEC) quando estabeleceu o decreto instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, procurou ampliar a oferta através de convênios firmados entre os Estados, Municípios e União para a construção de políticas de formação inicial e continuada, tendo como um de seus objetivos “promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira” (BRASIL, 2009, p. 01). Anterior a esta Política Nacional, o Ministério da Educação (MEC), desde 2003, através da Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com Universidades de todo o Brasil, instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, com a finalidade de “contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação” (BRASIL, 2008, p.11). Neste sentido, o Governo Federal, junto a essas instituições, promove cursos em nível de graduação e pós-graduação para os professores que estão ligados a alguma instância federativa (estados, municípios e Distrito Federal).

O estado de Pernambuco, diante de toda sua particularidade, faz parte desta Rede de Formação Continuada, na qual serão ofertados encontros de formação continuada aos professores das diversas disciplinas curriculares, na busca por uma qualificação que tenha desdobramento na sua prática pedagógica. No entanto, também é fato que, num universo de 1.636 professores que trabalham com Educação Física no Estado, apenas 1024 possuem a formação superior desta licenciatura, o que levou a gestão estadual a participar do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁷, na perspectiva de oferecer cursos de primeira licenciatura àqueles que já atuam com algum componente curricular mas não possuem a formação superior, como é o caso da Educação Física.

⁶ O professor-ouvinte é aquele professor que participa dos encontros de formação continuada.

⁷ Que tem como objetivo garantir aos professores da educação básica em exercício na rede pública de ensino a formação acadêmica exigida através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), buscando a melhoria da qualidade na educação.

Ao observarmos a política educacional proposta pelo Governo do Estado de Pernambuco, que pretende atingir diferentes metas até o fim da gestão 2007-2010, como, por exemplo, a melhoria da educação básica avaliada pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), podemos destacar que a formação continuada dos professores é importante para o alcance satisfatório das mesmas. Ao se sentir valorizado profissionalmente, o docente tenderá a intervir pedagogicamente de forma coerente com a realidade em que os professores da rede estadual de Pernambuco estão inseridos; abarcando desde infra-estrutura a conhecimentos novos adquiridos ou somados durante a formação continuada em serviço.

Os caminhos teórico-metodológicos escolhidos para avaliar a política de formação continuada em Educação Física no estado de Pernambuco, apontando seus avanços e/ou retrocessos na gestão 2007-2010, em relação à gestão imediatamente anterior, tomam como referência para o entendimento do método científico a contribuição reflexiva de Severino (2007) que afirma ser “um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permite o acesso às relações causais constante entre os fenômenos” (p.102). O método científico torna-se, assim, um elemento fundamental no processo do conhecimento, pois diferencia o conhecimento de senso comum do conhecimento científico, oriundo de uma pesquisa/investigação científica.

No entanto, para que o método seja de fato científico precisa estar articulado a um paradigma, a uma metodologia, a uma abordagem metodológica e às técnicas a serem utilizadas para a coleta das informações pertinentes à pesquisa; as quais, por sua vez, devem estar em plena sintonia e coerência.

Fizemos a opção por uma pesquisa qualitativa, através de estudos bibliográficos e do trabalho de campo. Estudos bibliográficos por refletirmos sobre as produções acadêmicas anteriores como artigos, livros, teses, dissertações, dentre outras, para embasarmos cientificamente o nosso trabalho; já que “o pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos.” (SEVERINO, 2007, p.122); dando-nos ainda a condição de delimitarmos as nossas categorias analíticas: formação continuada e política educacional confrontando ambas com o nosso objeto. E para o trabalho de campo, utilizamos da análise documental, por sentirmos a necessidade de registrar, documentar os dados coletados para realizar análises posteriores; e o questionário para que possamos, a

partir dos depoimentos dos sujeitos envolvidos no processo de formação continuada em Pernambuco, levantar os dados a serem analisados no nosso estudo. Para a interpretação e análise dos dados, nos subsidiamos na análise de conteúdo categorial por temática a partir de Bardin (1987), como veremos mais adiante.

Antes de nos adentrarmos na técnica para análise dos dados, é importante destacarmos três dos principais paradigmas de pesquisa, que de acordo com Triviños (1987) são: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. O positivismo “não aceita outra realidade que não sejam os *fatos*, *fatos* que possam ser observados” (TRIVIÑOS, 1987, p.36). Contudo o positivismo não estava preocupado com as causas desses fatos, apenas se eles existiam ou não; essa corrente é pautada na ciência pura, nos dados analíticos e na quantificação dos fenômenos sociais.

A Fenomenologia “é o *estudo das essências*, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo” (TRIVIÑOS, 1987, p.43). Este paradigma estuda a essência do fenômeno, dando-lhe um viés diferente do positivismo, ao considerar a subjetividade dos fatos ou fenômenos.

O marxismo, ao qual destacaremos mais por o utilizarmos em nossa pesquisa, é um paradigma que surge com a tentativa de explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento.

Apoiados no Paradigma Dialético, que, de acordo com Severino (2007), entende a reciprocidade do sujeito/objeto como uma interação social que é historicamente construída, priorizando a práxis humana, a ação histórica e social, sendo gerada por uma intencionalidade ligada à transformação das condições de vida do ser humano; podemos realizar as análises necessárias para o entendimento dos pressupostos que utilizamos em nossa pesquisa. Dando destaque à dialeticidade (as mudanças que ocorrem no seio da realidade humana seguem uma lógica de contradição e não da identidade); historicidade (cada momento é articulado a um momento histórico mais geral); e à concreticidade (prevalece a empiricidade real dos fenômenos humanos).

Diante dos princípios da dialética Marxista, que de acordo com Foulquié (1978) são: Interdependência ativa entre as diversas partes do real (tudo se relaciona – Lei da ação recíproca e da conexão universal); Tudo se transforma continuamente (Lei da transformação universal e do desenvolvimento incessante); O

movimento e a transformação da matéria são criadores de algo novo, “não conduzem a mudanças repetidas que reduziriam a sucessão dos fenômenos naturais a uma evolução circular indefinida” (FOULQUIÉ, 1978, p.62); Contradições intrínsecas, “pois todos apresentam um lado negativo e um lado positivo, um passado e um futuro, todos tem elementos que desaparecem ou que se desenvolvem” (FOULQUIÉ, 1978, p.62); Provisoriedade da verdade, devido à contradição das coisas e do pensamento (instabilidade), “não há uma verdade imutável e definitiva, como não há antinomia que possa ser considerada como irreduzível” (FOULQUIÉ, 1978, p.63); a crítica de Marx a Hegel veio a inverter a dialética no sentido de constituir a adequação do método dialético à presença de um conteúdo material inicial.

Para CIRNE-LIMA (1996), o método dialético não é dedutivo, sua vantagem é que ele contempla a totalidade. Para ele a linguagem e a história entram no âmago do método dialético, nele o contrário não é constituído pela mera anteposição da negação, mas sim a partir da linguagem e da história se articulando em oposição na antítese, gerando movimento entre os contrários. Método pelo qual não há fenômenos, princípios ou dogmas constantes e imutáveis.

Ao estudar o método de análise à economia política, Marx percebe que o método dialético inicia-se sempre pelo real e pelo concreto, para ele o processo do conhecimento realiza-se em duas fases.

Na primeira fase, o ponto de partida seria o real, o concreto,

uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. (MARX, 1982, p.14).

Este concreto, concreto real, é a síntese de muitas determinações, isto é, a totalidade. É a representação da realidade material, que existe independentemente do pensamento e é seu pressuposto. É o mundo empírico realmente existente, que constitui o ponto de partida real de todo o conhecimento. Partindo do empírico, da representação caótica do todo, desenvolve-se um processo de afastamento do real, através de processos de abstração, em que se decompõe o objeto em suas partes, abstraindo-os da concreticidade.

No primeiro momento, efetiva-se o afastamento da existência histórico-concreta, em que se extrai do particular a generalidade desprovida de conteúdo, pela decomposição do real em abstrações. O segundo momento é o momento de concretização, pelo qual o pensamento penetra no interior do ente e o apreende em sua processualidade e objetividade, como unidade de relações diversas. Para Marx, este é o momento do método que consiste em se elevar do abstrato ao concreto.

No segundo momento, acontece o inverso, o que podemos chamar de 'caminho de volta', "porém, com uma rica totalidade de determinações e relações diversas [o que faria deste] o método cientificamente exato" (MARX, 1982, p.14); é um concreto diferente do anterior, pois este foi refletido, pensado. Não é apenas uma troca de sentido, mas sim um ponto diferente daquele da chegada do primeiro método (que, segundo Marx, era o da economia de seu tempo).

Acerca do conceito de concreto, Marx o utiliza num sentido que parece coincidir com o de Hegel, mas há uma diferença essencial. Hegel concebe o concreto como categoria do pensamento, sendo o empírico apenas a aparência e o fenômeno, enquanto que para Marx o real é o empírico, o mundo material, e a idéias o seu reflexo no pensamento. Assim, o concreto como categoria do pensamento constitui apenas a maneira – a única possível – pela qual o pensamento reproduz o real como ele é, como uma totalidade de muitos pensamentos interligados.

O concreto pensado (a teoria) é como o nome diz, o concreto como produto ou resultado do pensamento através de um processo de síntese, de agregação, em que as diversas partes significativas da realidade são combinadas em uma totalidade, na qual se articulam dinamicamente de modo definido. As partes da realidade cuja síntese constitui o concreto pensado são aquelas "pensadas" no concreto real, isto é, elaboradas pelo pensamento a partir do concreto caótico (ou sensorial), na forma de conceitos ou abstrações simples, que são isoladas e extraídas do todo caótico inicial e reduzidas às suas expressões elementares. As abstrações representam, portanto, os componentes significativos do real investigado. São elas a matéria prima do conhecimento verdadeiro, representado pelo concreto pensado, cuja elaboração constitui a segunda fase, que Marx concebe como o método cientificamente correto.

Ao considerarmos o contexto no qual se encontra inserido o nosso objeto de estudo, a política de formação continuada em Pernambuco, observamos um processo permanente de contradição e conflito, justificando-se assim o uso desse

paradigma como aporte teórico de nossa pesquisa, já que “o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder”. (SEVERINO, 2007, p. 116).

Como perspectiva metodológica, buscamos na abordagem qualitativa elementos que verificamos não ser quantificáveis apenas, mas que propiciaram a análise e a interpretação dos fenômenos discutidos na pesquisa, atribuindo a eles significados; uma vez que se propõe “incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais” (MINAYO, 1994, p.10). Não desprezamos o quantitativo, como as metas, ações e programas dos governos Federal e Estadual, os eventos de formação continuada do governo estadual nas gestões públicas em questão, o número de professores de Educação Física pertencentes à rede estadual de ensino; mas demos um trato qualitativo na interpretação desses dados, com a preocupação de responder a nossa questão problema e aos objetivos propostos no trabalho.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador não fica fora da realidade que está sendo investigada, interpretada; este tipo de pesquisa nos oferece a possibilidade de formular ou reformular hipótese durante a coleta de dados, diferentemente das pesquisas de ordem quantitativas que não suportam essa modificação, pois privilegiam a mensuração.

Desta forma, podemos destacar algumas das características da pesquisa qualitativa:

- a) Tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
- b) É descritiva;
- c) Há uma preocupação dos pesquisadores com o processo e não simplesmente com o produto;
- d) Há uma tendência na análise dos dados de forma indutiva;
- e) O significado é a preocupação primordial na abordagem qualitativa

Dentro dessa abordagem, encontra-se dentre outros tipos de pesquisa a pesquisa participante, que por sua vez permite que o sujeito conheça e reconheça a sua realidade, onde afinal “pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho em comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais da reconquista popular” (BRANDÃO, 1986, p.11). Ou seja, o

pesquisador também é sujeito participante da pesquisa, encontra-se envolvido na realidade, pois a participação não envolve uma atitude do pesquisador em conhecer melhor o sujeito participante por si só, mas determina um compromisso que subordina o próprio objeto de pesquisa ao projeto político dos pesquisados, cuja realidade se quer conhecer porque se quer agir.

Desta forma é que Triviños (1987) afirma que a pesquisa participante “pode prestar-se melhor a um enfoque dialético, histórico-estrutural que tenha por objetivo principal transformar a realidade que se estuda” (p.125). E ao dialogarmos esta afirmação com o nosso objeto de pesquisa, especificamente com um dos nossos objetivos específicos, o de verificar se houve mudança na prática pedagógica dos professores a partir da formação continuada, percebemos que a escolha deste tipo de pesquisa encontra-se articulada, pois ao verificar se houve ou não a mudança na sua prática pedagógica, subteme-se a possibilidade de transformação da realidade do professor.

Para tanto identificamos alguns princípios metodológicos da pesquisa participante: autenticidade e compromisso; antidogmatismo; restituição sistemática; feedback para os intelectuais orgânicos; ritmo e equilíbrio de ação-reflexão; ciência modesta e técnicas dialogais.

A pesquisa participante caracteriza-se pela interação entre os pesquisadores e os membros das situações investigadas, porém não é exigida uma ação por parte das pessoas ou grupos pesquisados. Dentro deste contexto, é importante promover a participação de todos, mergulhando profundamente na cultura e no mundo dos sujeitos da pesquisa. Pois, quanto maior for essa participação, maior a interação entre o pesquisador e o pesquisado, contribuindo para um alcance de um resultado mais consistente a partir do estudo.

Os passos metodológicos que utilizamos no nosso trabalho de pesquisa foram: o levantamento e análise dos documentos referente ao Programa de Formação Continuada e da política educacional nas diferentes gestões, contato com os professores de Educação Física da rede estadual de ensino, aplicação dos questionários nos espaços de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE-PE).

Os sujeitos da pesquisa foram professores de Educação Física da rede estadual de ensino, a partir dos seguintes critérios para sua participação:

- 1- Professores (as) graduados (as) em Educação Física;

- 2- Professores (as) efetivos da rede oficial de ensino, com no mínimo 6 (seis) anos em pleno exercício;
- 3- Professores (as) com diferentes formações acadêmicas (graduados, especialistas, mestres, doutores);
- 4- Professores (as) que possuam carga horária maior de aulas de Educação Física em regência e não de treinamento esportivo.
- 5- Professores (as) pertencentes às diferentes regiões do Estado de Pernambuco (Litoral e Zona da Mata, Agreste e Sertão).

Permanecemos com a mesma divisão utilizada pela comissão de Educação Física de Pernambuco, na qual agrupam os municípios mais próximos em 3 (três) grandes grupos: Região Metropolitana (Recife Norte, Recife Sul, Metropolitana Norte, Metropolitana Sul, Mata Norte e Mata Centro), Região do Agreste (Mata Sul, Litoral Sul, Vale do Capibaribe, Agreste Centro Norte e Agreste Meridional) e Região do Sertão (Sertão Moxotó Ipanema, Sertão do Alto Pajeú, Sertão do Submédio São Francisco, Sertão do Médio São Francisco, Sertão Central e Sertão do Araripe), totalizando o número de 17 Gerências Regionais de Educação (GREs), como mostra o Apêndice F.

Para definirmos nossa amostra fizemos um levantamento de quantos professores trabalhavam com Educação Física em Pernambuco, e tivemos duas informações diferenciadas. Uma através da SEE-PE que apresenta o quantitativo de 2.340 professores, enquanto que os técnicos das GREs totalizam 1.636 professores. Tendo em vista que as informações oferecidas pelas listagens dos técnicos nos apresentavam elementos importantes para nossa pesquisa, como: a formação do professor e a situação funcional, tomamos a decisão de adotarmos o quantitativo de dos técnicos.

Sendo assim, a amostra deu-se de forma aleatória, buscamos pesquisar 3 (três) professores de Educação Física em cada GRE⁸, totalizando assim 51 (cinquenta e um) professores de Educação Física na rede Estadual de Ensino. Como forma de preservar o anonimato dos professores que responderam nossa pesquisa, utilizamos como codinome a abreviatura da expressão "Professor de Educação Física" (PEF), antecedida pela denominação do Pólo do qual cada um faz

⁸ Ocorreram exceções, conforme relataremos mais adiante.

parte, e seguida da numeração que lhe foi atribuída exatamente conforme a ordem da coleta de dados.

Utilizamos questionários com perguntas abertas e fechadas (Apêndice A), pois, de acordo com Triviños (1987), “a entrevista semi-estruturada, o questionário aberto, (...) e o método de análise de conteúdos os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo” (p.138). Contudo, o trato dado ao instrumento de coleta é o que caracteriza uma pesquisa de caráter qualitativa, que exige atenção especial aos dados coletados pelo pesquisador, na busca de se aproximar o máximo da realidade dos pesquisados.

Esta pesquisa iniciou-se com um estudo bibliográfico, do qual retiramos duas categorias analíticas: a formação continuada e a política educacional; para tanto utilizamos ferramentas de busca com dados oriundos da internet, bem como livros de minha biblioteca particular e de bibliotecas públicas, além dos documentos fornecidos pelas instituições estaduais (Universidade de Pernambuco, através do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes - ETHNÓS e pela Secretaria de Educação, através da SEDE).

Após a realização deste levantamento bibliográfico, realizamos fichamentos das obras analisadas, buscando sempre coerência com as categorias e objetivos definidos na nossa pesquisa; em seguida, realizamos nosso estudo documental, no qual analisamos os documentos da política local: o Plano de Educação do Estado de Pernambuco - Lei n.º 12.252 de 08/07/2002, referente à gestão 2003-2006; o Plano Educacional da gestão 2007-2010, os anais do Encontro Estadual de Esporte e Lazer, realizado como formação continuada na primeira gestão; e o Programa de trabalho para a Formação Continuada da Gestão 2007-2010. Além desses documentos legais, analisamos também os de ordem nacional, tendo em vista a articulação que procuramos fazer frente às políticas educacionais nacionais, com repercussão direta nos estados e municípios brasileiros. São eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/96; o Plano Nacional de Educação - Lei n.º 10.172/01; o Decreto nº 6.755/09 que institui a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; o documento de 2005 que estabelece a Rede Nacional de Formação Continuada; e a Lei que institui o FUNDEB.

Para a fase de campo, aplicamos o questionário a 51 (cinquenta e um) professores de Educação Física do estado de Pernambuco, buscando seguir os

critérios estabelecidos. Em relação à amostragem numa pesquisa qualitativa, o critério utilizado não é o numérico, mas sim uma amostra que seja capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões. Neste sentido, Minayo (1999) propõe alguns critérios para a amostragem: “definir claramente o grupo social mais relevante para as entrevistas e para a observação” (p.102), que no nosso caso foi o dos professores de Educação Física pertencentes à rede estadual de ensino, que tenha vivenciado as duas gestões públicas em questão⁹ (2003-2006 e 2007-2010); “prever um processo de inclusão progressiva encaminhada pelas descobertas do campo e seu conforto com a teoria” (p.102), ou seja, estabelecer articulações diante das discussões científicas trazidas, no nosso caso, pelas categorias analíticas em questão: formação continuada e políticas educacionais, com as falas dos sujeitos, diante das categorias empíricas listadas: organização, concepção e produto.

Como consequência, esta abordagem:

“privilegia os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer, considera-os em número suficiente para permitir uma certa reincidência das informações, porém não despreza informações ímpares cujo potencial explicativo tem que ser levado em conta; entende que a sua homogeneidade fundamental relativa aos atributos, o conjunto de informantes possa ser diversificado para possibilitar a apreensão de semelhanças e diferenças; esforça-se para que a escolha do locus e do grupo de observação e informação contenham o conjunto das experiências e expressões que se pretende objetivar com a pesquisa” (MINAYO, 1999, p.102).

No caso de nossa pesquisa, os sujeitos investigados foram aqueles que se encontravam localizados nas diferentes regiões do estado de Pernambuco, nos seus diferentes Pólos de agregação, e ainda atendendo aos critérios de serem: formados em Educação Física, de terem sua carga horária maior na regência de aula e não de treinamento esportivo, de vivenciarem diferentes momentos das duas gestões em questão, terem diferentes níveis de graduação e ainda ter experiências exitosas, totalizando assim 51 (cinquenta e um) professores. Dois desses critérios foram estabelecidos em consonância com os critérios dados através da comissão de Educação Física que estava responsável pela realização das formações continuadas desses professores nos Seminários Regionais¹⁰; já que nossa coleta inicialmente

⁹ Ou, pelo menos, uma parte da primeira e toda a segunda gestão.

¹⁰ Tendo em vista que a SEE-PE não oferecia vaga para atender a todos os 1.636 professores da rede nestes eventos, e que a proposta de formação continuada anunciava que haveria a formação de

ocorreria nos encontros de formação, especificamente nos Seminários Regionais realizados no ano de 2010. Essa amostragem nos deu a condição de observar a reincidência de informações a respeito do nosso problema de pesquisa, bem como as informações diferenciadas que não deixaram de ser consideradas.

Tivemos um problema em relação à coleta de dados no Pólo Recife, pois o Seminário Regional foi remarcado por duas vezes. A primeira vez devido à necessidade de ser realizado outro encontro de formação com os professores de Educação Física, relacionado ao programa da Rede Nacional de Formação Continuada, para o qual seria utilizado o mesmo espaço e período do evento estadual anteriormente agendado, inviabilizando assim a realização do Seminário Regional. E num segundo momento, também via SEE-PE, ao afirmar que o professor da rede Estadual não poderia se ausentar por mais de 2 (dois) dias da escola, devido a uma determinação do Ministério Público. Em todas essas vezes estávamos em pleno processo de coleta de dados.

Como havíamos delimitado 17 (dezessete) professores por pólo, diante da possibilidade do não acontecimento do II Seminário Regional do Pólo Recife, no II Seminário Regional do Pólo Sertão, realizamos as 17 coletas necessárias, e ainda solicitamos a mais 10 (dez) professores os dados de e-mail para o caso de uma futura necessidade, se precisássemos entrevistá-los para atendermos ao quantitativo total de professores.

Diante de toda essa problemática, estabelecemos o contato com os técnicos de Educação Física das GREs que faziam parte do Pólo Recife, na busca por indicações de professores que estivessem dentro dos nossos critérios, para que fosse possível realizar nossa coleta. No entanto, obtivemos êxito apenas com três técnicos, sendo eles pertencentes à GRE-Norte, à GRE-Metro Sul e à GRE-Sul. De posse dos contatos, fomos procurá-los nas escolas e por e-mail, para a aplicação dos questionários; conseguimos aplicar cinco questionários com os professores por e-mail, e mais sete questionários nas Escolas em que os professores encontravam-se lotados.

Como não conseguimos atingir o número de 17 neste pólo, resgatamos as informações do Pólo Sertão e solicitamos por e-mail o preenchimento dos

professores-formadores, cuja função seria a de realizar encontros com os professores de seu local de trabalho, para repassar e discutir com seus pares os conhecimentos oriundos do espaço de formação.

questionários, obtendo sucesso com os 6 (seis) solicitados. Neste sentido, explica-se por que o Pólo Sertão possui 23 questionários respondidos e tabulados em nossas tabelas (anexo 01).

É importante ressaltar ainda, que o instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário com perguntas abertas e fechadas, constante no Apêndice – 1, sendo passado pelo processo de validação e reformulação do questionário por professores da rede que atendiam aos critérios supracitados. Após este procedimento, o aplicamos aos sujeitos investigados em nossa pesquisa.

Para a análise dos dados coletados, nos valem da análise de conteúdo categorial por temática, que segundo Bardin (2002) se constitui numa ação em que o texto é desmembrado em categorias para posterior reagrupamento analítico. Tais categorias são classificadas como categorias analíticas e categorias empíricas.

As primeiras são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. As segundas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica (MINAYO, 1999, p. 94).

As categorias analíticas traduzem os pilares para a reflexão conceitual, tanto no trato com a literatura quanto no contato com os dados coletados em campo, que no nosso estudo contemplou a formação continuada e política educacional. Enquanto as categorias empíricas possuem uma relação direta com o objeto de estudo, são mais operacionais, pois apreendem os dados empíricos/coletados, sintetizando as unidades de contexto e de registro, apreendendo a dinâmica do objeto de estudo na realidade empírica. Como categorias empíricas, utilizamos em nosso estudo: “*organização*”, “*concepção*” e “*produto*”.

Sendo assim, o nosso objeto de estudo permeia a categorização de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 1: Indicadores para análise de conteúdo

Indicadores

- **Elemento central:** formação continuada – política de formação continuada em Educação Física.
- **Operacionalização:** eventos de formação continuada (organização - concepção - produto)
- **Categorias analíticas:** formação continuada, política educacional
- **Categorias empíricas:** organização, concepção, produto

Pertencentes às categorias empíricas encontramos as Unidades de contexto que contribuem para a compreensão de sentidos, para tanto, codificam a unidade de registro e correspondem "ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores as unidades de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro" (BARDIN, 2002, p.107). A Unidade de registro é "a unidade de significação e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e à contagem seqüencial" (BARDIN, 2002, p. 104). Ou seja, é a unidade de codificação e corresponde ao menor segmento de conteúdo, podendo ser de natureza e dimensões diversas.

No nosso caso, utilizamos como *Unidades de contexto* para a categoria "organização" os seguintes quesitos: formato dos eventos; temática dos eventos; sujeitos participantes; e expectativas em relação à formação continuada. Já para a categoria "concepção", usamos os quesitos: nomenclatura; política global-local. E, por fim, na categoria "produto", os quesitos: Orientações Teórico-Metodológica (OTM) e prática pedagógica.

É necessário, como vemos no quadro 2, delimitar as unidades de codificação/categorização de registro - palavra, frase, tema, minuto, centímetro quadrado - e de contexto, sendo esta apenas necessária diante da existência de uma ambigüidade de sentido dos elementos codificados.

Quadro 2: Identificação das unidades de contexto e de registro das problemáticas

Categorias		Professor	Professores de Educação Física das 17 Gerências Regionais de Educação
ORGANIZAÇÃO			
Unidades de contexto	Unidades de Registro		
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros		
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas,		

	programas e planejamento de ensino, matriz curricular	
Sujeitos participantes	Professor-ouvinte, professor-formador e professor-colaborador	
Expectativas da formação continuada	Atende, não atende	
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento e reciclagem	
Política global-local	Elementos	
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global-local, multiplicação aos demais professores	
Prática pedagógica	Reelaboração	

Para Bardin (2002), análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos, de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (p. 42).

Por ser um conjunto de técnicas que analisa através das falas dos entrevistados, que faz uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa dos conteúdos manifesto nas mensagens, é usada habitualmente numa abordagem qualitativa, já que busca uma compreensão melhor do discurso, aprofundando as características, bem como os demais aspectos relevantes ao objeto de estudo. Tem como objetivo analisar as características de determinadas mensagens, comparando-as entre receptores distintos, ou em diferentes situações com os mesmos receptores.

De acordo com Bardin (2002), as fases da análise de conteúdo diante da técnica de análise temática são compostas por:

- 1) Pré-análise que tem como intenção a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação das hipóteses e objetivos e ainda a elaboração de

indicadores que orientarão a interpretação final. Mesmo que nesta fase o objetivo seja organizacional, há ainda algumas tarefas a serem realizadas: a *leitura flutuante* “tomar contato exaustivo com o material deixando-se impregnar pelo conteúdo” (MINAYO, 1999, p.209); a *constituição do Corpus*, que é a organização do material de forma a responder algumas normas de validade (exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência); a *formulação de hipóteses e dos objetivos*, nesta fase também são formulados as unidades de contexto, os recortes, a forma de categorização, a modalidade de codificação e os conceitos teóricos mais gerais que orientarão a análise.

- 2) Exploração do material é “a administração sistemática das decisões tomadas (...) consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2002, p.100). Para concretizar a análise temática é feito um recorte do texto em unidades de registro, podendo ser uma palavra, frase, tema ou até mesmo um personagem. Em seguida, são escolhidas as regras de contagem, e, por fim, agregam-se e classificam-se os dados, escolhendo as categorias empíricas que irão comandar a especificação dos temas.

Nesta fase, adentramos nos textos, desmembrando-os em categorias empíricas, identificadas a partir de uma legenda previamente estabelecida, conforme o quadro 03:

Quadro 03: Legenda para análise de conteúdos

Referente aos questionados

Questionados	Questionário
Dados de identificação	Letra A
Gerência Regional de Educação – GRE	Letra B
Escola	Letra C
Tempo de serviço na rede de ensino	Letra D
De quantas formações participou	Letra E

Referente ao objeto de estudo

	Questionário
Organização	
Formato dos eventos	Desenho de lua
Temática dos eventos	Asterísticos
Expectativas em relação à formação continuada	Sol

Concepção	
Nomenclaturas	Destacado com lápis verde limão
Política global e local	Circulado
Produto	
Sujeitos participantes	Sublinhado
Tipo de participação	Sublinhado e circulado
OTM	Estrela
Prática pedagógica	Bolinha

- 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nesta fase, os resultados obtidos serão submetidos a operações estatísticas simples (percentagens) ou mais complexas (análise fatorial), permitindo assim a criação de quadros, tabelas, diagramas que expressem as informações fornecidas pelas análises. “A partir daí o analista propõe inferências e realiza interpretações previstas no seu quadro teórico ou abre outras pistas em torno das dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material” (MINAYO, 1999, p.210); ou seja, o analista após fazer suas interpretações na busca de responder aos seus objetivos e problema de pesquisa, dá margem para que outros pesquisadores utilizem suas informações e análises e realizem nova pesquisa.

No âmbito da Teoria do Conhecimento, mantendo a coerência com a perspectiva tomada como base para a referida pesquisa em Educação Física escolar, de acordo com Cheptulin (1982), compreendemos o termo *categorias* como formas que refletem as propriedades/aspetos e as relações/ligações universais da realidade objetiva, caracterizando-se como graus/estados do desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais, como princípios do método dialético do conhecimento e da transformação orientada pela realidade. As categorias são conclusões retiradas da história do desenvolvimento da ciência e da atividade prática, portanto podem representar o processo histórico do conhecimento, no decorrer do qual o homem penetra, cada vez mais profundamente, no mundo dos fenômenos, podendo apresentar-se como uma forma particular de conceito.

É importante destacarmos que a nossa pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba, recebendo o número de protocolo CEP/HULW 326/10.

Nosso trabalho dissertativo está dividido da seguinte forma: após este primeiro capítulo de caráter introdutório, que também apresenta todo o nosso percurso metodológico, desde a escolha do paradigma, tipo e abordagem utilizada

na pesquisa, técnica de coleta e análise dos dados, acrescido do parecer favorável do comitê de ética da UFPB, segue o segundo capítulo com discussões, baseadas numa concepção materialista dialética, a partir de algumas análises sobre Estado, relacionadas à discussão sobre políticas públicas, a partir da teoria do ciclo apresentada por Ruas (2007): seu papel, finalidades e a importância de sua avaliação. Ao final, será apresentado um breve relato sobre como se deu a reforma educacional no Brasil na década de 1990, época de grandes reformulações políticas, em especial após a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso, quando foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) e realizada a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) que orientaria a educação durante 10 anos (2001-2010).

No terceiro capítulo, trazemos para o debate elementos que nortearam nossas discussões face às políticas educacionais de formação de professores, procurando estabelecer um paralelo entre as políticas globais e as políticas locais, em especial as promovidas pelo estado de Pernambuco, o nosso locus de pesquisa; bem como elementos de caráter legal (como as legislações a respeito do tema, o financiamento), e ainda questões de caráter prático (ações propostas pelos governos federal e estadual) para atender a formação continuada dos professores da Educação Básica. Apresentaremos ainda as diversas nomenclaturas utilizadas nos documentos normativos e legais para tratar da formação dos professores que já exercem o magistério, posicionando-nos em relação à escolha do conceito de formação continuada que será o eixo no transcorrer de todo o nosso trabalho dissertativo, identificando como é percebida a formação continuada pelas legislações nacionais e locais, e em especial como se dá esta formação na área da Educação Física em Pernambuco, avaliando a política proposta pelo Estado.

No quarto capítulo, apresentamos as análises e discussões relativas à pesquisa realizada com os professores de Educação Física de Pernambuco, suas falas, quadros e comparativos em relação à política de formação continuada no estado de Pernambuco frente a duas gestões públicas, 2003-2006 e 2007-2010, sem perder de foco nosso objetivo de estudo.

Por fim, o sexto capítulo oferece algumas considerações, a respeito da pesquisa com os professores de Educação Física da rede estadual de Pernambuco, na tentativa de elucidar os nossos problemas de pesquisa: identificar os avanços e/ou retrocessos da política de formação continuada nas gestões analisadas, bem

como perceber se houve ou não articulação com as políticas nacionais em relação a esta temática. Buscamos, assim, contribuir para o debate, em níveis nacional e local, sobre as políticas educacionais postas à sociedade brasileira.

2 REVISITANDO A DISCUSSÃO DE ESTADO

*Eu vejo a vida
Melhor no futuro
Eu vejo isso
Por cima de um muro
De hipocrisia
Que insiste
Em nos rodear...*

Lulu Santos, 1982.

Na sociedade em que estamos inseridos, identificamos que o Estado exerce um caráter regulador das ações e pouco elaborador, executor e avaliador delas. Estas características fazem parte de um Estado Neoliberal, que presa pela privatização de empresas estatais, que difunde uma “falsa autonomia”, que se desresponsabiliza diante da necessidade de elaboração de políticas públicas. Estas políticas públicas, por sua vez, terminam sendo viabilizadas através de empresas privadas, voltadas para os interesses do mercado ou ainda interesses individuais, e não para o bem público.

Os gestores, em meio aos seus programas de governo, elaboram ações que beneficiarão a população por um determinado período, ficando a mercê do governo seguinte a continuidade ou não destas ações. Neste sentido, é importante lutar para que as políticas de governo se tornem políticas de Estado, na perspectiva de que sejam garantidas as ações de cunho público e não privado à população. Ações estas baseadas nas legítimas demandas dos atores sociais, e que, depois de passarem pelo processo democrático de debate e de disputa de interesses, se tornariam prioridade governamental na formulação de políticas públicas, na tentativa de solucionar os problemas trazidos pelos setores organizados da sociedade.

Também é importante que o Estado assuma sua finalidade, suas competências, e não permita que agentes internacionais ou regionais intervenham nas decisões políticas, seja para garantir o financiamento das políticas sociais, seja para orientar ou formular ações; pois assim sendo, estas ações estarão a serviço de uma parcela da população, e nem sempre corresponderão às necessidades reais de todos.

2.1 ESTADO SEGUNDO A PERSPECTIVA MATERIALISTA

No mundo moderno, o homem desde que nasce começa a fazer parte de diversas instituições ou sociedades, formadas por indivíduos ligados entre si, seja por parentesco, por objetivos espirituais ou ainda por interesses materiais. A família é a primeira forma de relação social existente. Com o passar do tempo, com o aumento dos seres humanos e consequentemente com o aumento das necessidades por eles produzidas, se começam a estabelecer novas formas e meios de relações sociais.

Na sociedade capitalista, na qual estamos inseridos, dividida em classes sociais, cuja classe burguesa (minoridade) detém o poder que irá exercer sobre a classe trabalhadora (maioria), nos deparamos com a sociedade política – o Estado moderno, que, de acordo com Marx, surge com o intuito de legitimar a exploração do homem pelo próprio homem, na tentativa de administrar os conflitos iminentes da desigualdade social. Como o Estado só existe devido à existência das classes sociais, a partir do momento em que a sociedade de classes se extinguisse seria extinto o Estado.

O Estado para Marx passa a ser

um órgão repressivo e ideológico de dominação política e de manutenção da exploração econômica da qual se beneficia a classe burguesa, colocado acima da sociedade civil e sob a qual exerce seu poder repressivo, transformando através da ideologia os interesses particulares da burguesia em interesses gerais da sociedade (MARX, 1976 apud MONTEIRO, 2003, p.12).

Ou seja, o Estado é um agente ideológico e repressivo dos interesses oriundos da sociedade, a partir do momento em que nega as necessidades do coletivo e assume as necessidades particulares como necessidades gerais. Sobrepondo-se a classe dominante politicamente, mantendo a exploração econômica das classes “inferiores” a ela; ao ponto de planejar suas ações públicas diante das necessidades expressas por interesses particulares e não coletivos e advindos dos anseios da sociedade; ao contrário, reprime os trabalhadores ao se apropriar dos bens produzidos coletivamente como fonte privada.

A essa propriedade privada moderna corresponde o Estado Moderno, o qual, “gradualmente, por meio dos impostos, foi adquirido pelos proprietários privados e,

por meio das dívidas públicas, ficou completamente à mercê destes” (MARX e ENGELS, 2009, p.111). Estado dependente de créditos comerciais que os proprietários burgueses lhe concedem; o que no Brasil atualmente vem se configurando um processo como este, a partir do momento em que os financiadores externos à coisa pública, muitas vezes internacionais, interferem diretamente nas decisões políticas e, conseqüentemente, no caminho a ser dado às políticas públicas, para atender aos seus interesses e não os interesses reais da sociedade.

O Estado nada mais é do que a forma de organização que os burgueses encontraram para a garantia de sua propriedade e de seus interesses. Para Marx, a autonomia do Estado só ocorre apenas em países em que não há divisão de classes; ou seja, países nos quais nenhuma parcela da população consegue domínio sobre as demais.

Para deixarmos explícita esta contradição, no que concerne à concepção de Estado, traremos para o debate a visão capitalista que o define como

uma sociedade, pois se constitui essencialmente de um grupo de indivíduos unidos e organizados permanentemente para realizar um objetivo comum. E se denomina sociedade política, porque tendo sua organização determinada por normas de direito positivo, é hierarquizada na forma de governantes e governados e tem uma finalidade própria: o bem público (AZAMBUJA, 2008, p. 18).

Com o surgimento de lideranças, surge uma organização que se configura hierarquicamente – governantes e governados – e de caráter permanente, cuja finalidade é garantir o bem público à humanidade. É importante que este grupo de governantes possua interesses comuns para que possa cumprir esse papel. Bem público, aqui, é entendido como uma necessidade não apenas individual, mas um bem que fosse promovido e garantido a todos, em “regime de ordem, de coordenação de esforços e intercooperação organizada” (DABIN apud AZAMBUJA, 2008, p.19). Seria a coordenação das atividades particulares e públicas, tendo em vista a satisfação harmoniosa de todas as necessidades legítimas dos membros da comunidade.

Todas as formas de organização em sociedade que não sejam o Estado têm a sua organização e regulação feita por ele, que tem o poder de suprimi-la ou de favorecê-la. E, de acordo com Azambuja (2008), nenhuma dessas sociedades, a não ser o Estado, tem o poder sobre o indivíduo, as sociedades apenas podem

obrigar ou coagir o indivíduo, se o Estado as reconhecerem; entretanto, o Estado exerce poder sobre o indivíduo, do nascimento até a sua morte.

Assim, o Estado

pode decidir esmagar-me de impostos, pode opor-se à prática de minha religião, pode obrigar-me a sacrificar a vida em uma guerra que eu considere moralmente injusta, pode negar-me os meios de cultura intelectual, sem os quais no mundo moderno não conseguirei desenvolver minha personalidade (LASKI apud AZAMBUJA, 2008, p.31).

O poder neste caso é uma atitude soberana do Estado, que atua como agente regulador das ações desenvolvidas por qualquer tipo de organização social, e que sem ele não há a possibilidade de existir uma sociedade. Nenhuma outra sociedade teria a autonomia para exercer o poder sobre o indivíduo se não for “submissa” ao Estado, já que este detém todas as necessidades de sobrevivência do indivíduo. Ou seja, ele oferece as oportunidades de trabalho, controla o fornecimento de água e energia, cobra tributos/impostos para manter sua estrutura de funcionamento e age com esta estrutura da forma que lhe seja mais conveniente (privatizando as empresas estatais ou não), já que é o agente regulador.

A partir do momento em que o Estado se exime de fornecer os bens à população, tais como educação, água tratada, energia elétrica etc., transmite aos empreendedores particulares (empresas privadas) a competência de executá-los. Desta forma, aumenta ou diminui sua atividade, que é o que acontece com a política neoliberal (política de Estado mínimo e o máximo de consumo). Ou seja, o Estado minimiza suas atividades, aumentando em contrapartida a comercialização dos bens públicos, devido à inserção das empresas privadas como agentes responsáveis para garantir as ações de políticas públicas que, a rigor, são função do estado.

Assim, perguntamos: até que ponto o Estado está cumprindo o seu papel ao deixar a cargo de agentes privados suas obrigações? Na nossa compreensão, o Estado se torna frágil ao permitir que os agentes privados conduzam as políticas públicas, pois dá margem para que se afastem dos interesses reais da população e se aproximem dos interesses individuais ou dos interesses do mercado. Desta forma, as políticas públicas não estarão cumprindo sua função, que é promover ações visando o coletivo, atendendo as necessidades coletivas e não individuais ou particulares.

Identificamos aqui algumas palavras-chaves para nos guiar neste debate: essencialmente, permanentemente, governantes, governados, ordem, coordenação, organização, regulação, soberano. Tais expressões nos denotam uma perspectiva de Estado que vai impor à sociedade civil ações que sejam convenientes naquele momento, e que nem sempre irão expressar seus anseios, desejos e necessidades. Quando afirmamos que a sociedade é formada hierarquicamente, a partir de governantes e governados, primeiro expressamos a ordem que é colocada nesta forma de organização social, em seguida, corroboramos com a ideia de que aqueles que detêm o poder econômico irão coordenar as ações sobre aqueles menos favorecidos politicamente. Outro fato importante: o Estado é o agente soberano, mantenedor da ordem e regulação de todas as ações desenvolvidas, seja por ele mesmo ou por outro órgão vinculado a ele, sem participação comunitária, para decidir quais políticas sociais devem ser elaboradas e executadas pelo Estado.

No entanto, quando pensamos num Estado, que considere importante a participação coletiva da sociedade desde o levantamento das demandas à avaliação das ações públicas nos diversos setores, destacamos outras palavras-chave como: participação, cooperação, movimentação, mobilização comunitária, dentre outras. Todas no sentido de levar em consideração as demandas iminentes do povo, na tentativa de diminuir ou sanar os problemas de ordem pública, social, econômica das diferentes classes, visando outra forma de organização da sociedade que não tenha que privilegiar uns em detrimento de outros, por deterem o poder econômico.

Percebemos que há uma acentuada e significativa relação entre propriedade privada, classe dominante e Estado como mecanismos articulados de perpetuação das desigualdades socioeconômicas, cuja superação dar-se-ia no âmbito da expropriação dos expropriadores (classe dominante) e na assunção das classes dominadas e exploradas ao poder do Estado (proletariado).

Neste contexto, julgamos necessário apresentar o que Marx pensa sobre Sociedade Civil, tendo em vista que este termo aparece em toda discussão sobre a concepção de Estado, seja numa visão capitalista ou não:

A sociedade civil compreende todo o intercâmbio material dos indivíduos numa determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas. Compreende toda a vida comercial e industrial de uma etapa, e nessa medida transcende o Estado e a nação, embora, por outro lado, tenha de se fazer valer em relação ao exterior como

nacionalidade e de se articular como Estado em relação ao interior. (MARX e ENGELS, 2009, p.110).

Considera que a organização social como tal só se desenvolve no seio da burguesia, a partir diretamente da produção e do intercâmbio, e que em todos os tempos forma a base do Estado e da superestrutura idealista, no entanto, continuou a ser designada com o mesmo nome: Sociedade Civil. Assim sendo, o Estado

não é uma invenção do capitalismo e muito menos uma eterna condição, mas surgiu a partir da divisão do trabalho, da sociedade de classes para sustentar e legitimar o domínio econômico de uma classe sobre a outra, para possibilitar a exploração do homem pelo homem e manter essa desigualdade social criou novos complexos sociais, entre os mais importantes, estão o Estado e o Direito” (ZEFERINO, 2010, p.101).

Como podemos perceber, o Estado surge na sociedade de classe com a função de legitimar e sustentar a luta de classes, a partir do viés econômico, e, em consequência disto, para administrar a divisão do trabalho considerando-se as classes sociais. Neste sentido, a exploração do homem pelo próprio homem vem à tona, fortalecendo a desigualdade social, havendo a apropriação privada dos bens produzidos pelo homem, na perspectiva de acúmulo de riqueza apenas por uma parcela da sociedade, sustentando, assim, as relações sociais intrínsecas do modo de produção vigente. Nesse contexto, Marx pressupõe que “a formação do estado moderno é uma exigência para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema” (MÉSZAROS, 2002, p. 106). Ou seja, o Estado se configura como peça chave para a manutenção do sistema capitalista, para a manutenção da ordem vigente, sem a preocupação de modificar o sistema para atender a todos.

Identificamos uma das contradições da sociedade capitalista: a produção social da riqueza e sua apropriação privada; ou seja, a venda da força de trabalho dos trabalhadores/proletários aos proprietários/burgueses, em troca do recebimento do salário que irá possibilitar a sua sustentabilidade. Os proprietários, por sua vez, ao comercializarem os produtos produzidos pelos trabalhadores, aplicam um valor maior na mercadoria que não corresponde ao custo real de sua produção, gerando o lucro, proporcionando, assim, o acúmulo de riquezas sobre os bens produzidos pelos trabalhadores.

Dentro desta lógica capitalista, encontramos presente e muito acentuada a desigualdade social, na qual percebemos que em um pólo se concentra a propriedade privada e a riqueza, enquanto em outro, a miséria e o trabalho assalariado. Para que esta ordem fosse naturalizada e legitimada, foi necessária a criação deste aparato político, o Estado, para regular a relação contraditória entre capital e trabalho, e administrar a favor da classe dominante.

O trabalhador é subordinado ao comando do capital, não por uma escolha voluntária, mas pela necessidade de sobrevivência imposta pelo sistema capitalista, no qual quem não tem os meios de produção é obrigado a vender a sua força de trabalho, sob as condições mais vis se assim determinar a lógica do sistema, que se utiliza de diversas mediações para sustentar a expansão e acúmulo do capital (ZEFERINO, 2010, p.103).

O capital, por deter os meios de produção, submete o trabalhador a condições precárias de trabalho, sem uma remuneração justa, pagando-lhe somente o salário mínimo, oferecendo-lhe, muitas vezes, más condições de moradia, alimentação, saúde, dentre outras necessidades da vida humana. O trabalhador torna-se subordinado ao capital por não detê-lo, restando-lhe a venda da sua força de trabalho, proporcionando o acúmulo cada vez maior de riqueza pela classe burguesa, que privatiza os bens produzidos pelo trabalhador assalariado, que, por vezes, sequer tem a condição de adquirir tal bem, devido a miséria em que o sistema capitalista o coloca.

Com isso, Marx (2009) afirma que a primeira forma de propriedade latente é na família, por ser nela que mulher e filhos tornam-se propriedade dos homens; de resto, a divisão do trabalho e a propriedade privada são expressões idênticas, já que numa se anuncia a atividade e na outra se anuncia o produto da atividade.

Com a divisão do trabalho, na qual estão dadas todas essas contradições, e a qual por sua vez assenta na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em famílias individuais e opostas umas às outras, está no mesmo tempo dada também a repartição, e precisamente a repartição desigual, tanto quantitativa quanto qualitativa, do trabalho e dos seus produtos e, portanto, a propriedade (MARX e ENGELS, 2009, p.46).

Nesta divisão, há um acirramento maior da luta de classes, pois são colocadas também as contradições relativas aos interesses individuais e aos interesses comunitários, exigindo um Estado que seja neutro, que esteja acima das

diferenças de classes, com um aparelho que represente o todo. É nesta contradição entre os interesses comunitários e os individuais, que o interesse comunitário assume o papel de Estado, resultando nas lutas no seio do Estado, a “luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito de voto etc., não são mais do que as formas ilusórias em que são travadas as lutas reais das diferentes classes entre si” (MARX e ENGELS, 2009, p.47).

A forma como é realizada a divisão do trabalho deixa para os trabalhadores a responsabilidade da produção e para a burguesia a comercialização desses bens, visando o acúmulo de capital, sem distribuí-lo a todos os envolvidos no processo nem ofertar o produto à população sem a cobrança exorbitante de valores que excedem os necessários para a sua elaboração. Assim, observamos uma divisão desigual, seja de forma quantitativa e/ou qualitativa, já que há o excesso de atribuições para os trabalhadores na produção dos produtos a serem comercializados pelos burgueses; enquanto que estes, por deterem o capital, atuam como coordenadores dessas ações desenvolvidas pela classe dominada. E no que concerne à questão qualitativa, destacamos a ausência da oferta à classe trabalhadora de elementos importantes para o ser humano, tais como: acesso à educação, liberdade de criação, condições dignas de trabalho, dentre outras. Sendo assim, todas as classes que aspiram mudança nesta lógica capitalista, precisam, primeiro, conquistar o poder político para, em seguida, representarem o interesse geral.

O Estado capitalista para Marx sempre foi um instrumento especial de repressão a serviço das classes dominantes, o que torna o Estado burguês diferente do Estado escravista, ou mesmo do feudal, é que ele mantém e reproduz a “desigualdade social afirmando a igualdade política e jurídica entre os indivíduos. Ele reproduz a desigualdade entre burguês e operário também pela ilusão de que, ao votar e eleger os políticos, a maioria da população estaria dirigindo o país” (LESSA e TONET, 2008, p.89). Em outras palavras, o Estado capitalista afirma a igualdade formal, política e jurídica, com o objetivo real de manter a dominação da burguesia sobre os trabalhadores. A igualdade burguesa, tal como a democracia burguesa, nada mais é do que a máxima liberdade do capital para explorar os trabalhadores, e como instrumento de repressão contra estes.

Para que seja possível a liberdade almejada pela classe trabalhadora, é imprescindível a superação do capital e da sociedade burguesa; só por essa via será

possível coloca em primeiro lugar o que é primordial: as necessidades humanas. O reino da liberdade, segundo Marx, nada mais é do que o atendimento das verdadeiras e reais necessidades humanas, postas pelo desenvolvimento histórico-social.

O Estado moderno possui também como função manter a dominação da burguesia sobre os trabalhadores, e, por mais que o Estado seja democrático, será sempre um instrumento especial de repressão contra os trabalhadores. Neste sentido, por meio de seu poder político, o Estado cria mecanismos de controle (leis, regulamentações, normatizações) para a classe trabalhadora, a fim de manter a 'ordem' vigente. Assim passa a ter um papel de agente controlador e regulador das políticas,

“interferindo nos processos de organização e resistência dos trabalhadores por meio do convencimento/cooptação dos indivíduos, da implementação de políticas sociais de controle e da repressão a manifestações populares, com o uso direto da violência física, psicológica e moral”. (ZEFERINO, 2010, p.109).

Não seriam necessários estes mecanismos de controle por parte de um grupo ou instituição, se não houvesse a divisão da sociedade em classes sociais, pois a partir do momento em que cada um se sentisse importante, sabendo de seu papel dentro do contexto em que se encontra inserido, não se precisaria de mecanismos para regular suas ações, já que se reconheceria como ser fundamental na elaboração, manutenção, avaliação das ações desenvolvidas a favor de todos, representando de fato os interesses emergentes da sociedade.

Os estudos de Marx sobre Economia Política, concluem que,

na produção social de existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência (MARX e ENGELS, 2009, p. 47).

A consciência é um produto social oriundo da relação do homem com o próprio homem ou do homem com a natureza, e que o possibilita mudar a realidade. É na consciência que ocorre a elucubração de uma situação problema posta, a fim

de solucioná-la a partir de uma experiência prática já vivida anteriormente, ou, ainda, para se planejar uma ação nunca vivida antes. A relação entre humanos requer também a relação com a natureza. E por outro lado, a consciência da necessidade de estar em ligação com os indivíduos à sua volta é o começo da consciência do homem de que vive de fato em sociedade.

É importante dialogarmos um pouco sobre a concepção materialista proposta por Marx, em contrapartida à proposta de Hegel, que parte da concepção idealista de análise, pensada, imaginada, sem considerar a situação real, mas sim a situação ideal. Mesmo que tenha impulsionando Marx a pensar uma de suas categorias - a de classe social, ele se distancia de Hegel por entender que a análise deve ser feita a partir da realidade, considerando-se os homens reais e sob determinadas condições, deixando a história de ser uma coleção de fatos mortos para ser pautada em fatos reais. Ou seja,

não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos, e como base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos desse processo de vida (MARX e ENGELS, 2009, p. 31).

Para Marx, o concreto não se confunde com o empírico, já que o concreto para ele é síntese de muitas definições, representando a unidade de aspectos diversos. Ele aparece como uma soma e não como um ponto de partida, mesmo sendo o ponto originário da percepção e da imaginação. As determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por intermédio do pensamento. Neste sentido, a visão de Marx de método é uma visão retrospectiva, em que o ponto de partida e chegada é o presente.

A construção da metodologia materialista proposta por Marx se utilizou de muitas características do método idealista de Hegel, como, por exemplo, as categorias. Porém, se diferencia dele, além de outras questões já citadas anteriormente, por entender que o pensamento parte do real passa à abstração em nível de consciência, para voltar ao real – o que chamamos de concreto pensado. Enquanto a metodologia idealista utiliza-se do pensamento para definir o real-ideal.

Para Coutinho (1985), Marx concebe a dialética “como um método de articulação categorial que procede mediante a elevação do abstrato ao concreto, do menos complexo ao mais complexo” (apud MONTEIRO, 2003, p.13). Essa elevação tem como meta a construção progressiva de uma “totalidade concreta”, de uma “síntese de múltiplas determinações”, na qual as várias determinações abstratas (parciais) aparecem repostas e transfiguradas na totalidade que as midiatize e por isso as concretize.

Portanto, o Estado Moderno, ainda que mude sua função nas diferentes épocas, continua exercendo igual papel nas relações de produção e reprodução baseadas na exploração do homem pelo homem. O mesmo corresponde ao modo de produção vigente, o Capitalismo, que se caracteriza por se apresentar como uma instituição que defende o interesse de todos, numa sociedade aparentemente de iguais; mas “ele busca velar a desigualdade real proveniente de uma sociedade regida pelo capital, que se baseia na apropriação privada produzida pela classe explorada, na generalização do trabalho assalariado e na extração de mais-trabalho e mais-valia” (ZEFERINO, 2010, p.116). O Estado na sociedade do capital tem a função de regular a relação entre capital e trabalho a favor do capital.

Diante do que foi exposto, surgiu a necessidade de levantarmos algumas considerações a respeito da política pública, que entendemos ser a concretização das ações políticas do Estado, a partir das demandas trazidas pela população, após tornarem-se pauta governamental; cujos interesses devem ser voltados para o povo.

2.2 APONTAMENTOS SOBRE POLÍTICA PÚBLICA

As últimas décadas registraram o ressurgimento da importância de discutir política pública, bem como suas instituições, regras e modelos que regem seu ciclo: a decisão, a elaboração, a implementação e a avaliação. Muitos fatores contribuíram para dar maior visibilidade a esta área, dentre eles, a adoção de políticas restritivas de gastos, novas visões dos papéis dos governos substituindo as políticas keynesianas do pós-guerra por políticas restritivas de gastos, e o fato de países em desenvolvimento (como é o caso dos da América Latina) não terem conseguido formar alianças políticas com a condição de formular políticas públicas que impulsionassem o desenvolvimento econômico e incluíssem grande parte da população.

A política pública, como área de conhecimento, surgiu nos Estados Unidos da América (EUA) como disciplina pedagógica, “rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos” (SOUZA, 2006, p. 21). Ou seja, surge no mundo acadêmico norte-americano sem estabelecer relações com a base teórica do papel do Estado, partindo para a discussão sobre a ação dos governos. Já na Europa, buscava-se estudar a partir de teorias explicativas sobre o papel do Estado e do governo¹¹, o produtor das políticas públicas.

Na história da política pública, consideram-se quatro pais-fundadores:

Laswell (1936) introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo (...). Simon (1957) introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), argumentando, todavia, que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional (...). Lindblom (1959; 1979) questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório o que não teria necessariamente um fim ou um princípio (...). Easton (1965) contribuiu para a área ao definir a política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo Easton, políticas públicas recebem inputs dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos (SOUZA, 2006, p.23-24).

Percebemos que cada pai-fundador apresentou seu entendimento a respeito de política pública, e de como esta poderia ser aplicada na sociedade. Laswell procura conciliar o conhecimento científico com o conhecimento empírico oriundos dos diálogos entre os cientistas sociais com outros atores sociais envolvidos na política pública (grupos de interesses e governo); o que supostamente poderia proporcionar ações públicas de caráter mais articulado. Simon introduz o conceito de racionalidade que, mesmo limitado por problemas, pode ser maximizado pela criação de estruturas (regras e incentivos) que permitam aos atores modelarem seu comportamento na direção de resultados desejáveis; porém, há o risco dos

¹¹ Entendido como a mais importante instituição do Estado.

governantes se limitarem a ações que atendam aos seus interesses, às suas vontades, a sua razão, ao construírem uma estrutura de regras e incentivos que enquadrem o comportamento dos atores e os modelem na direção de alcançar os resultados desejáveis, minimizando assim tal conceito.

Lindblom admite que seja importante considerar outras variáveis para fazer a análise de políticas públicas, já que para ele não era suficiente utilizar-se apenas da razão, mas também de outros elementos como as relações de poder entre o Estado e a sociedade; as discussões durante o processo de tomada de decisão para implantação da política pública; o papel das eleições, dos burocratas, dos partidos e dos grupos de interesses, que irão interferir na elaboração das políticas públicas.

E, por fim, Easton, que compreende política pública como um sistema, ampliando esta área de conhecimento, já que considera não apenas a ação do governo para materializar a política pública, mas sua formulação, seus resultados e o ambiente que teve a inserção desta política. Porém, não considera a avaliação como parte integrante para a análise da política pública, bem como a representação da sociedade entre os atores sociais que podem influenciar na elaboração da política.

Partimos agora para algumas das conceituações a respeito de políticas públicas, elas são muitas e todas apontam para a ação, podendo ser governamental ou não, diante de uma situação *problema* apresentada pelos *atores ou pelos próprios agentes políticos*.

Na sociedade moderna, vivemos em conflitos constantemente, sejam por ideias, valores, interesses e aspirações diferentes; contudo, para que seja possível conviver em sociedade, estes conflitos devem ser mantidos dentro de limites administráveis, por meio da coerção ou da política. Para Ruas (2007), política pública é compreendida como,

outputs, resultantes da atividade política: compreende o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores (...) uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas (p.01).

Aqui a autora nos aponta que a política pública é o conjunto de decisões que serão tomadas pelo poder público, de forma estratégica para a implementação de ações que atendam a(s) necessidade(s) apresentada(s) pelos atores envolvidos no

processo. Contudo, nem toda decisão política se torna política pública, já que há outros elementos que poderão interferir no planejamento das ações públicas, tais como: interesses dos diferentes partidos políticos na gestão, financiamento, vontade política, etc. Após serem tomadas as decisões, inicia-se o processo de elaboração de ações a serem executadas, a fim de dar resposta à(s) necessidade(s) apresentada(s).

Decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando – em maior ou menor grau – uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis. (RUAS, 2007, p.01).

Outra autora define política pública

como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p.26).

Consideramos que esta definição não contradiz a anterior, pois ambas colocam o *governo em ação*. O que merece destaque é a discussão da avaliação da política como fator importante para a mudança das ações planejadas, tanto em plataformas eleitorais como também nos programas de governo. De maneira mais restrita, avaliação consiste na adoção de métodos e técnicas que permitem estabelecer uma relação de causalidade entre um programa, política ou projeto governamental e um resultado. Envolve: 1) a emissão de um juízo de valor sobre os resultados de projetos e ações, a partir da formulação de parâmetros que servirão de referencial, entendendo-se como parâmetro a situação esperada, e, em geral, parte de uma concepção de justiça explícita ou implícita; 2) a identificação de mudanças decorrentes da intervenção governamental que possam ser atribuídas a ela; e 3) identificação do grau em que foram alcançados os resultados previstos no planejamento.

É fenômeno muito recente no Brasil a preocupação com a avaliação de políticas públicas, e o desenvolvimento das pesquisas avaliativas se liga,

principalmente, a movimentos internos à administração pública. Nos últimos anos, em contextos de reformas do Estado, e dentro disso também nas propostas de modernização da administração pública, tem sido enfatizada a necessidade de avaliar o desempenho governamental de modo geral. Isso se torna mais proeminente quando a proposta é implantar modelos gerenciais na administração pública, com vistas a torná-la mais eficiente, uma vez que a pedra angular da administração gerencial é a ênfase nos resultados. Decorre daí a necessidade de se definir metas e objetivos de forma clara, além da importância de se estabelecer indicadores, mensurá-los e realizar avaliações periódicas para identificar o grau de alcance dos objetivos e metas. A avaliação passa a ser vista, pelo menos no nível do discurso, ou mesmo das intenções, como um instrumento gerencial para permitir decisões mais informadas pelos formuladores de políticas, para mudar o curso de ações ou encerrar programas considerados inadequados. Nesse contexto, a medição dos resultados das intervenções governamentais se torna um instrumento para justificar a alocação racional de recursos públicos.

Em algumas propostas que consideram a modernização da administração pública não apenas como uma mudança gerencial, mas como uma mudança na relação governo/sociedade, no sentido de tornar o primeiro mais responsável e mais responsivo, às demandas dos cidadãos, a avaliação passa a atender também a uma necessidade de prestar contas à população. Em suma, em contexto de reforma do Estado e de necessidade de contenção de gastos, com a conseqüente pressão por aumento da produtividade e da eficiência das ações governamentais, além da necessidade de prestar contas aos cidadãos, seja quando considerados meros consumidores de serviços públicos, seja como cidadãos soberanos dos quais os governos são apenas representantes, a avaliação assume um papel de destaque na gestão pública.

De acordo com Menicucci (2008), esse desenvolvimento da avaliação na perspectiva gerencial não tem uma contrapartida equivalente no âmbito dos estudos teóricos. O tema avaliação esteve praticamente ausente da agenda de pesquisas da academia, que até recentemente vinha considerando esse tipo de estudo apenas como uma atividade gerencial ou um componente do ciclo das políticas públicas. Mas pesquisas avaliativas realizadas sob uma perspectiva mais acadêmica – mesmo que muitas vezes possam se mesclar com as avaliações gerenciais por meio de seus realizadores que participam tanto dos espaços acadêmicos de produção de

conhecimento quanto dos espaços de gestão de políticas - não se limitam à abordagem prescritiva de tipo gerencial. Ao contrário, visam à produção de conhecimento sobre fenômenos sociais e políticos concretos, sobre as políticas públicas, mesmo que tais pesquisas estejam motivadas pela intenção de produzir conhecimento útil – aqui compreendido como aquele capaz de contribuir para um delineamento de políticas públicas melhores.

Ainda de acordo com Menicucci (2008), as pesquisas avaliativas podem contribuir para o avanço teórico das Ciências Sociais em diferentes perspectivas. Em primeiro lugar, ao propiciarem testes de hipóteses explicativas sobre fenômenos sociais, a partir dos quais, em geral, são formuladas as políticas públicas e nessa medida, contribuírem para novas formulações posteriores; em segundo, por permitirem identificar fatores políticos, econômicos e sociais, que atuam tanto no processo de formulação de políticas quanto no de implementação, e mesmo na avaliação, tendo em vista os seus usos políticos. Enfim, avaliações de políticas podem contribuir para o conhecimento substantivo e metodológico das Ciências Sociais.

Como toda política parte de um modelo causal, implícito ou explícito, sobre a natureza do problema, suas causas e efeitos, o qual justifica a escolha de determinada intervenção, a avaliação permite validar ou reformular esse modelo a partir dos resultados observados. Partindo-se da ideia de que o conhecimento deve preceder a análise de situações concretas, isso confere também responsabilidade social para os cientistas voltados para a produção de avaliações de políticas. Além disso, avaliações podem ser utilizadas para dar continuidade ou prescrever um curso de ação. Trata-se de buscar interpretar o contexto e as políticas em curso, mas também buscar construir o contexto, sem perder de vista o rigor científico para produzir avaliações válidas.

Mesmo admitindo-se o seu uso político, como produção do conhecimento, a avaliação de políticas, bem como a análise de políticas públicas de modo geral, incluindo o processo de construção de agendas, formulação e implementação, não devem ser vistos como receitas de governo. Mas sim, como indicadores potentes da natureza e do funcionamento da máquina governamental; visto que não se produzem em um vazio, mas em um contexto socioeconômico, político e institucional específico; e nos informam muito sobre o ambiente socioeconômico e sobre o Estado.

A forma com que os problemas são percebidos é de fundamental importância em todo ciclo das políticas públicas, já que prioridades não são determinadas apenas pela razão técnica, mas pelo poder político de vários setores e por sua capacidade de articulação dentro do sistema político. E o seu veículo é a idéia que se tem a respeito do papel do Estado em cada campo de intervenção e sobre quais ações seriam consideradas adequadas. As ideias são o referencial de uma política ao expressarem a imagem cognitiva da realidade, configurando tanto a percepção dos problemas que devam ser objeto de uma política pública como as soluções a serem propostas. Pode-se dizer que na formação de uma política pública interagem aspectos simbólicos e substantivos, de forma que não é apenas a natureza substantiva de um problema que define a intervenção governamental, mas as idéias relativas a ele.

Assim sendo, o conceito trazido por Souza (2006) avança em relação ao conceito de Ruas (2007), que se detém mais na fase de elaboração e implementação de políticas públicas. O que observamos em Guareschi et al (2004) é a presença de mais um elemento significativo no debate sobre políticas públicas: a preocupação na garantia dos direitos sociais, a fim de atender as demandas trazidas por diferentes setores da sociedade, expressando “a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público” (p. 180).

Nenhuma das definições que apresentamos relativas à política pública é antagônica às outras, pelo contrário, um conceito vem sendo complementado por outro. O que podemos destacar são os elementos que consideramos ‘chaves’ nesta discussão: elaboração, implementação, avaliação, governo em ação, garantia de direitos sociais, demanda social, mudança das ações.

Ao citarmos o governo em ação, estamos compreendendo que o Estado está sendo responsável pela decisão, elaboração, implementação e avaliação de ações que serão concretizadas através das políticas públicas, atendendo a(s) demanda(s) apresentada(s) pelos atores sociais. Mesmo que durante o processo de implementação algumas das ações tenham que ser modificadas, com o objetivo de qualificar o atendimento aos direitos sociais.

Dentro do campo específico da política pública, alguns modelos tentam exemplificar como e por que o governo faz ou deixa de fazer alguma ação que repercutirá na vida das pessoas. Para tanto, iremos apresentar 4 (quatro) dos principais modelos de políticas públicas. De acordo com Lowi apud Souza (2006), a

política pública pode assumir quatro formatos. O primeiro como políticas distributivas, “decisões tomadas pelo governo, que desconsidera a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais” (p.09), ou seja, o governo por si só decidirá quais ações públicas serão empregadas, estabelecendo, para tal, critérios para definir onde serão distribuídas estas ações. Estes critérios, por sua vez, podem ser atrelados em benefício de um determinado grupo e não para o todo; podendo ainda ficar sujeitos a aprovação devido a pressões feitas por políticos participantes ou não do governo.

O segundo são as políticas regulatórias, que “são as mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesses” (LOWI apud SOUZA, 2006, p.09). São ações que serão formadas e executadas para o povo, após terem sido debatidas pelo governo e seus membros: parlamentares, políticos etc. O terceiro são as políticas redistributivas, que são, “em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário, e são as de mais difícil encaminhamento” (LOWI apud SOUZA, 2006, p.09). Ou seja, são aquelas que atingem o maior número de pessoas e terminam impondo perdas concretas e, a curto prazo, a determinados grupos sociais, bem como ganhos incertos para outros.

Por fim, as políticas constitutivas, que lidam com procedimentos; são aquelas que estão mais voltadas para pensar a política pública na sua formatação, do que de fato para a aplicação de ações na realidade.

Existem vários modelos de política públicas: o **incrementalismo** (a partir de pesquisas empíricas, autores argumentam que os recursos para o desenvolvimento de políticas públicas não partem do zero, mas de decisões marginais e incrementais que desconsideram mudanças políticas ou mudanças substantivas nos programas públicos); modelo **garbage can** (argumentam que as escolhas de políticas públicas são realizadas como se as alternativas estivessem numa lata de lixo, ou seja, existem vários problemas e poucas soluções); **coalizão de defesa** (a política pública seria um conjunto de subsistemas que se articulam com os acontecimentos externos, os quais elaboram os parâmetros para os recursos a serem utilizados nas políticas públicas); **arenas sociais** (política pública como iniciativa de empreendedores políticos, ou seja, para que uma determinada circunstância se torne um problema é preciso que alguém se convença de que algo precisa ser feito e conseqüentemente entre na agenda governamental); **equilíbrio interrompido** (a política se caracteriza por longos períodos de estabilidade, interrompidos por

momentos instáveis, gerando mudanças nas políticas anteriores); modelos influenciados pelo novo **gerencialismo público e pelo ajuste fiscal** (política pública voltada para a eficiência; nesta mesma lógica aparecem as políticas voltadas para a desregulamentação, privatização e reformas no sistema social).

O governo possui uma autonomia relativa em relação à execução de políticas públicas, considerando que existe a possibilidade de outros agentes (internos ou externos) influenciarem estas políticas. As ações das políticas públicas estão relacionadas às demandas apresentadas pelos atores sociais¹² ou pelos próprios agentes públicos, mas elas precisam entrar na agenda governamental **como** prioridade. Para que este problema se torne prioritário ao governo, para que seja um problema político, ele precisa mobilizar uma ação política, constituir uma situação de crise, calamidade ou catástrofe, ou constituir uma situação de oportunidades. Em seguida, começa o processo de formulação de alternativas para solucioná-lo; no momento desta formulação, surgem as expectativas para resolver o problema, a partir dessas expectativas, os atores se mobilizam para defender aquilo que é de seu interesse. “Em função das preferências e das expectativas de resultados (vantagens e desvantagens) de cada alternativa na solução de um problema, os atores fazem alianças entre si e entram em disputa. (RUAS, 2007, p.07).

As disputas entre os atores sociais podem ser caracterizadas: através do *jogo* (neste sistema, o ator vence o seu adversário sem eliminá-lo totalmente do processo, pois num outro momento ele pode se tornar um aliado); através de *lutas* (neste sistema, para um ator ganhar a disputa o outro tem que perder, eliminando-o de todo o processo); através dos *debates* (neste sistema, um ator procura através da argumentação convencer o outro ator que está em disputa por meio da persuasão, tornando-o aliado); através da *pressão pública* (pode ser realizada individualmente ou coletivamente, a fim de causar constrangimento, mobilizar a opinião pública e chamar atenção da imprensa e ainda de órgãos internacionais); e, por fim, a

¹² Podem ser atores públicos ou atores privados. São exemplos de atores públicos os políticos (são atores que cumprem mandato eletivo) e os burocratas (ocupam cargos que requerem conhecimento especializado e se situam num sistema de carreira pública). Exemplos de atores privados: empresários (afetam a política pública, pois controlam as atividades de produção, parcelas do mercado e a oferta de empregos); trabalhadores (seu poder resulta da organização, atuando através de seus sindicatos, ONG's e ainda igrejas); os agentes internacionais (podem ser agentes financeiros, como também países com os quais se mantêm relações de troca, podendo afetar não apenas a economia, mas também a política interna de um país). Outros atores que podem ser públicos ou privados são os tecnocratas (são os altos diretores das empresas privadas ou estatais).

negociação e o *compromisso* (neste sistema, procura-se encontrar soluções negociadas em que ambas as partes sintam-se satisfeitas, de tal maneira que todos saiam da disputa com a convicção de que ganharam alguma coisa).

Como já citamos anteriormente, a demanda expressa aspirações para resolução de um problema, essas aspirações transformam-se em expectativas no momento em que as alternativas começam a ser formuladas. Diante destas expectativas, os atores irão se mobilizar para defender aquilo que é de seu interesse.

Nos padrões do pluralismo todos os atores são equivalentes, ou seja, têm as mesmas condições de obterem resultados favoráveis a seus anseios; já no elitismo ou no modelo de classes, os resultados são previamente definidos pelas elites “que controlam os recursos organizacionais da sociedade, ou da classe dominante (modelo de classes), que controla os recursos produtivos (interesses econômicos)” (RUAS, 2007, p.10).

Podemos categorizar as demandas em três segmentos: as demandas novas (são aquelas que resultam de novos problemas ou de novos atores políticos); as demandas recorrentes (são aquelas em que os problemas não foram resolvidos ou foram mal resolvidos); e as demandas reprimidas (são aquelas que são constituídas por um ‘estado de coisas’ ou pela ausência de tomada de decisões, sendo levadas adiante).

Neste contexto de conflitos entre os atores sociais, surgem as decisões políticas, que representam um aglomerado de intenções a fim de resolver um determinado problema, sendo expressas através de leis, decretos, regulamentações. Porém, não significa que esta decisão se transforme em política pública e sane a demanda que lhe foi dada.

Outro momento do ciclo da política pública é a implementação, que pode ser compreendida como “um conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos de natureza pública ou privada, as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores quanto às políticas” (RUAS, 2007, p.13). A implementação é um processo contínuo e interativo de tomada de decisões por grandes ou pequenos grupos envolvidos com a política, os quais representam ações efetivas ou potenciais à decisão.

Para fechar o ciclo das políticas públicas é importante monitorar sua implementação, para tanto é imprescindível uma avaliação contínua que identifique

como está sendo realizada, quem são as pessoas beneficiadas pela política implementada, quais os indicadores sociais atingidos por ela, seus limites e potencialidades. Até para que seja possível modificar o curso da política pública ainda em execução, a fim de se obter êxito na resolução do problema demandado pelos atores sociais.

A política existe independente do Governo que assuma o poder num determinado momento histórico, já que a organização institucional é permanente; no entanto, os agentes do Governo se apropriarão das funções do Estado por um determinado momento, para aplicar seus programas e projetos de gestão que propõem para a sociedade como um todo. Estes programas de governo são elaborados ainda no momento das campanhas políticas e apresentados à população, gerando com isto expectativas quanto às ações futuras que serão concretizadas durante a gestão de determinado governo. Neste caso, direcionarão as ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas, que são geradas por demandas originárias da população ou até mesmo pelo próprio sistema político.

Neste sentido, chamamos Política de Estado ao conjunto de ações que serão realizadas independentemente da mudança de governos, podendo ser as mesmas oriundas de gestões anteriores ou não. E chamamos de Política de Governo ao conjunto de ações que foram programadas durante a campanha política, levadas à apreciação da população, para o cumprimento de metas e projetos específicos de uma determinada gestão; aqui pode ser que não haja necessariamente continuidade dessas ações em outras gestões públicas.

Diante das diversas definições para políticas públicas, extraímos alguns elementos principais: elas permitem o indivíduo distinguir o que o governo pretende fazer e o que de fato faz; envolvem diversos atores sociais no processo de tomada de decisão, são abrangentes e não se limitam a leis e regras, são ações intencionais, a fim de atingir um determinado objetivo, são políticas de longo prazo e, mesmo tendo necessidades emergentes, envolvem processos subseqüentes a tomada de decisão que são a implementação, a execução e a avaliação.

Como as políticas públicas são frutos de disputa, iremos tratar a seguir da reforma do Estado, partindo da década de 1990 (momento de efervescência) até a atualidade; apontando como se deram as influências de organismos externos e internos nestas reformas, em especial, nas políticas educacionais brasileiras.

2.3 REFORMA DO ESTADO NA DÉCADA DE 1990

As últimas décadas do Séc. XX e a primeira do Séc. XXI vêm sendo marcadas por grandes transformações no campo da política, da economia, da ideologia e da teoria. De acordo com Frigotto (2003), essas mudanças deram-se devido a uma tríplice crise: a do sistema capitalista, a ético-política e a teórica.

Essas mudanças vêm no sentido inverso do Estado de bem-estar social¹³ pós-II Guerra, devido a um desvio de mecanismos “naturais” de mercado, e, portanto, da crise. “Trata-se, então, de retomar os mecanismos de mercado, aceitando e tendo como base a tese de Hayek (1987) de que as políticas sociais conduzem à escravidão e a liberdade do mercado, à prosperidade” (FRIGOTTO, 2003. p.95).

Os protagonistas da reforma foram os organismos internacionais e regionais, que tinham o papel de garantir a rentabilidade do capital das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas. Organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) tiveram a função de tutoriar as reformas dos Estados nacionais dos países periféricos e semi-periféricos. Já a Organização Mundial do Comércio (OMC), no plano jurídico, teceu uma legislação que transcendeu o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. Em 2000, a OMC, em uma de suas reuniões, “sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional” (FRIGOTTO, 2003, p. 95).

A educação na visão da OMC era puramente mercadológica, compreendendo que a mesma poderia ser comercializada e, conseqüentemente, rentável aos países que investissem nela com qualidade. Qualidade esta regida pela cartilha do capital, no que diz respeito ao acúmulo de competências necessárias para as exigências do mercado de trabalho, que por sua vez está sempre em transformação, exigindo cada vez mais e mais competências.

Em nível regional, várias instituições foram criadas como apêndice e base de apoio aos organismos internacionais, destacando na América Latina, no setor econômico, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), no

¹³ Estado como agente da promoção social e organizador da economia, ele deve garantir os serviços públicos e proteger a população.

plano educacional, a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC) e, em um plano mais geral, o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA).

É importante frisarmos aqui que o objetivo do BIRD¹⁴, quando o mesmo foi criado após uma reunião no ano de 1944, era o de definir características de ordem político-econômica pós-II Guerra Mundial, a fim de contribuir para o processo de reconstrução da Europa, continente assolado pela guerra. Como resultado deste encontro, foram estabelecidas diretrizes, denominadas como Acordo de Bretton Woods, que com o passar do tempo começou a assumir funções diferentes da que havia se prestado inicialmente, dividindo atenções com países periféricos.

No início da década de 80, o BIRD se aproxima dos países da América Latina, Leste Europeu, África e Ásia, elaborando recomendações de políticas sociais e educacionais; “sob forte influência da racionalidade de conceitos econômicos, as políticas sociais do BIRD mostram-se extremamente atreladas à rentabilidade financeira e ao retorno político dos investimentos realizados” (LOUREIRO, 2010, p.17). Recomendações que refletem a lógica da privatização dos serviços públicos, política de Estado mínimo, flexibilização das relações de trabalho, liberalização financeira, abertura comercial e equilíbrio do orçamento. Neste sentido, o BIRD passa a ser uma peça importante no processo de resposta do capital à sua crise, ajustando as estruturas macroeconômicas, como também inserindo novas prioridades no cotidiano das populações assistidas por ele.

O pacote de reformas educacionais ‘ditadas’ pelo BIRD contém os seguintes elementos:

- a) Prioridade depositada sobre a educação básica.
- b) Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa. (...) Levando-se em conta os custos e benefícios desses investimentos, o BIRD recomenda investir prioritariamente no aumento do tempo de instrução, na oferta de livros didáticos (os quais são vistos como a expressão operativa do currículo e cuja produção e distribuição devem ser deixadas ao setor privado) e no melhoramento do conhecimento dos professores (privilegiando a formação em serviço em detrimento da formação inicial).
- c) Prioridade sobre os aspectos financeiro-administrativos da reforma educativa, dentre os quais assume grande importância a descentralização.

¹⁴ Destacaremos o BIRD no que diz respeito às reformas de Estado, em especial na educação, por compreender que este organismo, a partir de dois documentos elaborados, apresenta diretrizes para as políticas educacionais dos países periféricos e semi-periféricos, como é o caso do Brasil.

- d) Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados.
- e) Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares.
- f) Impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação.
- g) Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos.
- h) Um enfoque setorial.
- i) Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica (TORRES apud ALTMANN, 2002, p.80).

Ao priorizar a educação básica, a reforma educacional nos moldes do BIRD dá margem para que a educação média e a superior possam ser privatizadas; a descentralização dada às escolas nos aponta para o entendimento de que se é oferecida uma ‘falsa autonomia’ já que essa descentralização representa uma desresponsabilização do Estado na manutenção da política educacional, como também, ao se responsabilizar a escola e sua comunidade escolar pelos resultados alcançados ou não, o Estado se exime dos problemas encontrados no sistema educativo. Ao privilegiar a formação em serviço, em detrimento da formação inicial, reforça a ausência de uma política pública para o ensino superior, considerando a formação em serviço como forma de suprir a carência da formação inicial. E por fim, ao atrelar o investimento na educação a partir de uma análise econômica, fica evidente que a educação nesta perspectiva é tida como mercadoria, podendo ser comercializada em todos os setores da sociedade (inclusive no setor privado), balizando o investimento em maior ou menor escala na educação.

Com a crise do capital, foi necessário que o sistema se reestruturasse, surgindo, portanto o neoliberalismo, se utilizando do discurso de investimento em políticas sociais e combate à pobreza, contudo, mantinha uma das principais características do capital: o acúmulo de riquezas. “Nesse contexto, o neoliberalismo emerge como prática política e econômica que objetiva contribuir para a tarefa de reorganização do Estado e recuperação dos lucros da burguesia” (LOUREIRO, 2010, p.16); ou seja, o neoliberalismo surge como resposta ideológica ao capital na luta contra sua própria crise.

Teoricamente, a doutrina neoliberal aponta para o domínio do privado sobre o público; privatização de empresas do Estado; flexibilização das relações de trabalho; combate às regulações

financeiras e ao protecionismo econômico dos países, entendidos como obstáculo ao livre comércio internacional; combate a um Estado de Bem-Estar Social ineficiente e injusto (que distribuía aos pobres a renda proveniente dos ricos sem mecanismos de avaliação de mérito); afirmação do mercado enquanto esfera capaz de regular e equilibrar economia e relações sociais, já que a riqueza seria naturalmente distribuída; vinculação da liberdade e da democracia ao mercado (reduzindo-as ao exercício de livre escolha dentro de uma esfera livre de intervenções); valorização do campo jurídico enquanto terreno mediador das relações contratuais entre os livres indivíduos; redução das funções do Estado à atuação em setores desinteressantes e não rentáveis para o mercado e à garantia da ordem estabelecida, dos contratos efetuados, da propriedade privada e do livre mercado (FONSECA apud LOUREIRO, 2010 p.16).

Diante destas características neoliberais, o Estado atua como um agente regulador das políticas sociais, delegando funções e responsabilidades para os seus subordinados (como no caso do Brasil, por ser uma república democrática, de caráter representativo, formado por estados, municípios e Distrito Federal) no serviço público; contudo, centraliza as avaliações desses serviços, a fim de obter subsídios para a formulação e/ou a reformulação das políticas sociais em diferentes setores¹⁵. Ao assumir o papel de regulador, assume também o papel de garantir a ordem estabelecida por meio de contratos firmados com instituições de livre mercado, reafirmando assim o domínio do privado sobre o público.

A dicotomia entre o direito público e o privado se dá a partir do contexto em que se encontram inseridos, podemos, por exemplo, relacionar o individualismo ao setor privado e o coletivo, ao setor público, tendo o cuidado para que os interesses individuais não se sobressaiam em relação aos interesses coletivos. Nesta mesma lógica, concordamos com a definição de Bobbio (1992, p.17-18) que poderíamos resumir da seguinte maneira: direito público é aquele imposto pelo poder supremo, do soberano, é lei/norma (forma pela qual o soberano regula as relações dos súditos entre si e dos súditos e o Estado); e direito privado entendido como conjunto de normas que os singulares estabelecem para regular suas relações recíprocas; independente da regulamentação pública, através do contrato.

Ainda diante das discussões entre direito público e privado, emerge nos anos de 1990, inúmeros eventos que ocorreram e que ditaram o rumo da educação mundial, tendo como destaque a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem na Tailândia, que pensou os rumos da educação no período

¹⁵ Age como agente descentralizador e centralizador ao mesmo tempo.

de 10 anos, tendo como principal eixo a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; sendo financiada pelas Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo PNUD e pelo BIRD.

Participaram desta Conferência Mundial agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais, além de representantes de governos de 155 países; dentre eles o Brasil, que por possuir naquele momento um alto nível de taxas de analfabetismo, ficou responsável de desenvolver políticas educacionais não apenas nas escolas, mas com a comunidade e com a família, sendo monitorado por um conselho da UNESCO. Documentos foram elaborados pelo BIRD, sempre buscando a reforma no sistema educacional para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica. Reiterando,

A reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais (FRIGOTTO, 2003, p.99).

Ao reafirmar a necessidade de descentralizar a administração das políticas sociais, o Estado redefine seu papel, passando de agente formulador, executor e avaliador da política para agente regulador; já que suas atribuições serão distribuídas para setores públicos e privados, tornando-se agente secundário das políticas sociais.

Neste mesmo período, os educadores, junto a mais de 30 associações sindicais, instituições políticas, culturais e científicas, protagonizaram experiências diferenciadas em diversos estados e municípios brasileiros, iniciando assim o processo de construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e do Plano Nacional de Educação (PNE), congregadas ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Estas discussões foram desencadeadas desde a realização da Assembléia Constituinte de 1987/1988, em que, por um lado, havia a proposta que afirmava representar a síntese da sistematização de ideias realizada pelas forças progressistas aglutinadas em torno da comunidade educacional, e, de outro lado, a proposta que apresentava as ideias formuladas coletiva e democraticamente pelos trabalhadores da educação, suas organizações e seus

sindicatos; caracterizando, assim, a primeira tentativa de regulamentar a educação após a aprovação da Constituição Federal que se daria em 1988.

O Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública ocupou papel fundamental no debate das propostas para definir as bases do texto da futura LDBEN. Tais propostas foram realizadas pelas comunidades científicas, sindicais, estudantis e movimentos sociais¹⁶. Para além dessa função de organizar o debate na organização das propostas, lhe competiu a tarefa “de representar todas essas entidades estabelecendo debates com a própria Comissão de Educação na Câmara dos Deputados, desde que fora constituída no ano de 1989” (HERMIDA, 2007, p.68).

O projeto de lei PLC nº. 101/93, encaminhado ao Congresso pela sociedade civil organizada, foi vencido pelo substitutivo apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, que eliminou questões de conteúdo desse projeto de lei e o moldou conforme os objetivos do governo. Consequentemente, o bloco do poder executivo não considerou os esforços realizados pelo conjunto dos trabalhadores da educação, das suas organizações científicas, sindicais e estudantis e de movimentos sociais, além dos deputados e senadores que apoiavam o Fórum Nacional, e que vinham discutindo e colaborando, por um longo período, na elaboração das propostas de maneira democrática e participativa.

Tais propostas não foram aprovadas pelo Congresso Nacional, já que não estavam de acordo com a proposta neoliberal presente no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), ao contrário, eram propostas construídas coletivamente e que expressavam a realidade da educação brasileira da época. “O pensamento dos educadores, a sua proposta da LDBEN, não era compatível com a ideologia e com as políticas do ajuste e, por isso, aqueles foram duramente combatidos e rejeitados” (FRIGOTTO, 2003, p.109-110).

A pauta das reformas educacionais do Poder Executivo foi formulada em gabinete, por intelectuais formados no exterior e com breve ou longa passagem por algum organismo internacional (BIRD, BID, Organização Internacional do Trabalho – OIT), que estavam na base das reformas educativas; podemos citar dentre outros Paulo Renato de Souza, João Batista de Araújo, Cláudio de Moura e Castro, Guiomar Namó de Melo e Maria Helena Guimarães Castro.

¹⁶ Ligados ao Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (FASUBRA), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Diante desse contexto de reformas e diretrizes propostas pelos agentes externos, no governo de Fernando Henrique Cardoso é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que determina para a Educação Básica a seguinte finalidade: “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Lei nº 9.394/96, art. 22). Há uma preocupação do neoliberalismo em formar/qualificar as pessoas para o mercado de trabalho, tendo como característica a flexibilidade; ou seja, diante da necessidade, o trabalhador teria a condição de se adaptar à “nova demanda” do mercado.

A LDBEN nº 9.394/96, aprovada no Congresso Nacional, de acordo com Fernandes (1991), foi uma dupla traição. Já que o senador Darcy Ribeiro fez uma síntese deturpada do projeto construído pela sociedade civil organizada (através do Fórum em Defesa da Escola Pública), e deu ao governo aquilo que ele precisava para formular o seu projeto de LDBEN. Foi constituída, portanto, uma LDBEN minimalista, conseqüentemente, uma LDBEN em consonância com a tríade da desregulamentação, descentralização e privatização. As decisões em relação à LDBEN foram tomadas pelo poder executivo, através de medidas provisórias e decretos-leis.

Sendo assim, podemos dizer que a ascensão e a consolidação do Neoliberalismo no Brasil se deram durante o governo FHC, que logo no seu primeiro mandato já indicava alguns processos de reformas educacionais, tomando como referência o alto índice de repetência, dentre os quais destacamos

a redução das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora; o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade de ensino (CARDOSO, apud ALTMANN, 2002, p. 80-81).

Ao reduzir do Ministério da Educação (MEC) a sua responsabilidade na execução da política educacional, dá margem para que outras instâncias como instituições privadas, comunidades, pais, organizações não-governamentais assumam o papel de agente executor dessa política. Podemos citar como exemplo

dessa possibilidade algumas campanhas como “Amigos da Escola”¹⁷, “Dia da Família na Escola”¹⁸, que reafirmam a transferência de responsabilidades do Estado para a população. Não queremos dizer aqui que a presença dos pais, familiares e membros da comunidade não possam trazer contribuições para a escola e alunos, a questão é a importância de não se desviar esta ação de compartilhamento e apoio para a desresponsabilização do Estado.

O governo avalia ser necessário, perante este quadro de reformas, o estabelecimento de conteúdos curriculares padrões, criando, assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trazem um conjunto de referências curriculares, cujo objetivo é subsidiar a elaboração ou reelaboração dos currículos do ensino fundamental e médio das escolas em todo o Brasil, nas diferentes disciplinas curriculares. Os PCN, produzidos por notáveis especialistas e consultores, distanciavam-se das condições concretas da realidade brasileira. De acordo com Santos (2002, p.05), a concepção dos PCN tanto no processo de construção quanto nas condições objetivas de realização são inviáveis, pois o processo de construção curricular requer sua constante construção e reconstrução, e como promover isso se os parâmetros foram construídos por consultores em seus gabinetes?

Compreendemos que o currículo é vivo, que deve ser repensado durante o processo de ensino-aprendizagem na escola, para que os conteúdos a serem tratados pelas disciplinas exerçam sentido na vida dos educandos. E como os PCN não retratam a realidade da educação brasileira, inclusive das peculiaridades regionais e locais, ficarão distantes de serem concretizados no ‘chão da escola’. Com isso, acreditamos que o currículo deve ser construído pelos professores, em parceria com a gestão pública (através das Secretarias de Educação), a fim de dar vida e condições concretas para vivenciá-lo na escola.

¹⁷ Segundo o seu site oficial, tal projeto foi criado pela Rede Globo (TV Globo e emissoras afiliadas) com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da educação e da escola pública de educação básica. O projeto estimula o envolvimento de todos (profissionais da educação, alunos, familiares e comunidade) nesse esforço e a participação de voluntários e entidades no desenvolvimento de ações educacionais – complementares, e nunca em substituição, às atividades curriculares/educação formal – e de cidadania, em benefício dos alunos, da própria escola, de seus profissionais e da comunidade. Disponível em: <http://amigosdaescola.globo.com/TVGlobo/Amigosdaescola/0,,AA1277302-6960,00.html> (acessado no dia 09/08/2010).

¹⁸ Conforme informado na grande rede, possui como objetivo sensibilizar a sociedade, pais, professores e diretores para a importância da integração e do acompanhamento dos pais e familiares nas atividades pedagógicas e socioeducativas desenvolvidas pela escola de seus filhos. Disponível em: <http://www.voluntariosemacao.org.br/blog/dia-a-dia/dia-nacional-da-familia-na-escola> (acessado no dia 09/08/2010).

Já em relação aos sistemas de avaliação, destacamos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹⁹, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)²⁰, o Exame Nacional para Educação Superior (PROVÃO)²¹, que são realizados diante das exigências do mercado de trabalho e dos organismos internacionais. No caso do estado de Pernambuco, foco de nossa pesquisa, é o SAEPE que visa avaliar as metas e resultados atingidos pela educação estadual, a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE)²².

O SAEB constitui-se como mais um elemento coercitivo, também produzido por pessoas fora da realidade concreta, através de um levantamento de dados que irão aprovar ou reprovar ações do próprio MEC. “Trata-se de uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto não é avaliação e sim mensuração simples” (FRIGOTTO, 2002, p.117). O SAEPE segue a mesma lógica, ao apontar indicadores/metapas pelos quais o governo subscreve o que esta avaliação irá verificar, ou seja, mensuração simples da própria política educacional.

Neste contexto, a escola passa a ser comparada a uma empresa, que concebe como mercadoria a educação, e cujo sucesso de vendas dependerá da qualidade do ensino que se é ofertado à população, esquecendo de aspectos essenciais próprios da realidade educativa, como o caráter pedagógico.

¹⁹ De acordo com o site do INEP, é o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (...) composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (...) ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira (...) ANRESC tem os seguintes objetivos gerais: a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados. Disponível em:

http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria931_NovoSaeb.pdf

Acessado no dia (09/08/2010).

²⁰ Conforme informação oficial divulgada na internet, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/enem.php>. Acessado no dia (09/08/2010).

²¹ Ainda segundo o site do INEP, o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/provao/default.asp> Acessado no dia (09/08/2010).

²² Permite medir anualmente a qualidade da educação de Pernambuco, levando em conta tanto os resultados da avaliação do SAEPE em Língua Portuguesa e Matemática alcançados pelos alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, bem como a média de aprovação dos alunos. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/nota_tecnica_idepe.pdf Acessado em (09/08/2010).

As críticas tecidas ao governo FHC sejam no âmbito econômico, social, educacional, político ou cultural, convergem todas para a noção de que o seu governo conduziu as diferentes políticas sempre de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, “gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis” (FRIGOTTO, 2003, p.103). Foi constituído como um governo de centro-direita, seguindo a cartilha do Consenso de Washington²³ que efetiva as reformas no Brasil, tornando-o mais seguro para o capital. O Consenso de Washington aponta os seguintes pressupostos:

Acabariam as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. A segunda idéia-matriz é a de que estamos num novo tempo – da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia -, do qual estamos defasados e ao qual devemos nos ajustar. Este ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado mundial. (FRIGOTTO, 2003, p.106).

Este ajuste traduz-se por três categorias articuladas: a desregulamentação, a autonomia e descentralização e privatização. Como vimos, o governo de Fernando Henrique Cardoso demonstrou coerência lógica em sua articulação com este projeto de ajuste do capital; as demandas da sociedade foram construídas por especialistas, técnicos e tecnocratas, que definiram a política de ajuste de cima para baixo. De acordo com Frigotto (2003),

A desregulamentação significa sustar todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos (...) a descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar o mercado, a venda de seus produtos ou serviços. Por fim a privatização (...) o máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos. (p.106)

Esta tríade de ajustes nos aponta para um Estado regulador e não mais intervencionista como se tinha no Estado de Bem-Estar Social; já que seu papel se minimiza, ao resumir-se a regulamentar, regular, fiscalizar e avaliar as ações que

²³ Documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, balizando a doutrina do Neoliberalismo que viria reorientar as reformas sociais dos anos 1990.

estão descentralizadas. Contudo, é máximo no que se refere à lógica de mercado, colocando 'na prateleira' direitos sociais, como se nota no exemplo da educação, sendo ofertada em alguns níveis de ensino por instituições privadas e não estatais.

O governo FHC, mesmo indicando em sua política educacional dedicar importância maior à educação básica, em especial ao ensino fundamental, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, delegou responsabilidades aos estados e municípios, em regime de colaboração. Delegou o Ensino Infantil sob a responsabilidade dos municípios, deslocou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do MEC para o Ministério do Trabalho ou a iniciativas da sociedade civil, reduzindo-a a políticas de formação profissional ou de requalificação. Fez com que o ensino médio retrocedesse ao dualismo estrutural do ensino técnico ou acadêmico; e, por fim, no ensino superior, apostou na expansão desenfreada das instituições privadas, não dando importância a este nível de ensino.

Como a lógica era minimizar custos, utilizava de artifícios como o Teleensino para reduzir os custos com a educação. Neste sentido, nos questionamos: que qualidade de ensino é oferecida a esses estudantes? Será que supre as suas necessidades formativo-acadêmicas? Qual a formação exigida para os professores que estão trabalhando nesta lógica de formação à distância?

Inicialmente, a preocupação era garantir o acesso à educação, o que, com a efetivação da escolarização universal²⁴ e com as reformas educacionais, asseguraria à totalidade da população atingir os diferentes níveis de ensino. Ao passar por esta etapa de ordem mais quantitativa, surgiu a necessidade de verificar se a educação que estava sendo oferecida era adequada ou se precisaria de mudanças, adquirindo, assim, uma visão mais qualitativa. No Estado de Bem-Estar, a maior qualidade atrelar-se-ia ao maior custo ou à destinação de mais recursos (materiais ou humanos) por usuário; no Estado Neoliberal, o conceito de qualidade está relacionado à eficácia do processo, ou seja, ao fato de se conseguir o máximo de resultados com o mínimo de custos.

Consideramos, portanto, a qualidade da educação como sendo aquela que busca oferecer os conteúdos necessários à formação humana, de forma satisfatória e próxima das necessidades dos estudantes. O que nos irá remeter à valorização

²⁴ FHC afirma ter efetivado, durante os seus dois governos, o acesso universal ao ensino fundamental.

profissional, no que tange às questões salariais, ao ambiente propício para a intervenção pedagógica, e, ainda, à oferta de formações continuadas.

Questões que, diante da lógica mercantilista empregada pelo governo FHC, nos permitem identificar a sua não preocupação tanto com a qualidade do ensino, como também com o fato de os conhecimentos a serem trabalhados nos diferentes níveis de ensino atenderiam ou não as necessidades dos estudantes em formação.

A proposta da LDBEN, encaminhada à Câmara Federal pelos movimentos sociais, ao apresentar o caráter deliberativo e legislativo com autonomia econômica, financeira e administrativa e a composição do Conselho Nacional de Educação (CNE) por 1/3 (um terço) de pessoas indicadas pelo Ministro da Educação, 1/3 (um terço) pela Câmara Federal e 1/3 (um terço) pelas entidades representativas do magistério, foi confrontada e rebatida, sendo aprovada e sancionada a proposta do senador Darcy Ribeiro, conferindo ao CNE o caráter normativo e de supervisão permanente, sendo composto por pessoas indicadas pelo Ministro da Educação. Podemos afirmar, concordando com Saviani (1997), que o CNE com este caráter continua sob a tutela e o controle do Poder Executivo, em especial pelo MEC, reafirmando o caráter regulador deste Estado.

O PNE, segundo análise do deputado Ivan Valente (2001, p.97-98), coloca em confronto dois projetos: o vinculado ao Governo Federal, que traduzia o abandono por parte do Estado das tarefas de manutenção e desenvolvimento da educação, através de mecanismos de organizações não-governamentais e do envolvimento de pais e empresas, resultando num processo de privatização dos sistemas de ensino; e o projeto vinculado à sociedade civil²⁵, que reivindicava e, ainda reivindica, o fortalecimento da escola pública estatal e a democratização da gestão educacional; na perspectiva de universalizar a educação básica e, progressivamente, a educação superior.

O I Congresso Nacional de Educação (CONED), ocorrido em 1996, foi um dos marcos mais importantes do movimento dos defensores do ensino público e gratuito, pois, a partir desse evento, o coletivo desses professores se organiza, iniciando a construção de suas propostas, definindo metodologias para que, sob a orientação do

²⁵ Vale ressaltar que este projeto da sociedade civil é fruto de amplos debates a nível nacional, mediante espaços políticos como as Conferências Nacionais de Educação, tendo representações de comunidades político-acadêmica (como é o caso da Associação Nacional pela Formação dos profissionais de Educação – ANFOPE), sindicais, científicas.

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, fosse iniciada a elaboração do Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira.

O documento elaborado no II CONED apresenta os motivos da mobilização da sociedade civil na tentativa de “frear” o descaso do Executivo diante da questão educacional, e ainda sintetiza o esforço coletivo no processo de construção da proposta.

Ele foi produto das discussões realizadas em 1996 e 1997 sob a coordenação e o apoio das entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. No “Plano Nacional – Proposta da sociedade brasileira”, as concepções adotadas de ser humano, educação, escola, democracia, autonomia, gestão e currículo, entre outras, diferenciam-se das concepções governamentais expressas nas políticas públicas educacionais aprovadas até agora nas formas da lei. (HERMIDA, 2007, p.41).

Esta proposta alternativa apresentada pela sociedade civil organizada para a elaboração do PNE, é tida como instrumento produzido diante da eminente possibilidade de reformulação da política educacional a ser implementada pelo governo, a qual geraria uma educação excludente, que não atenderia as necessidades educacionais da sociedade. Enquanto que a proposta da sociedade civil organizada possuía como principal objetivo “atender às necessidades educacionais da maioria da população (...), socialmente incluyente. Outrossim, tanto o método quanto o conteúdo desse Plano reflete o caráter coletivo e democrático de sua própria implementação e avaliação” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p.15).

A ocorrência dos confrontos de projetos para a educação nacional no Congresso Nacional, uma vez que existiam parlamentares que defendiam a proposta do PNE apresentada pela sociedade civil, não impediu que o Poder Executivo elaborasse suas propostas, tomando suas decisões sem consultar a sociedade política como um todo, lançando mão de expedientes legais como: decretos, resoluções, portarias e medidas provisórias.

O PNE – A Proposta da Sociedade Brasileira, apresentado no Congresso em 1998, pelo deputado Ivan Valente (PT-SP) e outros parlamentares em oposição ao governo, tornou-se o projeto de lei (PL) nº. 4.155/98 para tramitação na Comissão de Educação da Câmara. Dois dias depois, deu entrada na Câmara o projeto do PNE - Poder Executivo, identificado sob o nº. 4.173/98.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública inicia sua articulação com os deputados pertencentes ao bloco de oposição política ao governo federal para ampliar os debates sobre o projeto, de modo a garantir a participação da sociedade civil em audiências públicas organizadas para tal fim. As audiências públicas iniciaram-se em dezembro de 1998 e se estenderam até agosto de 1999. Após todas as audiências, o então relator, Dep. Nelson Marchezan, afirma que a proposta de PNE encaminhada pelo Poder Executivo é mais realista e aponta metas mais viáveis para serem atingidas, sem desconsiderar as contribuições dos movimentos sociais. Desta forma, em outubro de 1999, a proposta do governo é aprovada, e, mesmo com todas as 160 (cento e sessenta) emendas apresentadas ao substitutivo, não seria alterada a sua lógica interna. Por fim, em julho de 2000, tornou-se o projeto de Lei nº. 42/2000, sendo aprovado na Câmara dos Deputados, e sancionado pelo presidente da República com nove vetos. Todos esses vetos tinham como principal finalidade “impedir a ampliação de recursos para a educação” (HERMIDA, 2007, p.213).

Mais uma vez, os trabalhadores organizados não obtêm êxito diante da avalanche de reformas propostas pelo Estado. Contudo, estes mesmos trabalhadores, ainda articulados frente aos seus sindicatos e associações, permanecem se organizando, discutindo e elaborando propostas para intervir na melhoria da educação brasileira²⁶. Tal luta se trava mesmo convivendo-se com a veiculação constante da ideia de um “novo trabalhador”, do qual se espera que tenha condições de exercer mais de uma atividade específica. Ou seja, um trabalhador polivalente, versátil, que se adéqüe de acordo com a demanda posta por cada momento histórico; e, como consequência da exigência dessa versatilidade, as antigas especializações tornam-se obsoletas na busca incessante pela atualização desses trabalhadores.

Esta lógica do capital e as competências exigidas pela educação estariam atreladas às competências que os empresários indicassem como desejáveis, ou seja, as competências que serviriam ao mercado. Ao estabelecermos uma relação entre a lógica do capital e a formação continuada de professores,

²⁶ Podemos citar como fruto deste processo contínuo de organização dos trabalhadores, a participação deles através de suas entidades, na Conferência Nacional de Educação realizada de 28 de Março a 01 de Abril de 2010 em Brasília, o qual discutiu a novo Plano Nacional de Educação; fruto de amplos debates localizados através das Conferências Municipais, Estaduais e Distrital. Cujo documento final do resultado desta conferência, encontra-se disponível na página: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf.

percebemos que termos semânticos como “treinamento” e “aperfeiçoamento”, utilizados para denominar esta formação direcionada aos trabalhadores que já atuam no mercado de trabalho, estariam a serviço do mercado e, conseqüentemente, da perspectiva neoliberal. Tal perspectiva está atrelada à eficiência e à eficácia no controle da qualidade total da educação, como afirmam os autores abaixo:

(...) podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização de educação básica geral para formar trabalhadores com a capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. Neste sentido, os dilemas da burguesia face à educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mudem o seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas cruciais. (GENTILI e SILVA, 2002, p.41-42).

Ao apontarmos que ainda existe um dilema da classe burguesa em relação à educação e à qualificação profissional, nos parece que esta classe está em crise. O que nos remete a pensar sobre o tipo de formação profissional que esta classe adota: a formação que privilegia homens polivalentes, flexíveis e criativos para atenderem a demanda do capital em seus modismos ou a formação que favorece homens com habilidades específicas e apuradas também para atender as necessidades do mundo do trabalho? Temos a clareza que, mesmo apontando este momento de crise e contradições, a classe burguesa visa o acúmulo de riqueza (de capital) e, conseqüentemente, privilegiará uma formação cujo custo seja o mínimo possível, mas que tenha eficácia.

Pensando em compreender como a política de formação de professores se encontra inserida numa sociedade de classes, no que tange à formação continuada, no capítulo seguinte, iremos tratar das políticas educacionais de formação, partindo de uma análise global para uma análise local, considerando alguns elementos importantes nesta discussão: a legislação, o financiamento e a interferência de órgãos internacionais.

3 POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO GLOBAL AO LOCAL

*Brasil!
Mostra a tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim
Brasil!
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confie em mim...*

Cazuza, 1988.

Diante das grandes reformas brasileiras, ocorridas em especial nos anos 1990 e 2000, as atenções voltaram-se para a formação continuada, na tentativa de sanar os problemas oriundos da formação inicial. Neste sentido, surgiram diversas ações referentes à formação continuada em nível nacional para atender a mais essa demanda da sociedade.

Uma das que merecem destaque é a Rede Nacional de Formação Continuada, que tem como objetivo articular ações entre Universidades e Escolas nos municípios, estados e Distrito Federal, para qualificar os professores da educação básica, em especial os que atuam na educação infantil e no ensino fundamental. Outra ação que destacamos é a criação da Política Nacional de Formação de Professores, na qual identificamos o avanço em alguns aspectos em relação às demais legislações, como a LDBEN nº 9.394/96 e o PNE, mas que ainda precisa avançar no que diz respeito ao Estado de fato assumir as ações de formação continuada, e não apenas estimular ou formular parcerias para tal.

Abordaremos neste capítulo as políticas educacionais brasileiras, principalmente aquelas que sofreram reformas nos anos de 1990, localizando no tempo histórico o movimento dos educadores, durante as reformas educacionais gerais. Na sequência, traremos para o debate tanto a questão do financiamento específico para as políticas de formação de professores, como também a configuração da política estadual de formação de professores, por ser este o nosso foco de pesquisa. Para tanto, julgamos ser necessário identificarmos alguns conceitos referentes à formação continuada, ou seja, como estes conceitos aparecem em meio aos documentos legais que regem a educação brasileira e as

que regem a educação do estado de Pernambuco. Além disso, refletiremos sobre a maneira como é organizada a formação continuada para os profissionais de Educação Física, sobre como são pensadas as articulações teóricas em seu desenvolvimento como área de conhecimento, tendo em vista o fato desse campo ainda apresentar, para alguns sujeitos, caráter meramente prático. No caso da política local, em Pernambuco, fizemos a opção de comparar como a política de formação continuada foi configurada pelas gestões públicas de 2003-2006 e 2007-2010 na área da Educação Física, procurando identificar se se articulam com as discussões da política nacional de formação continuada, bem como os seus avanços e/ou retrocessos.

3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A década de 1990 testemunhou grandes reformas educacionais brasileiras, principalmente a partir da nova LDBEN, Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, normas, princípios, objetivos, sistemas de ensino, disciplinas curriculares e seu funcionamento. Diante dessas regulamentações e normatizações, autores como Gatti (2008, p.57) afirmam que, com o advento da LDBEN 9.394/96, a formação continuada cresceu exponencialmente; este crescimento refletiu aspectos contextuais que passaram a creditá-la com a função de sanar tanto os problemas da formação inicial dos profissionais da educação, quanto os seus possíveis reflexos negativos na qualidade de ensino. Com esta intenção, a LDBEN 9.394/96 ofereceu respaldo e distribuiu responsabilidade aos diferentes entes federados para a realização de programas de formação continuada, ampliando os espaços formativos na esfera pública, ao mesmo tempo em que delimitou suas finalidades.

Dando sequência às reformas educacionais, a partir do ano 2000, observamos a criação de diversos espaços de formação docente, seja na formação inicial ou na formação continuada. Podemos citar a criação do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, em 2003, através da Portaria nº 1.403, que compreendia: o Exame Nacional de Certificação de Professores, programas de incentivo e apoio à formação continuada em parceria com os entes federados e a Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

O Sistema de Certificação e Formação Continuada de Professores evidencia o enfoque de formação e profissionalização docente que se vincula à perspectiva de avaliação baseada na certificação de competências.

A implantação de um sistema de certificação e avaliação, embora pontue ações do MEC no campo da valorização e formação de professores, foi vista pelo movimento dos educadores como possibilidade de gerar “um clima de individualização de responsabilidades sobre cada professor, acirrando a competitividade na escola”, como assinalou Sheibe (2003, p. 10). O modelo de premiação por desempenho nos processos de avaliação dos professores contribuiria para a negação das dimensões indissociáveis do trabalho docente, na medida em que desconsidera a realidade concreta na qual se insere o professor. Além disso, uma perspectiva de avaliação que se constitui como mecanismo de classificação, cultuaria a competição e o esforço individual de cada professor como promotores da qualidade na educação.

Esses fatores convergem para o entendimento de que os professores são responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional, assim como levariam ao afastamento da idéia da formação continuada como direito e como processo coletivo e solidário, distanciando-se, dessa forma, das idéias preconizadas na LDBEN.

Ao se manifestar sobre este quadro, Freitas (2003, p. 1114) assevera que “contribuirá, certamente, para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de ‘ranqueamento’ e competitividade”. A expressão destas características, na Portaria MEC nº1.403/2003, mobilizou o movimento dos educadores²⁷ que contestou a atitude do Governo Federal, que iria dar um novo tratamento às políticas educacionais, o que fez com que o Governo recuasse desse exame de avaliação e certificação docente, contudo mantendo a Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

A Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação é composta pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que tem como objetivo elaborar programas de formação continuada para os professores e gestores; o desenvolvimento tecnológico e a prestação de serviços para redes públicas de ensino, nos apontando avanços significativos. Os seus objetivos visam ainda a

²⁷ Capitaneadas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, as entidades representativas do movimento dos educadores elaboraram o documento intitulado: *Formar ou Certificar? Muitas questões para reflexão*, solicitando a revogação da portaria 1403/2003.

articulação entre as instituições formadoras e a socialização dos conhecimentos científicos produzidos sobre educação junto aos professores da Educação Básica.

Um dos destaques dentre os programas do Sistema Nacional de Formação de Professores, que futuramente irá compor a Política Nacional de Formação, é a rede Nacional de Formação Continuada, que firmou parceria com 19 (dezenove) Universidades Brasileiras, a fim de promover ações em rede, juntamente com os estados, o Distrito Federal e os municípios, com o objetivo de realizar encontros de formação continuada para os professores da educação infantil e do ensino fundamental, nas diferentes disciplinas curriculares, com a perspectiva de contribuir para a melhoria de sua prática pedagógica.

De acordo com Santos (2009, p.2332-2333),

a implantação da Rede Nacional de Formação Continuada inaugurou uma nova fase da formação docente, na medida em que avançou duas questões pouco valorizadas pelas políticas anteriores: a institucionalização da formação continuada, por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, pertencentes às universidades públicas e a construção de uma perspectiva de formação continuada que propugna o desenvolvimento de uma atitude investigativa e reflexiva sobre a prática profissional e a valorização do próprio local de trabalho como espaço da formação.

Podemos destacar que, na Rede Nacional de Formação Continuada, esta valorização da prática pedagógica vivenciada pelos professores no locus de atuação valoriza os trabalhos desenvolvidos no seu cotidiano, e não apenas aqueles produzidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), que por muitas vezes estão distantes da realidade dos professores da educação básica.

Podemos citar ainda outro aspecto interessante perceptível nos materiais da Rede, ao tratar a formação continuada como uma possibilidade de continuidade dos estudos pedagógicos e técnicos, a fim de qualificar a cada dia a intervenção pedagógica; e não como uma formação que visa suprir a deficiência do professor em relação a sua formação inicial²⁸. A “concepção de formação continuada tem uma dimensão relacionada à complementação da formação inicial e à reelaboração teórico-crítica da prática cotidiana, ao longo de toda a carreira profissional” (BRASIL, 2005, p. 24). Ou seja, a formação continuada exige uma reflexão teórica e crítica

²⁸ Formação inicial aqui entendida como habilitação para o exercício da profissão, estruturada por uma formação sólida teórico-prática, que se complementa com as reflexões do cotidiano; ou seja, com a formação continuada.

sobre a prática pedagógica e uma construção contínua de uma identidade pessoal e profissional. Neste sentido, a escola passa a ser o locus por excelência de produção e execução do conhecimento, pois nela o professor irá rever cotidianamente sua prática pedagógica, atribuindo-lhe novo significado para enfrentar as dificuldades com as quais se depara em seu dia-a-dia.

No tocante à institucionalização da formação continuada, entendemos que a idéia da rede guarda similitudes com o que propõem a LDBEN e o PNE, ao reforçar o direito à formação continuada e a obrigação do Estado oferecê-la. Consideramos que a instituição da rede representa avanços, na medida em que propõe a articulação entre o MEC, as Universidades (Centros de Pesquisas) e os sistemas de ensino, com o propósito de estreitar o diálogo entre formação inicial e formação continuada e discutir as questões que envolvem o cotidiano das escolas e dos professores, à luz da produção acadêmico-científica, mas, também, considerando os saberes que o professor constrói na sua vivência profissional. De acordo com Zeichner (1993), tal perspectiva torna-se importante para romper com a idéia de que a escola é apenas o espaço de aplicação de teorias e o professor um mero executor de planos preparados por especialistas, prática que se consagrou nos espaços de formação continuada, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980.

Além desses aspectos, entendemos que a articulação entre instituições que apresentam funções diferentes no trato da formação docente (instituições mantenedoras e instituições formadoras), pode vir a se constituir como uma possibilidade de superação de políticas, que tiveram seu processo de planejamento marcado pela separação entre os que pensam e os que executam.

É importante frisar que a formação continuada não é reduzível a um evento, já que se trata de um trabalho contínuo. Para que se garanta na prática essa compreensão de formação continuada é importante que os sistemas de educação assegurem aos professores:

o tempo para formação, preferencialmente na carga horária de trabalho, sem prejuízo das 800 horas com os alunos; o local de realização; e pessoal que se responsabilize pela articulação institucional (entre Secretaria de Educação/MEC/Centros/Escolas) e pela coordenação das atividades e a interlocução permanente com os Centros (BRASIL, 2005, p.31).

Existe a preocupação de se garantir o tempo da formação continuada dos professores com qualidade, sem quaisquer prejuízos para os estudantes que também estão no processo formativo. Contudo é importante que se assegure o tempo de formação para os professores e demais trabalhadores em educação na perspectiva de valorizar e qualificar o trabalho desenvolvido por estes em seu locus de atuação.

A formação deve assegurar aos trabalhadores em educação momentos de discussão sobre a sua intervenção pedagógica, deve possuir estrutura organizativa que proporcione a participação de alguns desses trabalhadores como mediadores. As ações da formação devem ser planejadas em parceria com os próprios trabalhadores (aproximando os conteúdos da formação àqueles de seus interesses), e, ainda, o processo de formação continuada deve ser articulado com outras instituições fomentadoras de pesquisa.

Em meio a todos esses programas de formação continuada, no ano de 2009, é instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Lei nº 6.755/09), que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Esta Política Nacional de Formação tem a finalidade de “organizar, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009, p.01), apontando como princípios:

- a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso de Estado;
- a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social;
- a colaboração constante dos entes federados para consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, em parceria com o Ministério da Educação, instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;
- a garantia do padrão de qualidade dos cursos de formação docente, oferecidos pelas Universidades parceiras, seja presencial ou à distância;
- articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica, como espaço de contribuição para formação inicial dos profissionais do magistério;

- importância de um projeto formativo nas IES que reflita a especificidade da formação docente;
- equidade no acesso à formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, diminuindo assim o nível de desigualdade social;
- articulação entre as formações inicial e continuada, e os níveis e modalidades de ensino;
- formação continuada compreendida como essencial à formação docente, integrando-se ao cotidiano escolar considerando os saberes docentes;
- compreensão dos profissionais da educação como agentes formativos de cultura, devendo os mesmos ter acesso permanente às informações, vivências e atualizações culturais (BRASIL, 2009, p. 01).

Analisando os princípios da Política Nacional de Formação, explícitos em seu texto legal, o que verificamos é a afirmação da promoção da formação inicial e continuada aos profissionais do magistério, na busca de ampliá-la a todos os níveis de ensino com a perspectiva de qualificar sua ação pedagógica (teoria e prática), através de articulações entre os Centros de Pesquisas das IES e as Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, aproximando-se da realidade dos professores, considerando os saberes docentes. Destacamos que esses princípios indicam ainda a preocupação com a qualidade da formação docente, nos cursos ofertados pelas instituições parceiras (sejam presenciais ou à distância), porém não conceituam alguns pontos importantes, tais como: qual seria o “padrão de qualidade”? Quais os critérios utilizados para identificar e avaliar as IES que estarão dentro ou fora destes padrões? Quem seria o responsável pelo controle desse “padrão de qualidade”?

Mesmo concordando com a importância de se ter controle sob a qualidade dos cursos ofertados pelas IES, reconhecemos que precisaria ser definido o órgão responsável por essa tarefa, que, em nossa avaliação, deveria ficar a cargo de cada ente federativo a função de instituir um órgão público que avaliasse os cursos ofertados em conjunto com alguma instituição de controle social (com representantes da sociedade civil), dialogando com a União constantemente.

Para tanto, a Política Nacional de Formação aponta como objetivos:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
- IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos;
- X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009, p.01).

Consideramos importante apontar questões relativas aos objetivos indicados pela Política Nacional, que ao propor a ampliação da formação continuada aos educadores da educação básica, não privilegiando aqueles que atuam apenas no ensino fundamental, dá um salto qualitativo em relação à política incentivada anteriormente pelo FUNDEF. Contudo, quando afirma apoiar a oferta de cursos de formação inicial e continuada através de instituições de ensino superior pública, deixa margem para que instituições privadas de ensino superior também atendam a essa demanda.

Ao identificar e suprir a necessidade de qualificação dos profissionais das redes e sistemas de ensino, tanto na formação inicial quanto na continuada, avança nas questões de caráter qualitativo, possibilitando a permanência da carreira do magistério; porém quando indica que irá ampliar a presença de professores que tenham sido formados em IES públicas na forma presencial, nos remete a pensar algumas questões anteriores: será legítimo o critério para o ingresso no setor público a formação inicial de professores em IES públicas na forma presencial? Até porque antecederia a esta ação a necessidade da oferta ampliada por parte do Estado do

número de vagas presenciais nas IES, bem como de uma política de 'permanência e qualidade' a estes acadêmicos.

Cabe a análise de outro objetivo, o de ampliar as oportunidades de formação para políticas específicas – índios, jovens e adultos etc., considerando-se exatamente a ausência da oferta destas políticas. Em nossa avaliação, é pertinente a preocupação do Estado em realizar esta formação, mas destacamos que o que existe são políticas compensatórias, através de cursos de aperfeiçoamento para atender a demanda, buscando suprir a deficiência da formação inicial.

Outro objetivo que merece destaque é a responsabilização do Estado na atualização dos profissionais do magistério quanto ao uso das tecnologias de informação, incentivando a inovação pedagógica e o que esta ferramenta pode trazer para a prática docente. Por fim, ao estabelecer a articulação entre a educação básica e a formação inicial docente, considerando as peculiaridades regionais e locais na formação continuada, poderá fazer com que as ações estejam muito mais próximas das realidades e necessidades dos educadores.

O documento da Política Nacional de Formação também afirma que seus objetivos serão cumpridos a partir da criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios; além de programas e ações do Ministério da Educação. Categoriza ainda que o regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos criados pelos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente em cada Estado e Distrito Federal, que deverá contemplar,

- I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;
- II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e
- III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros (BRASIL, 2009, p.02).

O arrazoado expresso pela Política Nacional de Formação informa que o diagnóstico das necessidades de formação dos profissionais do magistério se dará através do Censo Escolar, que discriminará os cursos de formação inicial, os cursos de formação continuada, a quantidade, o regime de trabalho e as áreas a serem

atendidas pela formação, além de outros dados relevantes à demanda identificada. Divulga que o atendimento das necessidades de formação inicial se dará através da ampliação das matrículas oferecidas nos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia pelas IES, e por meio de apoio técnico e financeiro para atendimento de suas necessidades específicas; que o atendimento das necessidades de formação continuada dar-se-á “pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino” (BRASIL, 2009, p.02), através de cursos presenciais ou à distância, cursos de aperfeiçoamento, atualização, especialização, mestrado ou doutorado; que serão fomentados pela CAPES, e serão ofertados preferencialmente por instituições públicas de ensino superior que estejam envolvidas nos planos estratégicos; as demais atividades de formação continuada ficarão a cargo das Secretarias Municipais e Estaduais.

Destacamos, por fim, que existem 90 (noventa) instituições de ensino superior (Universidades estaduais, federais e os Institutos Federais) parceiras dessa Política de Formação.

3.1.1 DO FINANCIAMENTO

De acordo com o artigo 13º da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, o financiamento desta Política será efetuado a partir de dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à CAPES e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Existe ainda a possibilidade de financiamento para a formação dos profissionais da educação através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, lei nº 11.497/07), criado pelo Governo Federal com o propósito de manter e desenvolver a educação básica pública e a valorização dos trabalhadores em educação (incluindo sua remuneração). O que não isenta os Estados, Distrito Federal e Municípios de aplicar na educação básica os recursos provenientes da arrecadação de impostos previstos no Art. 212 da Constituição Federal de 1988, segundo o qual,

a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

Estes recursos são depositados em contas específicas do Fundo em cada ente federativo (estados, Distrito Federal e municípios), inclusive os recursos advindos da União em complementação a algum Estado, caso seja necessário. Pelo menos, 60% destes recursos são destinados ao pagamento dos profissionais do magistério em efetivo exercício na rede pública; e a Lei nº 11.494/2007, em seu Capítulo V, artigo 22, deixa claro o significado do termo *profissionais do magistério*,

o termo profissionais de magistério está relacionado a: “docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica (BRASIL, 2007).

E o termo em *efetivo exercício*,

atuação efetiva no desempenho das atividades de magistério (...) associada à sua regular vinculação contratual, temporária ou estatutária, com o ente governamental que o remunera, não sendo descaracterizado por eventuais afastamentos temporários previstos em lei, com ônus para o empregador, que não impliquem rompimento da relação jurídica existente (BRASIL, 2007).

Fica vedada a utilização dos recursos do respectivo Fundo para despesas não consideradas como de manutenção e desenvolvimento da educação básica e/ou como garantia de operações de crédito contraídas pelo Estado, Distrito Federal ou Municípios, que não se destinem a operações de manutenção e desenvolvimento da educação básica²⁹.

²⁹ A distribuição dos recursos leva em conta diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica, tais como: creche em tempo integral, pré-escola em tempo integral; creche em tempo parcial; pré-escola em tempo parcial; anos iniciais do ensino fundamental urbano; anos iniciais do ensino fundamental no campo; anos finais do ensino fundamental urbano; anos finais do ensino fundamental no campo; ensino fundamental em tempo integral; ensino médio urbano; ensino médio no campo; ensino médio em tempo integral; ensino médio integrado à educação profissional; educação especial; educação indígena e quilombola; educação de jovens e adultos.

E os outros 40% dos recursos devem ser direcionados para despesas diversas consideradas como de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino (MDE), tendo ainda alguns critérios que devem ser seguidos pelos entes governamentais: a) Estados – devem aplicá-los no âmbito do ensino fundamental e médio; b) Distrito Federal – na educação infantil, no ensino fundamental e médio; c) Municípios – na educação infantil e no ensino fundamental.

O conjunto de despesas do MDE em relação aos 40% do FUNDEB compreende: a) Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação; b) Aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; c) Uso e manutenção de bens vinculados ao sistema de ensino; d) Levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; e) Realização de atividades necessárias ao funcionamento do ensino; f) Concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; g) Amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos itens acima; h) Aquisição de material didático-escolar e manutenção de transporte escolar.

Já que o nosso foco é voltado para o financiamento direcionado à formação dos profissionais de educação, destacamos que, no tocante ao primeiro ponto de aperfeiçoamento de pessoal, o FUNDEB pode contemplar:

- remuneração e capacitação, sob a forma de formação continuada, de trabalhadores da educação básica, com ou sem cargo de direção e chefia, incluindo os profissionais do magistério e outros servidores que atuam na realização de serviços de apoio técnico-administrativo e operacional;
- remuneração do(a) secretário(a) de Educação do respectivo ente governamental (ou dirigente de órgão equivalente) apenas se a atuação deste dirigente se limitar à educação e no segmento da educação básica que compete ao ente governamental oferecer prioritariamente, na forma do art. 211, §§ 2º e 3º da Constituição Federal;
- formação inicial e/ou continuada de professores da educação básica, sendo: formação inicial relacionada à habilitação para o exercício profissional da docência, de conformidade com o disposto no art. 62 da LDB, que estabelece, para os docentes da educação básica, exigência de formação em nível superior (licenciatura plena, na área exigida), mas admite como formação mínima a de nível médio, modalidade normal, para o exercício da docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental;
- formação continuada voltada para a atualização, expansão,

sistematização e/ou aprofundamento dos conhecimentos, na perspectiva do aperfeiçoamento profissional que, de forma contínua, deve ser promovido pelos estados, DF e municípios, mediante programas com esse objetivo, assegurados nos respectivos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério (BRASIL, 2007, p. 27-28).

Diante do exposto, observamos que este Fundo oferece aos Estados, Municípios e Distrito Federal a possibilidade de investirem na formação dos trabalhadores em educação, de forma geral, e, em específico, dos professores da Educação Básica. O que, segundo o nosso entendimento, seria o caso de se contemplar a oferta da formação inicial para os professores que ainda não possuem a formação superior (a primeira licenciatura), e da formação continuada para o aperfeiçoamento dos profissionais que já estão atuando na educação básica.

No entanto, a partir do momento em que a União deixa a cargo de cada ente federativo (Estados, Distrito Federal e Municípios) a responsabilidade de desenvolverem programas de formação inicial e/ou continuada, sem estabelecer nenhum tipo de articulação com os programas nacionais desenvolvidos para este fim, como, por exemplo, a Rede Nacional de Formação Continuada, dá margem para que esses entes federados não executem nenhum programa de formação continuada para esses profissionais, continuando assim a desvalorizar e desqualificar a categoria “professor”.

Como não existe uma normatização na legislação que determine a responsabilidade pela promoção de programas de formação continuada por parte do Estado, fica a cargo de cada ente federado planejar ou não esta ação em sua política educacional. Cientes dessa problemática iremos apresentar como se configura a política de formação de professores no estado de Pernambuco, que é nosso foco de pesquisa.

3.2 POLÍTICA ESTADUAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Iniciaremos nossas análises documentais, a partir da segunda gestão pesquisada por nós. De posse do documento que trata da Política de Educação do Estado de Pernambuco, mesmo sendo tratado como um documento preliminar, o analisamos a fim de compreender quais os objetivos, concepções, princípios, diretrizes, programas, ações e metas a serem desenvolvidos pela Secretaria de

Educação do Estado de Pernambuco, na gestão 2007-2010 - *“Um novo Pernambuco”*.

É importante destacamos que a gestão supracitada foi de transição política e não de continuidade, já que foi eleito o candidato opositorista à gestão anterior, Eduardo Campos do Partido Socialista Brasileiro (PSB) ³⁰. Este Partido tem uma trajetória marcante em Pernambuco, com destaque especial para a eleição de Miguel Arraes, filiado naquele momento ao PSB, para o seu segundo mandato (1990) no governo estadual. Arraes, desde o início de sua carreira política, foi considerado uma referência nacional frente a embates com usineiros e donos de engenho da Zona da Mata de Pernambuco, em 1962, na luta para pagarem o salário mínimo aos seus trabalhadores; para fortalecer a criação de sindicatos, associações comunitárias e as ligas camponesas, bem como contra a ditadura militar. Eduardo Campos é neto de Miguel Arraes, e iniciou sua vida política na gestão de seu avô, no ano de 1986, na Prefeitura do Recife, como chefe de gabinete; na sequência, assumiria a pasta de Secretário da Fazenda do Estado (1994), os cargos eletivos de Deputado Estadual e Deputado Federal. Foi empossado Ministro de Ciência e Tecnologia em 2004, durante o primeiro Governo Lula, e atualmente é governador de Pernambuco em seu segundo mandato.

Já a gestão 2003-2006 teve à frente o governador Jarbas Vasconcelos, vinculado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)³¹, em seu segundo mandato, ao qual renunciou em 2006 para disputar as eleições ao Senado, tendo sido eleito e assumindo no ano seguinte. Sendo assim, assume o governo estadual o seu vice José Mendonça Filho, filiado ao partido Democratas (DEM), na época, denominado Partido da Frente Liberal (PFL), governando Pernambuco de abril a dezembro de 2006. Jarbas Vasconcelos iniciou sua vida política ainda na Universidade, sendo um dos fundadores do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Foi eleito Prefeito do Recife (1985), Governador de Pernambuco (1999-2002 e 2003-2006) e ainda Senador (2007).

Na gestão 2003-2006, o secretário de Educação foi Mozart Neves, o então reitor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que fora convidado a compor a equipe da gestão “União por Pernambuco”. Na gestão 2007-2010,

³⁰ Este partido (PSB) firmou coligação para a disputa deste pleito no primeiro turno com: PP, PDT, PSC e PL; e no segundo turno contou com o apoio dos partidos que estavam vinculados a campanha de Humberto Costa (PT), sendo eles: PT, PRB, PTB, PAN, PMN e PC do B.

³¹ Este partido firmou coligação com outros partido, sendo eles: PSDB, PFL (hoje DEM) e PPB.

assumiu a Secretaria de Educação Danilo Cabral, filiado ao mesmo partido do Governador (PSB).

O documento que analisamos sobre a gestão 2007-2010 toma como base para a sua construção outros documentos legais orientadores das políticas educacionais nacionais e internacionais³², definindo a *Educação para a Cidadania* como princípio norteador da política educacional, e como principais desafios: a ampliação da escolaridade e a qualidade da educação no estado de Pernambuco. Para este governo, a educação deve ser compreendida como um direito social e dever do estado, sendo sua materialização articulada em regime de colaboração com os sistemas municipais de educação e sociedade civil organizada, na perspectiva de elaboração de uma *Política de Educação de Estado*. Neste sentido, é dever do estado garantir condições objetivas para o acesso da população à política educacional de qualidade, voltada para a “emancipação humana e o fortalecimento da democracia que assegure a todos direitos iguais aos bens sociais, na direção da inclusão social” (PERNAMBUCO, p. 03, 2007).

Como não tivemos acesso ao documento da Política Educacional de Pernambuco referente à gestão 2003-2006, apenas encontramos três trabalhos acadêmicos que discutiam o cenário educacional de Pernambuco neste período, conseguimos identificar, através do documento da Política de Educação da Gestão 2007-2010, intitulado “Educação para uma Cidadania Ativa”, um diagnóstico da política educacional da gestão anterior 2003-2006; os objetivos da política educacional da gestão atual (2007-2010); concepções, princípios, diretrizes, ações e programas para cada modalidade e nível de ensino como também para os trabalhadores em educação; discussão sobre gestão democrática; e propostas de ações para o monitoramento e avaliação das políticas educacionais no estado de Pernambuco.

Segundo o referido documento, os principais objetivos da política educacional do Estado de Pernambuco são:

³² Convenção Internacional sobre eliminação de todas as formas de discriminação racial – 1968; Estatuto da criança e do adolescente – Lei 8.069/90; Declaração Universal dos direitos humanos – 1948; Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – 2004; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9.394/96), Plano Nacional de Educação – 2001; Constituição Brasileira – 1988; entre outros.

garantir uma educação pública de qualidade para todos e nos diversos níveis e modalidades de ensino; ampliar a educação infantil a partir da atuação mais direta dos municípios; universalizar o ensino fundamental de 09 anos, ampliando o acesso ao ensino médio, com ênfase na educação profissional; garantir a educação para os portadores de deficiência, integrando-os ao ensino regular; combater o analfabetismo; valorizar os profissionais da educação; desenvolver uma gestão democrática e participativa envolvendo diferentes atores da sociedade; modernizar a rede física equipando as escolas com materiais pedagógicos e tecnológicos que contribuam para a melhor qualidade da educação (PERNAMBUCO, p. 04, 2007).

Diante do papel da SEE-PE, como coordenadora e articuladora da política educacional do estado, estes objetivos tendem a ser dialogados com Organizações Não Governamentais (ONGs), sindicatos, associações profissionais e de moradores, Conselhos Estadual e Municipais da Educação, de forma a estabelecer parcerias para a materialização das ações e metas traçadas, definindo competências e responsabilidades.

Seus objetivos indicam que para haver uma educação de qualidade é preciso estabelecer um diálogo com a sociedade civil, sem eximir o Estado como responsável direto na elaboração, execução e avaliação das políticas públicas. Neste raciocínio, destacamos outro ponto que julgamos ser relevante para a nossa análise, que é a busca pela valorização do profissional, o que, por sua vez, envolve diversos elementos tais como o respeito ao pagamento do piso salarial aos professores da educação básica, melhores condições de ensino, um sistema de formação continuada para os trabalhadores em educação, dentre outros. Contudo, percebemos ainda que a ênfase dada ao ensino médio como nível de qualificação profissional está voltada à lógica da preparação dos jovens para o mercado de trabalho, e, conseqüentemente, para as exigências e as demandas advindas dele, negando-lhes os demais conhecimentos necessários à formação humana e cidadã.

O diagnóstico realizado pela gestão *“Um novo Pernambuco”*, apontou algumas problemáticas da política educacional anterior (2003-2006), bem como alguns avanços, tomando como base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e os números do CENSO de 1999 a 2006, que, dentre outros fatores, identificaram o pior índice de ensino nas séries finais do ensino fundamental. Foram analisados dados como os índices de evasão, desistência e reprovação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; índice de distorção série/idade; taxa

de aprovação e de abandono do Ensino Fundamental e Ensino Médio; taxa de analfabetismo, em diferentes faixas etárias.

As temáticas da evasão, desistência e reprovação apresentaram índices altos no ensino fundamental (séries finais) e no ensino médio, neste caso, a política educacional exposta no documento analisado aponta, além da carência de ampliação da oferta de vagas, a necessidade de ações para assegurar a permanência e a conclusão dos estudos por parte dos estudantes destes níveis de ensino.

Na maioria das situações, o fato de ainda haver crianças fora da escola não tem como causa determinante o déficit de vagas. Está relacionado à precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem os segmentos da população (PERNAMBUCO, p. 07, 2007).

A associação da evasão escolar à precariedade do ensino e às condições de exclusão nos faz pensar que somente a oferta de vagas nas escolas não garante por si só a qualidade de ensino, tendo em vista a existência de outros fatores que interferem diretamente no desenvolvimento da educação (rede física, materiais didáticos, planos de cargos, carreira e vencimentos dignos dos trabalhadores em educação, boa remuneração, qualificação profissional através de ações voltadas para a formação continuada) e, ainda, a necessidade de se dar atenção às camadas mais desfavorecidas da sociedade, oferecendo políticas públicas para a garantia dos seus direitos sociais.

O aumento do índice da distorção série/idade, ocorrido sobretudo no ensino médio, deu-se pelos seguintes fatores: abandono escolar, reprovação e entrada tardia dos alunos à escola. Este fato onera os cofres públicos com os gastos para a manutenção de crianças e jovens na escola por mais um ano, cursando a mesma série do ano anterior. Para regularizar este fluxo, a política estadual de educação, apresentou algumas medidas de prevenção e outras de correção.

Em relação à prevenção há necessidades de ações que assegurem a alfabetização dos alunos em idade-série regular e a aprendizagem com qualidade em todos os níveis e/ou modalidades, possibilitando o desenvolvimento e sua escolarização. Por correção, desenvolver ações para corrigir o fluxo escolar, reduzindo as taxas de distorção idade-série, favorecendo o desenvolvimento escolar do aluno, sua auto-estima e a redução da evasão escolar (PERNAMBUCO, p.33, 2007).

Para exemplificar essas ações podemos destacar os seguintes programas: “Alfabetizar com sucesso”, “Se Liga e Acelera” (voltado para os anos iniciais do ensino fundamental) e “Tele salas” (dedicado ao ensino médio). Essas ações entram em conflito com um dos objetivos propostos exatamente pela gestão que estamos analisando, a saber, o de zelar pela qualidade da educação, já que programas como os apresentados para atender as questões de alfabetização e correção de fluxo deixam a desejar no que diz respeito ao acompanhamento e à avaliação da qualidade do ensino ofertado aos estudantes pela Secretaria Estadual de Educação. Dentre estes programas, existe somente o acompanhamento da quantidade de estudantes que concluem o ensino fundamental, por exemplo.

Tomando como plausíveis os dados do diagnóstico levantado pela gestão “*Um novo Pernambuco*”, podemos afirmar que, na gestão 2003-2006, os índices de evasão e repetência, mesmo no ensino regular, foram altos, terminando esta gestão com os índices de 17,5% no ensino fundamental e 23,2% no ensino médio relacionados a evasão, e 15,9% no ensino fundamental e 8,6% no ensino médio relacionados a repetência; tendo como fator central o baixo rendimento escolar, mesmo com as taxas de analfabetismo diminuindo em torno de 4,51%. Vemos também que se assinalou uma considerável taxa (de 70,09) de distorção série/idade, principalmente, no ensino médio. Todo esse diagnóstico balizaria o planejamento das ações e programas para o governo na gestão 2007-2010.

Identificamos que a SEE-PE, em seus documentos, estabeleceu a Educação como direito humano e em direitos humanos como princípio orientador, contemplando as dimensões da diversidade, interculturalidade, etnia, gênero e meio ambiente, numa perspectiva interdisciplinar. “A educação nessa perspectiva é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos” (PERNAMBUCO, 2007, p.14). Analisando este conceito, quer nos parecer que a educação proposta por essa gestão iria além da aquisição de conhecimentos cognitivos, já que articularia esses conhecimentos a outros valores, comportamentos e atitudes que respeitam o outro como sujeito de direitos.

Na gestão 2007-2010, a educação é vista como prática social na qual o aluno é ator e autor do processo de construção do conhecimento; a escola é o espaço em que o processo de ensino-aprendizagem é desenvolvido por meio da investigação,

problematização, elaboração, construção e socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pelo homem; exercendo ainda a função de “mediadora de saberes do mundo contemporâneo essenciais ao cidadão, na busca de uma educação de qualidade e inclusiva, que respeita o aluno como sujeito de direitos e deveres e como construtor de suas aprendizagens” (PERNAMBUCO, 2007, p.15).

Esta concepção de educação e de escola nos remete a pensar que o estudante, sujeito do processo educativo, fornece dados da realidade aos professores - que, por sua vez, identificarão os elementos que nortearão sua intervenção pedagógica, a partir dos conteúdos a serem desenvolvidos nos diferentes níveis de ensino -, e estabelece sentido/significado à educação. Faz-nos pensar, ainda, que a escola se transforma num centro de pesquisa, considerando os aspectos investigativos e propositivos presentes nesta concepção, tornando os estudantes o centro do processo educativo, mas também co-responsáveis pela sua educação, tendo em vista a possibilidade de modificação dos rumos deste processo, a partir dos dados da realidade apresentados por eles.

Uma escola de qualidade, de acordo com a gestão 2007-2010, deve estar comprometida com a aprendizagem conceitual, com a organização do pensamento crítico, com o processo de construção e apropriação do conhecimento científico, tecnológico, cultural e artístico, pela formação ética e moral. Assim sendo, tal escola requer a construção de um projeto político-pedagógico em consonância com a gestão democrática do ensino, em busca da garantia da qualidade da educação, assegurando aos seus profissionais sólida formação inicial e continuada em relação aos conteúdos curriculares, articulando o conhecimento local ao global.

Para efeito de formulação teórica, foram criadas diretrizes para a educação em Pernambuco, das quais destacaremos as relacionadas com a formação e valorização dos professores, já que este é o foco de nossa pesquisa. São elas:

(...) valorização, profissionalização e qualificação dos profissionais da educação, mediante a garantia de ingresso por concurso público; o plano de carreira; o estabelecimento de piso salarial profissional; e a oferta de oportunidades de formação continuada; estabelecimento de um sistema de avaliação e de monitoramento da política educacional (PERNAMBUCO, 2007, p.16).

Algumas dessas diretrizes já se faziam presentes no processo de discussão sobre a qualidade de ensino, porém apresentam-se agora um pouco mais ampliadas

por estabelecerem, seguindo o preceito da Constituição Federal de 1988, o ingresso dos trabalhadores através de concurso público, além do piso salarial profissional, e por preverem a criação de um sistema de avaliação e monitoramento da política educacional; o que, por sua vez, permitirá identificar o impacto de tal política sobre os profissionais do magistério e sobre a população escolar, bem como verificar se corresponde às necessidades de seus sujeitos ou se precisa ser modificada para atendê-las. O ingresso por concurso público, além de outras vantagens, possibilita a estabilidade profissional, o progresso na carreira; e ainda isenta o trabalhador de ficar a mercê de um governante para a sua permanência ou não na função.

Para além dessas diretrizes, algumas ações foram programadas pela gestão 2007-2010, influenciando os rumos da educação em Pernambuco, a partir de sua divisão nas seguintes linhas programáticas articuladas aos objetivos propostos para a política educacional: *Educação Democrática e Formação para Cidadania Ativa, Melhoria da qualidade da educação básica com ênfase no ensino médio e na educação profissional, Formação e valorização dos trabalhadores em educação, Gestão democrática, modernização e reordenamento do sistema estadual de educação, Tecnologia de informação e comunicação (TIC), Normatização, monitoramento e avaliação das políticas educacionais*. Destas destacaremos, mais uma vez, as ações que estão relacionadas à questão da formação e valorização dos professores para nossa análise.

Na linha *Educação Democrática e Formação para Cidadania Ativa*, observamos a indicação das seguintes ações:

(...) garantir livros didáticos e paradidáticos, livros técnicos e de literatura infanto-juvenil, além de materiais pedagógicos de apoio ao trabalho do professor e aluno; formação continuada em serviço para gestores, diretores, professores e técnicos em direitos humanos, diversidade e cidadania; assegurar que os municípios definam em sua Política Educacional um Plano de Carreiras, Cargos, Vencimentos e Valorização dos professores de educação infantil, enfatizando a formação continuada (PERNAMBUCO, 2007, p.17-20).

Consideramos positivas ações como a garantia do material didático a professores e alunos, pois esta medida, em especial, permitirá ao professor ter autonomia na escolha dos livros e de outros materiais didáticos que sejam de seu interesse e necessidade; contudo, um programa federal já existente e que trilha por

essa mesma perspectiva, a saber, o Programa Nacional do Livro Didático³³, muitas vezes deixa a desejar, porque os livros selecionados pelos docentes não são aqueles que geralmente chegam às escolas. Isto gera transtorno nos professores que realizam seus planejamentos já baseados nos livros.

No que concerne à ênfase que é dada à formação continuada em direitos humanos, diversidade e cidadania a todos os trabalhadores em educação, consideramos importante, porque são essas pessoas que tratam no dia-a-dia diretamente com os estudantes e, sem dúvida, precisam ter essa perspectiva em sua formação.

Ainda neste conjunto de ações da primeira linha programática, percebemos que a partir do momento que são delegadas funções e responsabilidades aos municípios, inclusive através da própria LDBEN n.º 9.394/96, o governante estadual que, por ventura, não possua afinidade política com administradores de algumas cidades poderá se eximir, por exemplo, de garantir a realização de programas municipais que valorizem os profissionais da educação infantil, enfatizando a formação continuada. Há uma complexidade nesta ação, pois, mesmo o governo estadual agindo em parceria com os governos municipais, é dada autonomia aos municípios no desenvolvimento de sua própria política educacional.

Na linha *Melhoria da qualidade da educação básica com ênfase no ensino médio e na educação profissional*, seguem as ações de:

(...) fortalecer os três Centros de Educação Infantil como espaços mediadores de intercâmbios educativos com a rede municipal, particular e comunitária a partir de investimentos na formação continuada dos profissionais que atuam nestes espaços educativos; promover fóruns de debate, troca de informações e de experiências, nas gerências regionais, sobre referenciais curriculares do ensino fundamental de 09 anos; promover aquisição e formação de professores em softwares livres, conteúdos digitais e portais de domínio público de forma que os recursos tecnológicos sejam utilizados como apoio e enriquecimento das atividades pedagógicas; implantar o programa de Incentivo e Valorização à Formação Científica, em articulação com Secretaria de Educação Básica – MEC/DPEM, com instituições de ciência e pesquisas ligadas à educação científica, em todas as áreas do conhecimento, em 100% das escolas; formação continuada e capacitação de professores em programas de correção de fluxo; promoção da formação inicial,

³³ A cada dois anos o governo estadual em parceria com o governo federal realiza a escolha do livro didático das disciplinas curriculares, exceto Educação Física, Religião e Artes. Ocasão em que é formada uma equipe de professores das diferentes disciplinas para a escolha dos livros, a fim de atender as necessidades dos alunos.

continuada e superior com conteúdos específicos para professores indígenas. (PERNAMBUCO, 2007, p.25-44).

A explanação desta linha apresenta as ações de forma fragmentada nos diferentes níveis de ensino. Afirma que fortalecerá 03 (três) Centros de Educação Infantil como laboratório de estudos e intercâmbio com outras redes de ensino, contudo, em meio aos 11 (onze) destes Centros existentes em Pernambuco, não define quais seriam aqueles que teriam esta função nucleadora. Não obstante, parece-nos ser bem interessante este formato de laboratório nas ações da educação infantil, permitindo o acesso às experiências nas diferentes redes de ensino e ainda o incentivo à pesquisa.

No ensino fundamental, aparecem os fóruns de debates, a partir das referências curriculares para o ensino de 09 (nove) anos, que, por ser uma nova exigência legal, torna-se imprescindível discutir com os professores as reformulações necessárias ao currículo das diferentes disciplinas.

E, no ensino médio, o incentivo a programas de iniciação científica em parceria com o MEC (consagrando a prática de pesquisa necessária para uma futura rotina universitária), sendo oferecido aos estudantes desde a educação básica, provavelmente fará com que apresentem um desempenho mais significativo em ações de investigação acadêmica.

As demais ações são comuns ao ensino fundamental e médio: formação tecnológica dos professores na utilização de softwares como material didático, formação continuada e capacitação dos professores nos programas de correção de fluxo, e ainda a formação inicial, continuada e superior para os professores indígenas. Consideramos importante o acompanhamento na formação das novas tecnologias como suporte didático, bem como nos programas de correção de fluxo; contudo é preciso que a SEE-PE defina qual nomenclatura adotar ao se referir às ações voltadas aos professores que já atuam, se “**formação continuada**” ou “**capacitação**”. Já que cada uma delas traz, como fator de sustentação teórica, diferentes concepções de homem e de mundo, não devendo ser tratadas como sinônimos, conforme veremos mais adiante.

Na linha *Formação e valorização dos trabalhadores em educação*, temos:

(...) oferta de cursos de formação continuada e em serviço com vistas à formação de professores, gestores escolares e secretários de

escola; oferta de cursos de especialização, em nível de pós-graduação e de extensão universitária, aperfeiçoamento, complemento de formação pedagógica e licenciaturas específicas; ofertar cursos na modalidade de educação à distância com momentos presenciais, utilizando multimeios e novas tecnologias incorporadas às estratégias e mediação tecnológica; utilizar canal fechado da TV Pernambuco para sistemas de teleconferências e aulas à distância; formação em inclusão digital (PERNAMBUCO, 2007, p.48-49).

A oferta de cursos de formação continuada e em serviço para todos os professores, gestores e secretários de escola, assim como a oferta de cursos em nível de pós-graduação e extensão universitária, são ações que irão interferir diretamente na qualidade do ensino. As ações voltadas para educação à distância bem como as teleconferências reafirmam a política do governo Federal que vem dando ênfase a essas modalidades de formação que exigem determinado aparato tecnológico, na tentativa de atender aos professores, gestores e secretários, seja na zona urbana ou na zona rural, perto ou longe das capitais, no que diz respeito à formação inicial e/ou continuada.

Em relação à formação, foi realizada uma pesquisa encomendada pela SEE-PE para a construção de uma Rede de Formadores, utilizando como critério inicial as escolas que possuíam uma maior concentração de professores por formação acadêmica (especialização, mestrado e doutorado), para que, em seguida, se definisse a nucleação destas escolas, onde seria desenvolvido um trabalho de formação em grupo. Para isso, PIRES (2007), consultora contratada pela SEE-PE, iniciou o trabalho com as escolas que possuísem no mínimo 04 (quatro) professores por formação, para que, a partir das capacitações dos formadores, pudessem discutir e pensar questões relativas à formação em rede; já que para a formação continuada os núcleos se constituem como um aporte metodológico fundamental.

Assim sendo, verificou-se que a área de Letras e Literatura reúne o maior número de escolas e de regiões educacionais; seguida por Matemática, História, Biologia, Educação, Geografia, Informática e Ciências Ambientais, e, por último, Psicologia e Ciências Agrícolas. Levando a gestão 2007-2010 a tecer o seguinte raciocínio sobre a política de formação de educadores implementada até então:

Esta base de dados nos demonstra que a formação dos professores em nível de pós-graduação, no Estado de Pernambuco, não ocorreu

de acordo com as maiores necessidades de formação para a educação básica, mas sim conforme os interesses individuais – demonstrando assim o voluntarismo nas decisões em relação às escolhas dos cursos de pós-graduação por parte dos professores, bem como condicionada a uma oferta de cursos, conforme os interesses das instituições de ensino superior, o que indica uma ineficácia da política de formação dos educadores (PERNAMBUCO, 2007, p.48).

Inferimos, assim, que na gestão 2003-2006 também houve a busca individual pela qualificação, através de cursos em nível de pós-graduação, não se configurando como uma política pública no atendimento às necessidades de formação para a educação básica, já que nada nesse sentido fora ofertado ou promovido pelo Governo da época.

Na gestão 2007-2010, a política educacional parece querer tentar sanar esta lacuna ao ofertar cursos de especialização e extensão universitária, ainda não contemplando os níveis de mestrado e doutorado.

Por fim, em nossa pesquisa, observamos que as linhas de *Gestão democrática, modernização e reordenamento do sistema estadual de educação, Tecnologia de informação e comunicação (TIC)* não possuem nenhuma ação voltada para a formação e valorização profissional. A linha de *Normatização, monitoramento e avaliação das políticas educacionais* indica duas ações: “implantação de um sistema de monitoramento das políticas educacionais desenvolvidas pela Secretaria de Educação” (PERNAMBUCO, 2007, p.65); e “elaboração da proposta de avaliação para a Educação Básica do sistema de Ensino da Secretaria de Educação” (PERNAMBUCO, 2007, p.65). A primeira ação permitiria também o monitoramento de programas e ações relacionados à formação continuada dos professores, e, pela segunda ação, o Estado supervisionaria a educação básica e todas as ações que perpassam por ela, na busca pela qualidade do sistema, propiciando condições de desenvolvimento.

É importante frisar que foram indicadas pela gestão 2007-2010 diversas ações de sua política estadual de formação de professores, que poderiam influenciar positivamente tanto na formação dos professores e demais trabalhadores em educação, quanto na valorização profissional e, conseqüentemente, na qualidade do ensino em Pernambuco. Contudo, chamamos a atenção para a necessidade, de resto ainda presente, de a política estadual possuir um conceito que denomine e consubstancie a formação voltada para aqueles que já atuam no mercado de

trabalho, pois cada um desses conceitos não é neutro e traz como base teórica a concepção pedagógica que será adotada, bem como a concepção de homem e de sociedade, conforme veremos a seguir, ao abordarmos algumas conceituações sobre formação continuada.

3.3 ANÁLISES CONCEITUAIS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

A reestruturação capitalista e o contexto pós-moderno provocam transformações na sociedade contemporânea que exigem a formação de pessoas adaptadas à lógica do mercado, inclusive para tratar com situações imprevisíveis. A escola em meio a estas novas demandas sofre pressões de diferentes setores da sociedade para atender ou questionar a formação do “novo perfil” dessas pessoas. Este embate de projetos não ocorre em um ambiente neutro e isento de disputas pelo poder de decisão.

As reformas educacionais, conforme apontamos anteriormente são instrumentos de coerção e coesão no processo de preparação das pessoas para o contexto mercadológico. E, no palco destas disputas políticas, encontra-se inserida a formação continuada de professores, como constituinte do processo de adequação escolar aos novos tempos. A formação continuada, diante da perspectiva mercadológica, visa à preparação, à atualização dos professores para atenderem as novas tecnologias do mercado; não sendo compreendida como continuidade dos estudos pedagógicos e técnicos diante das permanentes demandas do cotidiano escolar.

Na atualidade, encontramos diversas nomenclaturas para tratar de questões relativas à formação de profissionais que já terminaram a etapa inicial e já exercem a profissão; por isso, se faz necessário explicitarmos algumas, para definirmos a que consideramos como a mais pertinente em nosso trabalho, pois como observa Altenfelder (2005) para cada termo utilizado existe uma concepção pedagógica que orienta as ações da formação a que se propõe:

Aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional, treinamento ou capacitação podem ser termos equivalentes, porém não são sinônimos e diferenciá-los não é uma questão de semântica, muito pelo contrário, pois a escolha dos termos muitas vezes revela as posturas e concepções que orientam as ações da formação (p.02).

Assim, podemos afirmar que *reciclagem* é o termo usualmente utilizado para definir o processo de modificação de objetos, não devendo, portanto, ser usado no contexto educacional, por subentender ser um momento rápido de estudo, sem proporcionar contextualizações mais detidas sobre o processo de ensino. Menezes (2003) reforça a incompatibilidade do uso deste termo no meio educacional, pois levaria à “proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, palestras e encontros esporádicos, os quais absorviam reduzidas abordagens do universo educacional, de forma superficial, desconsiderando os saberes dos educadores” (MENEZES, 2003, p. 314).

O termo *treinamento* aponta para um modelo mecanizado tendo como objetivo a modelagem e a padronização de comportamentos e práticas do professor, a partir de “correção de desvios para solucionar falhas de desempenho do executor” (SANTOS, 2009, p.04). Neste sentido, fica bem distante do processo educacional com o qual confessamente nos alinhamos na busca por autonomia dos sujeitos.

A expressão *Aperfeiçoamento* traz a ideia de tornar os professores prontos, perfeitos, de concluí-los; podemos afirmar ainda que pressuponha a ideia de que exista um “vazio” na formação do educador que deva ser preenchido para que se garanta o melhor desempenho do profissional.

A nomenclatura *capacitação* é muito utilizada, no entanto, muitas vezes, em sentidos divergentes. Em um primeiro sentido, o educador é persuadido e convencido de que ele deve se tornar *capaz de*, ou seja, deve ser habilitado; e por outro ângulo, no sentido que lhe concerne o desempenho de questões próprias à sua profissão, tornando-se, assim, *capaz*.

E *formação continuada* é uma expressão também bastante utilizada, trazendo em seu bojo questões pertinentes à educação, no que concerne à busca dos profissionais do magistério pela superação dos problemas e das dificuldades enfrentadas durante sua prática pedagógica. Assim, podemos observar que esta nomenclatura proporciona ir mais além que as outras citadas anteriormente, podendo, inclusive, incorporar algumas outras denominações (*capacitação*, *treinamento*, *aperfeiçoamento*), em perspectivas e objetivos que focalizem o ato educativo.

Uma análise feita por Candau (2003) revela que os cursos de formação continuada, apoiados em idéias de aperfeiçoamento e capacitação, pouco se aproximam das necessidades reais dos professores que estão atuando no chão das escolas públicas deste país. Antônio Nóvoa enfatiza que a formação continuada: “deve alicerçar-se em uma reflexão na prática e sobre a prática, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (1991, p. 30).

De acordo com todos os termos citados anteriormente para determinar o processo de formação do educador de forma contínua, optamos pelo uso da expressão *formação continuada*,

uma vez que é o termo usado pela maioria dos educadores que apontam para a discussão e/ou para a proposição de projetos que levam em conta um professor inserido em um contexto sócio-histórico, que tem como função transmitir um conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade (ALTENFELDER, 2005, p.02).

Este termo apresenta a inserção de oportunidades didático-pedagógicas de formação nos programas de formação continuada, nos quais questões lacunares da formação inicial podem ser discutidas para que sejam apontadas alternativas educacionais capazes de promover a melhoria da prática pedagógica, proporcionando, conseqüentemente, a otimização dos processos de ensino-aprendizagem. Buscando, inclusive, dar conta da bidimensionalidade da formação, como afirma Libâneo (1994, p. 45), “formação teórico-científica e formação técnico-prática”, implicando na transformação dos processos formativos. Ou seja, uma formação continuada que possa escapar da produção de trabalhadores como mercadorias silenciosas, e se constituir como um espaço em que se possam gerar indagações e propostas que possibilitem a criação de novas práticas educacionais, como afirma Barros (2005).

Para Santiago (2004), se adentrarmos nos problemas relacionados à formação inicial, o caráter inconcluso do ser humano e tudo mais que envolve a prática docente, a formação continuada constituir-se-ia como necessidade e direito, devendo estar constantemente articulada à prática pedagógica, pretendendo dar conta de questões do cotidiano escolar e de tudo mais que envolve o processo de ensino/aprendizagem

É um critério essencial em toda a política de organização da escola, da melhoria e transformação das práticas de ensino e de aprendizagem. É compreendida, num quadro teórico como um processo constituído por saberes teóricos, saberes da prática e de atitudes. Entendida como uma necessidade, a formação continuada inscreve-se no campo da epistemologia e da prática pedagógica consistindo em esforço de aproximação dos processos de produção do conhecimento e de gestão de problemas escolares e de ensino produzidos na e pela prática pedagógica (SANTIAGO, 2004, p.40).

Esta é uma questão que, como afirma SILVA (2004, p. 156) em pesquisa sobre a política de formação de leitores, “não se esgota no comportamento de avaliação subjetiva, ao contrário é de ordem política, uma vez que o que está em jogo é o direito do cidadão”. A formação continuada, então, deve ser entendida como imprescindível, principalmente, no que concerne ao campo das políticas públicas, tanto em nível local como nacional, e precisa ser encarada nesse movimento de ir e vir da prática pedagógica, na produção de conhecimento, a partir do cotidiano escolar.

Corroborando com esse pensamento, Ferreira (2006) aponta a formação continuada como ação necessária para contemplar os avanços de nosso tempo

A ‘formação continuada’ é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processam nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana (FERREIRA, 2006, p. 19).

Portanto, é preciso encarar o caráter orgânico da formação continuada, a necessidade de estarmos relacionando sempre com o cotidiano escolar, pensando uma formação humana integral de caráter reflexivo, pois a formação continuada precisa ser entendida como “um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia, e o mundo do (não) trabalho colocam” (FERREIRA, 2006, p. 20).

Para ratificar esse caráter orgânico da formação continuada, apropriamo-nos das palavras de Zainco (2006), quando afirma que, ao falarmos em formação continuada ou permanente, estamos recorrendo à ideia de um processo contínuo “que se desenvolve durante a vida e que supera dicotomias, unindo o saber e o não

saber, como indicadores da necessidade de aperfeiçoamento constante” (p. 204).

Cada vez mais as exigências da contemporaneidade perpassam pela necessidade da oferta de formação continuada, exigindo dos gestores, formadores e professores ações diferenciadas e dinâmicas. Desta forma, precisamos encarar a formação continuada como um desafio que parte do cotidiano, como nos diz Zainco (2006),

Uma formação continuada concebida como uma ajuda aos professores para que possam modificar e rever a relação estabelecida na sua prática, percebendo-se como profissionais da educação, ou seja, como docentes atuantes que diagnosticam e compreendem os processos pedagógicos e que, por isso mesmo, têm melhores condições de participar de maneira efetiva na elaboração da proposta pedagógica da escola (p. 195).

Assim, a formação continuada precisa ser encarada pelos professores, em especial, como imprescindível, possibilitando-os rever e modificar sua prática pedagógica, contribuindo assim na construção de um projeto político pedagógico que tenha “a cara” da escola; que corresponda à realidade da mesma, não se distanciando do cotidiano.

Para Correa (2007), “a formação continuada, pensada, sistematizada e vivida como geradora de transformações desenha-se de contornos políticos, pedagógicos, éticos e eminentemente humanos” (p. 47). Pensar a formação continuada de forma reflexiva superará a formação funcionalista; desse modo, é necessário que se pensem projetos de formação continuada, devidamente articulados com a formação inicial, o que deveria ser compromisso prioritário das instituições públicas. Do contrário, abriremos ainda mais o abismo existente entre a demanda da sociedade por educação e a oferta do ensino público de qualidade, e deixaremos em maior evidência a privatização do conhecimento humano por parte dos cursos de formação. É neste sentido que as políticas de formação precisam estar sob bases teóricas consistentes, que vislumbrem a formação da dimensão humana como sujeito social e não apenas para atender a lógica do mercado e se adaptando às necessidades do mesmo, como ocorre na busca desenfreada e individual aos cursos de pós-graduação para atender as exigências da titulação.

Compreender que a formação continuada expressa a educação pela práxis pela ação-reflexão-ação para o construir do professor reflexivo

humano o que exige de cada um de nós, professores – pesquisadores - produtores de conhecimento, não só reconhecer, como principalmente incorporar que este é um processo formativo que parte da construção de sujeitos históricos, envolvidos e envolventes num determinado contexto que se faz presente no mundo atual (CORREA, 2007, p. 54).

Assim, a formação continuada crítica reflexiva é cheia de vida, de realidade, de história, de compreensão e relação humana. Cheia de idas e vindas, de pensar e repensar a prática, destruição e construção de contextos educativos. Considerando o saber construído ao longo do tempo, mas também agregando outros saberes necessários à inovação e à qualificação docente, partindo sempre da análise do cotidiano.

Por ser um tema bastante discutido na atualidade, esboçamos a seguir como a formação continuada é concebida, a partir dos documentos legais que regem a política educacional brasileira, levando em consideração as nomenclaturas que aparecem nos documentos, bem como as ações propostas pelo Estado de Pernambuco para o processo de continuidade na formação dos professores.

3.3.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS

A defesa de que a melhoria do ensino pode ser dada por meio da qualificação docente, contribuiu para que desde a década de 1990 houvesse um forte incremento nas políticas de formação continuada. O que fez com que o MEC, em parceria com os sistemas de ensino, formulasse programas de formação continuada para os profissionais da educação básica, responsabilizando-se pela elaboração e implementação de dispositivos legais, de caráter regulatório, com o objetivo de promover ações de formação continuada em nível federal, estadual e municipal.

Com relação aos dispositivos legais, tomamos como *corpus de análise* a LDBEN – Lei nº 9.394/96 e o PNE – Lei nº 10.172/01, no tocante à análise dos termos referentes à formação continuada.

A LDBEN 9.394/96 possui como objetivo regulamentar e normatizar a Educação Brasileira, em todos os níveis e sistemas de ensino, bem como redistribuir as funções para cada ente federado. Dentre outros fatores, atribui à União a responsabilidade de coordenar a Política Nacional de Educação e compreende a

formação continuada de diferentes formas, como podemos notar no seu Art.61, Inciso I (“*capacitação em serviço*”), no Art. 62, Inciso II (“*formação continuada*” e “*capacitação dos profissionais do magistério*”), no Art. 67, Inciso II (“*aperfeiçoamento profissional continuado*”) e no Art. 87, Parágrafo 4º (“*treinamento em serviço*”). A diversidade dos termos empregados não corresponde apenas a uma questão de semântica, mas traduz perspectivas adotadas pelo Brasil no momento de elaboração desta normatização, por exemplo, para cumprir compromissos firmados na Conferência de Jontiem.

Sendo assim, entendemos que, mais que confusões terminológicas, esses conceitos traduziram uma concepção de formação e perfil de professor que serviram de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação (SANTOS, 2009, p.2323).

Neste contexto, as habilidades para ensinar são desenvolvidas pelos educadores no seu próprio trabalho, favorecendo um modelo prático para a aquisição de novas habilidades. Esta visão, predominantemente prática e instrumental, demonstra que o foco da formação estará nas habilidades técnicas a serem desenvolvidas pelos profissionais da educação. “Nesse sentido, o professor é visto como um simples aplicador de técnicas pedagógicas, que podem ser facilmente aprendidas em algum curso” (VERDUM, 2010, p.50). A lógica compensatória se dá com o aparecimento de cursos, sobretudo na década de 1990³⁴, que visavam oferecer formação complementar aos professores em exercício; mas que deveria ser realizada em cursos regulares.

Para Freitas (2003, p.1097), as políticas atuais são um retorno às concepções tecnicistas, as quais marcaram a década de 1970, em que o foco da formação do educador estava nas questões técnicas. Esta autora questiona a profissionalização do professor pretendida pelas políticas neoliberais, uma vez que há nelas a prevalência de uma concepção pragmática, baseada na lógica das competências. Uma competência caracterizada somente pelo domínio de técnicas e metodologias e capaz de produzir resultados eficazes. Ser competente, nessa lógica, é, portanto: saber o conteúdo, ter uma ampla variedade de técnicas e metodologias e sua aplicação correta, para a obtenção dos resultados previstos. Nessa perspectiva, os

³⁴ Conferir, por exemplo, Proformação, Proinfantil, Pro-Licenciatura no <http://portal.mec.gov.br>.

processos de formação se configuram como um processo de certificação e/ou diplomação e não de qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional.

Quanto ao modo como a formação continuada será realizada, a própria LDBEN confere destaque à modalidade de educação à distância, quando em seu Art. 80 afirma: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Dada a existência deste foco na educação à distância, identificamos que o Estado continua a exercer sua função de regulador da política, ou seja, o máximo de Estado com o mínimo de custos, já que se legaliza a possibilidade de realizar à distância a formação continuada para os profissionais de todos os níveis e modalidades de ensino.

O mesmo destaque que a formação continuada recebe da LDBEN é reafirmado no PNE (Lei n.º 1.172/01), ao salientar que a melhoria na qualidade do ensino, somente será alcançada com a valorização do magistério; que por sua vez só pode ser obtida através da elaboração de uma política que trate simultaneamente da formação inicial, das condições de trabalho, salário e carreira, e da formação continuada. O PNE, em seu Capítulo IV, trata a formação dos profissionais da educação que já estão inseridos no mercado de trabalho pelas expressões “*formação continuada*”, “*aperfeiçoamento permanente*” e “*formação permanente (em serviço)*”. O que nos faz perceber que também há confusões terminológicas, avaliando serem a elas pertinentes as mesmas considerações feitas por nós durante a análise dos termos utilizados na LDBEN.

No momento em que trata das diretrizes para a qualificação dos profissionais em educação, o referido documento afirma que, “a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade” (p.77).

Ao se referir à formação continuada como possibilidade de valorização do magistério, o PNE informa que a “formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimento sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna” (BRASIL, 2001, p. 98). E que o Plano deve dar atenção especial à formação

permanente (em serviço) dos profissionais de educação, conforme podemos observar em:

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação à distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político (BRASIL, 2001, p.99).

Considerar importante a formação continuada na melhoria da qualidade do ensino é compreender que esta qualidade envolve diferentes elementos; é oferecer ao professor um leque de possibilidades para atuação profissional. No entanto, consideramos também que esta formação, mesmo quando ofertada à distância, deva zelar pela reflexão sobre a prática cotidiana dos professores, caso contrário, a formação estaria meramente a serviço de interesses individuais ou do Estado para alcançar metas determinadas; e não a serviço da qualificação docente.

É preciso, pois, que os projetos de educação continuada, coloquem a ética como um componente básico da formação dos educadores, e não somente levem em consideração aspectos técnicos (conteúdos e metodologia). As escolhas pedagógicas vão além das questões técnicas, envolvem a opção por valores e ideias, e para que essa opção aconteça de forma crítica, é preciso que seja fruto de uma reflexão sobre a ação, sobre as múltiplas dimensões sociais e culturais que se cruzam na ação educativa. Nesse sentido, é necessário valorizar os saberes acumulados pelos professores durante sua trajetória profissional, a fim de que possam confrontá-los com aquilo que lhes é apresentado, realizando, assim, um processo de reconstrução/atualização dos seus conhecimentos, continuamente.

Segundo o documento governamental, a formação continuada deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá “a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior” (BRASIL, 2001, p.99).

O PNE, ainda em seu Capítulo IV, estabelece alguns objetivos e metas. Dentre estes, destacamos:

Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas (p.101).

Ações como a garantia de programas de formação continuada por parte dos governos estaduais e municipais, formulando parcerias com instituições de ensino superior, consolidam a importância do Estado na responsabilidade de fornecer esta formação aos professores, tendo em vista o rebatimento direto no que tange à qualidade da educação. E, ainda, aproxima as IES da educação básica, concretizando assim o seu papel como locus de produção de conhecimento para servir a sociedade, sem deixar de considerar o acúmulo trazido pelos professores em seu locus de atuação, a escola.

Percebemos que a dicotomia entre teoria e prática ainda perpassa as ações e programas de formação continuada, principalmente quando são compreendidos como aperfeiçoamento, capacitação ou curso. Esta discussão está bastante presente na área da Educação Física, desde sua conceituação, por ser uma disciplina considerada meramente prática. Neste sentido, tratamos a seguir sobre como vem sendo feita a discussão de formação continuada nesta área de conhecimento que possui conteúdos imprescindíveis à formação humana.

3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação continuada em Educação Física no Brasil, geralmente, ocorre através da oferta de cursos, seminários, palestras, oficinas; nos quais os conteúdos específicos são tratados de forma descontextualizada da realidade do cotidiano dos professores. Preocupados com isto, Terra e Pirolo (2006) pesquisam nos escritos de Molina Neto (1996) como essa formação se realiza:

(...) cursinhos ministrados por especialistas que enfocam um tema específico; apresentam-se em forma de congressos científicos entre professores universitários e pesquisadores que expõem seus temas que são debatidos entre eles, onde os professores das escolas se limitam a aprender com estes intelectuais; acontecem em forma de seminários entre professores de determinada área específica,

limitando a possibilidade de ampliação dos acontecimentos e trocas de experiências (TERRA e PIROLO, 2006, p.01).

Esses cursos geralmente são ministrados fora do ambiente escolar, em Universidades ou Hotéis, logo, com um formato voltado para a atualização dos conhecimentos desarticulados com as propostas e projetos das unidades escolares. Com este formato, observamos que há uma supervalorização dos aspectos técnicos, mantendo uma relação linear entre o conhecimento teórico e prático; além de identificar que os pesquisadores universitários são apontados como os produtores do conhecimento e que os professores do ensino básico, que atuam nas escolas, são os meros reprodutores destes conhecimentos produzidos nas universidades. Por algumas vezes, não são levados em consideração aspectos extremamente relevantes para o cotidiano dos educadores da escola, distanciando-se cada vez mais das necessidades reais encontradas por eles, além do não reconhecimento da importância do trabalho dos professores da educação básica para a produção do conhecimento, já que precisamos considerar,

elementos como o da experiência acumulada dos professores, sua prática cotidiana nas escolas, o conhecimento elaborado nessa experiência e nesta prática, o processo de formação e suas crenças desenvolvidas a partir da articulação destes elementos em contextos determinados e da interação dos professores em seu lugar de trabalho (MOLINA NETO, 1997, p.36).

Na década de 1990, começaram a se desenvolver aspectos positivos a respeito da formação continuada, como, por exemplo, a preocupação das Universidades em relação aos estudos teóricos sobre essa temática; o surgimento de uma maior consciência por parte dos professores que demandavam por uma formação na qual se reconhecessem envolvidos no processo; o desenvolvimento de formações alternativas; o aparecimento em número maior de eventos como congressos, encontros e jornadas; entre outros. Tudo com a intenção de modificar a visão de formação continuada meramente entendida como treinamento, a partir de cursos padronizados, e configurada como “um modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos e habilidades, por meio da instrução individual ou grupal que nasce a partir da formação decidida por outros” (IMBERNÓN, 2010, p.19). Esses cursos são elaborados por alguém com o objetivo de desenvolver

conhecimentos ou habilidades, a fim de promover mudanças nas atitudes que alcancem as salas de aula.

A formação continuada em Educação Física não foge à lógica de discussão sobre a formação continuada dos professores de uma forma geral, inclusive por ser uma área que legalmente tornou-se obrigatória na educação básica, após a promulgação da LDBEN n.º 9.394/96, sofrendo várias modificações a partir de decretos que tornaram facultativa a participação dos alunos na disciplina diante de alguns critérios³⁵, e por ser ainda mal-compreendida como disciplina meramente prática, por ter o caráter de movimentação corporal. Sendo assim, o oferecimento de cursos de curta duração, workshops e palestras aos professores de Educação Física segue a lógica mercadológica, de atendimento às demandas atuais/da moda.

Uma formação que só atenda as propostas emergentes, seja para adaptar a exigências do mercado, para adaptar legislações, para implantar propostas de qualquer governo, não se constitui como um *continuum*, não pode ser denominada contínua (SOUZA, 2007, p.47).

Há um distanciamento entre a formação inicial/acadêmica e a realidade escolar, que se reflete na dicotomia teoria-prática; os resultados das produções científicas, geralmente, são alheios à formação dos professores. Os professores, por sua vez, desenvolvem uma relação de exterioridade com os saberes que possuem, tendendo a desvalorizar sua formação inicial diante da realidade encontrada em seu cotidiano. E, sem o exercício da problematização e da tentativa de compreensão do contexto educativo, torna-se difícil a aplicação de teorias e técnicas.

De acordo com Tardif et al (1991), os professores tendem a valorizar os conhecimentos que são adquiridos ao longo de sua prática, “o que caracteriza, de um modo global, esses saberes práticos ou da experiência, é o fato de originarem na prática cotidiana da profissão, e serem por ela validados” (p.227).

Diferentemente da formação inicial, que possui currículo e características definidas e lineares, à formação continuada “subsiste um currículo em construção, aberto e sintonizado com as exigências do aperfeiçoamento permanente do professor” (FUSARI, 1997, p.159). Esta formação deve ser pensada como um ato

³⁵ De acordo com a Lei n.º 10.793/03, torna-se facultativa a prática da Educação Física para aqueles que cumpram jornada de trabalho igual ou superior a 6h, às pessoas acima de 30 anos de idade, àqueles que prestem serviço militar ou situação similar e estejam obrigados à prática de Educação Física, tenham prole, e, ainda, estejam amparados pelo Decreto-lei nº 1.044/69.

contínuo, ou seja, ela não pode ser concebida como complementação inicial ou substituição, já que é dotada de características, objetivos, conteúdos, métodos diferentes da formação inicial; já que se encontra atrelada e articulada à realidade vivenciada pelo professor no seu dia-a-dia.

Parece existir consenso entre alguns autores como Nóvoa (1992), Fusari (1997) e Gatti (2008), no que se refere a essa temática, quando argumentam que a formação continuada não dispõe dos mesmos espaços e tempos oferecidos pelas IES à Graduação, e que, ao atender aos professores em exercício, levá-los a procurar respostas para os problemas das situações cotidianas e transferir essas expectativas ao espaço de formação, as ações de formação devem estar atreladas às políticas de formação de uma rede de ensino e/ou projeto político pedagógico da escola.

Neste contexto, analisamos a seguir como vem sendo pensada a política de formação dos professores em Educação Física no estado de Pernambuco, destacamos, ainda, que a proposta analisada afirma tomar como referência a formação continuada como um movimento contínuo e permanente.

3.4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE PERNAMBUCO

A formação continuada ofertada em Pernambuco durante a gestão de 2003-2006 - *“União por Pernambuco”* - possuía o formato de um encontro anual intitulado “Encontro Estadual de Esporte e Lazer”, constituído por palestras, cursos e relatos de experiência. Os cursos e palestras eram ministrados por professores convidados, em sua maioria, vinculados a Instituições de Ensino Superior, dentre elas: Universidade de Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal de Uberlândia. Os relatos foram realizados em espaços de socialização no próprio encontro de formação, cujo objetivo era apresentar as experiências vividas pelos professores de Educação Física, pertencentes à rede oficial ou não.

Inicialmente, este encontro era realizado pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, ficando a sua continuidade sob a responsabilidade da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Turismo e Esporte, e no período que agora analisamos, a saber, Gestão 2003-2006, retornou à Secretaria de Educação, Cultura e Esportes (SEDUC), sob os cuidados da Gerência Geral de Esportes

(GGE), e em parceria com o Ministério do Esporte nos seus dois últimos anos. Atrelando, ainda, a este evento de formação continuada de professores de Educação Física do Estado a Formação dos Dinamizadores do Programa Segundo Tempo.

Ao analisarmos os “Anais do Encontro Estadual de Esporte e Lazer (2006)”, tendo em vista que não tivemos acesso ao documento da política estadual de Educação da referida gestão, verificamos que este encontro configurou-se como um espaço de discussão e troca de experiências entre os profissionais da área da Educação Física, Esporte e Lazer, nas diferentes redes, níveis e modalidades de ensino. Tal documento trazia ainda os seus objetivos:

Contribuir para o fortalecimento do Esporte como **fenômeno social** decisivo para a formação e exercício da cidadania, e **instrumento de Política Pública** capaz de colaborar com o processo de inclusão social, tendo contribuído com a promoção do desenvolvimento humano por meio da implementação da Política Pública de Esporte e Lazer no Estado (PERNAMBUCO, 2006, p.02).

Analizando estes Anais, compreendemos que para tal gestão o esporte se consistia em elemento principal da área de Educação Física, chegando mesmo a reproduzir determinado equívoco que perpassa a área ao longo dos anos: a tendência de não se considerar importantes os demais conteúdos da Educação Física, valorizando-se somente a Cultura Corporal em atendimento ao esporte. A cada ano, os temas eram definidos pela SEDUC bem como seus objetivos específicos, sempre atrelados aos objetivos do evento, já citados por nós anteriormente.

O documento ainda relata que foi feita uma avaliação processual no que diz respeito ao acompanhamento de todo o processo que antecederia a realização do evento (reuniões), considerando as sugestões dos profissionais indicados no ano anterior do evento, bem como as discussões de então da área. Fazendo ainda parte deste processo, a aplicação, ao final do Encontro, de um questionário avaliativo entre os participantes, e a coleta de depoimentos verbais durante os cursos oferecidos. Infelizmente, apesar de nossos esforços, não tivemos acesso à fonte primária desse material.

A Gestão 2003-2006 utilizou como instrumento para a socialização dos resultados obtidos no encontro, os próprios anais com os resumos dos trabalhos

apresentados pelos profissionais, e com as ementas dos cursos oferecidos pelos palestrantes. Destacando também a percepção do aumento quantitativo em relação à formação dos professores da rede em nível de especialização, mestrado e doutorado. “Indicando uma melhoria de qualidade dos serviços prestados pelo Governo Estadual à população Pernambucana” (PERNAMBUCO, 2006, p.03).

Esta política, de acordo com Santos et al (2009), “contribuiu significativamente para a melhoria da qualidade do ensino dessa área de conhecimento em Pernambuco” (p.02). Justificando que através desses eventos de formação continuada muitos professores deram prosseguimento a cursos de pós-graduação, e que, inclusive, alguns atualmente encontram-se em instituições de nível superior, tornando-se os profissionais que vão dialogar com as políticas públicas de Educação Física e Esporte.

Além do Encontro Estadual, os autores afirmam que existiam outros espaços de qualificação profissional, que tinham como objetivo a capacitação de recursos humanos com preparação para o trabalho cotidiano dos professores. Não temos os dados quantitativos dos professores de Educação Física atendidos nestes Encontros Estaduais de Esporte e Lazer, contudo, o documento afirma que o evento tinha a pretensão de atender a todos os professores da rede estadual de ensino.

Estes outros eventos de formação continuada apontados por Santos et al (2009, p.05) foram oferecidos por outras instituições ou órgãos: Verão no Campus (pela UFPE); Congresso Pernambucano de Ciência do Esporte – CONPECE (pela secretaria estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE e pela Secretaria Nacional), e ainda oficinas de dança, capoeira e xadrez na escola (pela Secretaria de Desenvolvimento em parceria com o Ministério do Esporte). Ou seja, além do Encontro Estadual de Esporte e Lazer, não houve nenhuma oferta de formação continuada pela gestão 2003-2006, que fosse organizada pela SEDUC.

Não podemos deixar de citar que, no ano de 2006, foi contratado um grupo de professores e estudiosos da área de currículo, bem como representantes de entidades como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e representantes da SEDUC, através da Secretaria Executiva de Desenvolvimento Educacional, para formular um documento que recebeu o título “Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco”, e que serviria como eixo norteador para o trabalho docente na área de Educação Física. Este documento foi utilizado pela gestão seguinte (2007-2010) como fonte documental para a análise

das produções até então elaboradas no estado de Pernambuco, que contribuíram para o reconhecimento e o acúmulo da área da Educação Física.

A gestão “*Um novo Pernambuco*”, a partir de 2008, em parceria com a UPE, constituiu uma assessoria com o objetivo de construir uma nova proposta de Formação Continuada³⁶, voltada para a qualificação da prática pedagógica dos professores de Educação Física da rede estadual, configurando-se como uma das atividades do Programa de Formação Continuada da Escola Superior de Educação Física (ESEF-UPE), e uma das ações do Grupo de Pesquisa Estudos Etnográficos de Educação Física e Esportes (ETHNÓS), ao qual faço parte desde 2009, em conjunto com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE/LEPEL) este vinculado ao Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco.

É importante colocarmos todo o histórico do processo de formulação do Programa de Formação Continuada em Educação Física promovido pelo estado Pernambucano durante a referida gestão, já que se diferencia da proposta empregada pela gestão anterior; para analisarmos, inclusive, se houve ou não avanço em nível de política pública, e, sobretudo, para compararmos os resultados esperados e atingidos por ambas as propostas.

Durante o processo supracitado, houve reuniões técnicas (com a participação de membros da gestão Central da SEDE, chefes das UDEs, técnicos de Educação Física das GREs, equipe do grupo ETHNÓS), seminários: a) seminário de diagnose – com a participação de membros da Gestão Central da SEDE, técnicos das GREs, técnicos de Educação Física das GREs, professores de Educação Física, representante do SINTEPE, comissão de Educação Física do ETHNÓS; b) seminários de elaborações preliminares – com a participação de membros da comissão de Educação Física do ETHNÓS, técnicos de Educação Física das GREs, professores de Educação Física, gerentes das GREs, chefes das UDEs; c) seminários regionais – com a participação de parcela de professores de Educação Física da rede, comissão de Educação Física do Ethnós;

Havia ainda, no planejamento da formação continuada os seminários de socialização da produção (com a participação de técnicos das GREs, de

³⁶ Mediante esta parceria com a UPE para que fosse pensada, estruturada, executada e avaliada a política estadual de formação continuada para os professores de Educação Física, trazemos para reflexão se de fato a Universidade tem este papel, já que defendemos ser o Estado responsável pela execução das políticas públicas.

professores-formadores, e da comissão de Educação Física do ETHNÓS), e o Encontro Estadual (com a participação de todos os professores que atuam com a Educação Física na rede de ensino de Pernambuco); porém estes eventos não ocorreram de fato, inclusive como nos mostram algumas falas dos professores coletadas durante nossa pesquisa.

A parceria entre IES e SEE-PE projetou tanto a possibilidade de difusão da produção acadêmico-científica quanto a sua aproximação da educação básica, prestando ainda serviço para a sociedade, locus de investigação e campo de justificação da produção acadêmica.

Segundo o próprio grupo de assessores, “a teoria fornece-nos indicadores e condições para a leitura, mas o que o professor acumula com o saber de referência está atrelado à sua experiência no contexto escolar e à sua identidade”. (PERNAMBUCO, 2010, p.06). Ou seja, para eles o conhecimento adquirido ao longo do tempo pelos professores, a partir da prática cotidiana, não pode ser descartado diante da teoria.

Os assessores afirmaram ainda ser importante que a SEE-PE compreendesse que a formação continuada deva ser participada, compartilhada com a totalidade do sujeito “em um processo interativo e dinâmico, através da troca de experiências e da partilha de conhecimentos, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado” (PERNAMBUCO, 2010, p.07). De acordo com esta perspectiva, foram estabelecidas relações de parceria tanto com os professores de Educação Física da rede estadual, para que atuassem como professores-formadores e professores-colaboradores da proposta de Formação Continuada, quanto com os gestores (técnicos de Educação Física das GREs, secretária executiva da SEDE) e a representação sindical.

Ainda de acordo com a comissão de Educação Física, a ideia central da proposta de formação era investir na ação docente, compreendendo ser nela que se constrói o saber que precisa ser conhecido pelas políticas públicas; assim sendo, ações de políticas públicas precisam se voltar para a prática pedagógica do “chão da escola”, elaborando produções sobre a escola, com a escola e para a escola. Reconhecendo com isso o potencial produtor dos sujeitos envolvidos.

Compreendendo que a Universidade possui como forma de organização o tripé consubstanciado nas ações de ensino, pesquisa e extensão, o programa de formação continuada a ela articulado possibilitaria desempenhar-se nesta mesma

estrutura. Compreendemos, assim, o ensino na afirmação encontrada no documento oficial sobre a forma como se daria o processo de formação continuada: através de “estudos, debates, discussões, leituras acerca de temas delimitados durante o programa” (PERNAMBUCO, 2008, p.05). A pesquisa seria usada para implementar ações no campo de investigação científica, especialmente na educação, reconhecendo o potencial de produção dos sujeitos envolvidos no próprio processo de formação. E a extensão associaria as atividades de ensino e pesquisa, na promoção de cursos, palestras, e encontros gerenciados pela UPE que emitiria também certificados de participação.

Tal programa, em sua redação oficial, afirma possuir como objetivos específicos:

Caracterizar, do ponto de vista curricular, o ensino da Educação Física escolar nos três segmentos da educação básica; identificar e analisar os problemas particulares ao ensino da Educação Física em cada segmento escolar; reconhecer e avaliar as possibilidades de superação dos problemas comuns ao ensino da Educação Física na escola de educação básica, por via da sistematização da produção docente (PERNAMBUCO, 2008, p.06).

Analizamos que esses objetivos propostos parecem seguir uma dada coerência lógica, primeiro, caracterizando a Educação Física na escola a partir do currículo, em seguida, identificando os problemas, e, por fim, planejando a superação deles. Uma dinâmica elaborada de forma cíclica, como um processo contínuo de ação-reflexão-ação: a cada problema identificado, a busca pela superação do mesmo.

Neste documento, aparecem ainda algumas metas traçadas, no intuito de que se elaborasse, até o fim do primeiro semestre de 2009, uma proposta de matriz curricular da Educação Física para a rede estadual, como forma de orientação aos professores no que se refere aos saberes escolares. São elas:

Diagnosticar, por via da coleta de dados por questionário, a prática pedagógica da Educação Física nos segmentos escolares da educação básica; elaborar texto para as discussões dos professores a partir do início do Programa, com o intuito de subsidiar a prática pedagógica da Educação Física; elaborar uma versão preliminar de uma proposta de matriz curricular, a qual, em contato com a realidade dos professores, subsidiará a proposta final de uma matriz curricular de Educação Física no Estado de Pernambuco; elaborar um texto a respeito do posicionamento da equipe contrário ao contra-

turno; contribuir com a formação de um número significativo de professores da rede (professores formadores) que serão orientados por professores assessores e por professores especialistas da rede; acompanhar paulatinamente, com o apoio das escolas nucleadoras e dos professores formadores, a prática pedagógica de professores da rede pública; orientar teórico-metodologicamente, professores da rede, na elaboração de programas de ensino para a disciplina curricular Educação Física das escolas e relatos de experiência; orientar teórico-metodologicamente, professores da rede, na elaboração de projetos para captação de recursos, junto aos órgãos competentes dos governos estaduais e federal, para qualificação do espaço da disciplina curricular Educação Física das escolas, assim como recursos materiais; avaliar a ampliação da Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I no currículo da escola, como também o impacto da orientação normativa que regulamenta essa disciplina no contra turno; realizar dois grandes encontros pedagógicos, no final dos anos 2009 e 2010, como também seminários regionais, envolvendo os professores de Educação Física da rede, na perspectiva de tanto apresentar novos estudos para a área como de propiciar aos professores espaços para as suas produções oriundas da realidade escolar; incentivar a maioria dos professores na elaboração de textos referentes à sua prática pedagógica, vislumbrando uma publicação; elaborar, junto com professores de Educação Física da Rede, textos didáticos para usos de docentes e discentes dos diferentes segmentos dos ensino fundamental e médio; elaborar até o final do primeiro semestre de 2009, a matriz curricular da disciplina Educação Física do Estado (PERNAMBUCO, 2008, p.06-07).

Identificamos que as metas indicadas acima possuem uma relação próxima ao documento que sistematiza a Política de Educação no Estado, já que mostra a importância a ser dada às ações de formação continuada dos diferentes componentes curriculares. Sendo assim, os professores de Educação Física (compreendida como disciplina que compõe o currículo escolar) vislumbraram poder contribuir, a partir das ações desenvolvidas na formação continuada, tanto para a sua própria qualificação como também para que pudessem organizar a disciplina na escola.

Percebemos também que a afirmação de uma das metas já indicaria um dos problemas que deveriam ser superados pelos professores: o da realização das aulas de Educação Física no contra-turno, ou seja, as aulas que acontecem no horário contrário ao horário regular das demais disciplinas na escola (os alunos que freqüentam à escola pela manhã vão à aula de educação física à tarde e vice-versa). Como o grupo de professores posicionara-se contrário a esta normatização da SEE-PE, por compreendê-la como um retrocesso histórico da área, no que diz respeito ao processo de legitimidade na escola, o texto oficial já indica a possibilidade de

elaboração de um documento, após pesquisa realizada com os professores da rede. Outra preocupação que percebemos se traduz no incentivo à sistematização por parte dos educadores, no formato de relatos de experiências e texto didático, com a finalidade de socializar o conhecimento produzido por eles, agindo, assim, como pesquisadores. Neste sentido, foram feitas orientações sobre como produzir texto didático e relato de experiência nos Seminários Regionais, além de estimular os professores a atuarem também como pesquisadores da área de Educação Física.³⁷

Para o atendimento às metas e aos objetivos traçados, o grupo responsável pela formação estruturou ações intituladas “estruturantes” e “pedagógicas”. As ações estruturantes são compostas por um mapeamento entre os docentes de Educação Física e da própria rede, para identificar o perfil daqueles com potencial para trabalhar como professores-formadores e localizar as escolas nucleadoras no Estado. As ações pedagógicas são compostas por reuniões sistemáticas da comissão de Educação Física para a elaboração de textos para subsidiar a prática pedagógica do professor na rede, orientando-os teórico-metodologicamente na construção das unidades didáticas da disciplina no processo de elaboração da matriz curricular, e na sistematização de seus textos e relatos de experiência, confrontando-os com os dados da realidade. Além disso, as ações pedagógicas devem instigar os professores a elaborarem, a partir das unidades didáticas, os programas de ensino da disciplina Educação Física, avaliar o impacto da orientação do contra-turno junto aos professores de Educação Física, e encaminhar um relatório semestral à SEE-PE e à UPE, descrevendo as ações desenvolvidas pela comissão.

Diante do que foi exposto é perceptível que na gestão 2007-2010 o processo de formação continuada configurou-se como um processo contínuo, partindo do pressuposto de que ao mesmo tempo em que o professor é formado também é formador; ou seja, há uma relação dialética na formação e qualificação deste sujeito. A metodologia proposta pela comissão de Educação Física envolveria o professor de tal forma que ele também passaria a ser o responsável pela sua própria formação, tendo em vista que ele próprio seria o agente fornecedor de informações necessárias para a elaboração dos encontros a serem realizados (como os seminários regionais e o encontro estadual), na expectativa de serem atendidas as

³⁷ Estas orientações estão apresentadas no Anexo 03 e 04 respectivamente.

demandas apontadas para determinado momento de estudo, reflexão e elaboração de propostas de ação.

É importante salientar que também não tivemos acesso ao quantitativo de professores atendidos nestes encontros de formação continuada, no entanto, de acordo com as orientações dadas pela equipe de Educação Física à Secretaria de Educação, era para se utilizar os seguintes critérios de participação docente nos dois Seminários Regionais: a) professores que possuíssem a maior carga horária em regência de aula e não de treinamento; e b) professores de diferentes escolas e diferentes GREs. Estes critérios foram solicitados pela SEE-PE, tendo em vista que não haveria condição de enviar todos os professores de Educação Física da rede para estes seminários, alegando que com a presença de professores-formadores não haveria esta necessidade. Porém, para o encontro estadual, que embora não tenha ocorrido, seriam convidados todos os professores da rede que trabalham com Educação Física (formados ou não nesta área), e que hoje chegam a somar quase 1.636 (hum mil, seiscentos e trinta e seis)³⁸.

³⁸ Chegamos a este quantitativo a partir de uma reunião na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, quando foi iniciado o processo de elaboração da proposta do Encontro Estadual de Educação Física para o ano de 2009.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*A ponte não é de concreto, não é de ferro
Não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu pensamento
A ponte não é para ir nem pra voltar
A ponte é somente atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento...*

Lenine, 1997.

Com o objetivo de conhecermos melhor o campo empírico, apresentamos os critérios estabelecidos para a participação dos professores de Educação Física em nossa pesquisa, seguidos de uma breve identificação do perfil desses sujeitos, considerando algumas variáveis: sexo; distribuição dos professores por Pólo; distribuição dos professores por funções (professor-ouvinte, professor-formador e professor-colaborador); e tempo de serviço desses sujeitos na rede estadual de Pernambuco. Posteriormente, vamos nos ater à análise e discussão dos dados coletados através dos questionários, dialogando com os documentos legais referentes à Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; o Plano Nacional de Educação; a Rede Nacional de Formação dos Professores; a Política de Educação no Estado de Pernambuco na gestão 2007-2010; as propostas de Formação Continuada nas gestões 2003-2006 e 2007-2010; e ainda com o referencial teórico que embasa todo o nosso estudo.

Para determinarmos os professores de Educação Física que iriam participar de nossa coleta de dados, foi importante traçarmos alguns critérios de seleção que viessem a atender a problemática e os objetivos traçados neste estudo. Tais foram os nossos critérios:

1. Professor(a) graduado(a) em Educação Física;
2. Professor(a) efetivo(a) da rede oficial de ensino, com no mínimo 6 (seis) anos em exercício;
3. Professores(as) com diferentes formações acadêmicas (graduados(as), especialistas, mestres(as), doutores(as));
4. Professores(as) com a maior carga horária em regência de aulas de Educação Física e não em treinamento esportivo;

5. Professores(as) pertencentes às diferentes regiões do Estado de Pernambuco (Litoral e Zona da Mata, Agreste e Sertão).

Realizamos nossa coleta de dados no Pólo Agreste e no Pólo Sertão durante o II Seminário Regional de Educação Física³⁹. Quanto ao Pólo Recife, por ter sido adiado o seu II Seminário Regional para novembro, decidimos que coletaríamos os dados deste Pólo, pessoalmente, nas próprias escolas dos professores que nos seriam indicados pelos seus respectivos técnicos ou, então, por e-mail. No entanto, surgiu outra problemática na coleta deste Pólo: a não localização do técnico das GREs Metropolitana Norte e Metropolitana Sul para que indicassem possíveis professores para responder nossa pesquisa. Como parte dos técnicos das demais GREs do Pólo Recife já havia nos indicado 11 professores, resolvemos realizar a pesquisa com eles. Porém, ao definirmos um total de 17 (dezessete) professores por Pólo, os outros 6 (seis) professores que faltavam para compor o corpus deste Pólo foram substituídos por professores do Pólo Sertão, já que havíamos estabelecido contato com eles através de e-mail, para o caso de ser necessário que eles também respondessem nossa pesquisa.

Para estes Seminários Regionais a comissão de Educação Física dividiu o Estado de Pernambuco em três grandes Pólos, sendo eles: o Pólo Recife que envolve as seguintes GREs: Recife Norte, Recife Sul, Metropolitana Norte, Metropolitana Sul, Mata Norte e Mata Centro; o Pólo Agreste: GRE Mata Sul, GRE Litoral Sul, GRE Vale do Capibaribe, GRE Agreste Centro, GRE Agreste Norte e GRE Agreste Meridional; e o Pólo Sertão: GRE Sertão do Moxotó Ipanema, GRE Sertão do Alto Pajeú, GRE Sertão do Submédio São Francisco, GRE Sertão do Médio São Francisco, GRE Sertão Central e GRE Sertão do Araripe.

No II Seminário Regional do Pólo Agreste, houve a participação de 200 (duzentos) professores que trabalham com Educação Física⁴⁰, e, seguindo os nossos critérios de seleção para a participação dos sujeitos na pesquisa, conseguimos atender o número esperado de 17 (dezessete) professores. No Pólo Sertão, tivemos a participação de 141 (cento e quarenta e um) professores que trabalham com Educação Física, e, mesmo com um quantitativo menor em relação

³⁹ O II Seminário no Pólo Agreste ocorreu nos dias 11, 12 e 13 de maio de 2010; o II Seminário do Pólo Sertão ocorreu nos dias 24 e 25 de maio de 2010.

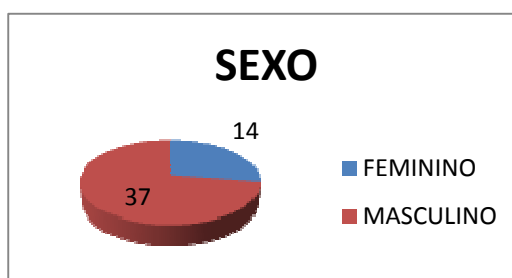
⁴⁰ Sempre que falarmos de professores que trabalham com Educação Física, deve ser subentendido que são representados por: professores com licenciatura em Educação Física, professores com licenciatura em outras disciplinas curriculares, técnicos em Educação Física e ainda pessoas que só possuem o ensino médio, mas todos estes dão aula de Educação Física.

ao Pólo Agreste, realizamos nossa pesquisa com 23 (vinte e três) professores que corresponderam aos nossos critérios. No Pólo Recife, como já mencionamos, devido as dificuldades encontradas, realizamos a coleta de modo diferente, ou seja, nas próprias escolas em que os sujeitos estão lotados e por e-mail, totalizando um número de 11 professores pesquisados, estes indicados pelos seus respectivos técnicos. Neste caso, os outros 06 professores que faltavam ser pesquisados neste Pólo, foram realocados para o Pólo Sertão, sendo coletados por e-mail. Como o Seminário do Pólo Sertão ocorreu posterior ao do Pólo Agreste, e dado o nosso receio de não haver o Seminário no Pólo Recife, tivemos a preocupação de identificarmos, além dos 17 professores que pesquisamos nesta ocasião, outros 10 professores que preenchiam o perfil para participar da coleta, a fim de suprir uma possível demanda do Pólo Recife.

É importante ressaltar um elemento que nos chamou a atenção ao tomarmos conhecimento em relação ao total de professores formados em Educação Física e lotados na rede estadual de ensino de Pernambuco, uma vez que a SEE-PE apresenta o quantitativo de 2.340 professores, enquanto que as informações repassadas pelos técnicos das GREs totalizam 1.636 professores. Tivemos que decidir sobre qual referencial numérico seguir, e escolhemos o dos técnicos, pois levamos em consideração outras informações oferecidas pelas listagens que eles nos apresentaram como: a formação do professor e a situação funcional; tendo em vista que estas iriam revelar quantos desse total de professores poderiam responder a nossa pesquisa, o que totalizou 1.024, se todos eles participassem dos II Seminários Regionais, nos diferentes Pólos, o que não foi o caso.

Mesmo sendo a escolha desses professores realizada de forma aleatória, percebemos que houve mais participação de homens do que de mulheres em todos os Pólos, como nos mostra o gráfico abaixo:

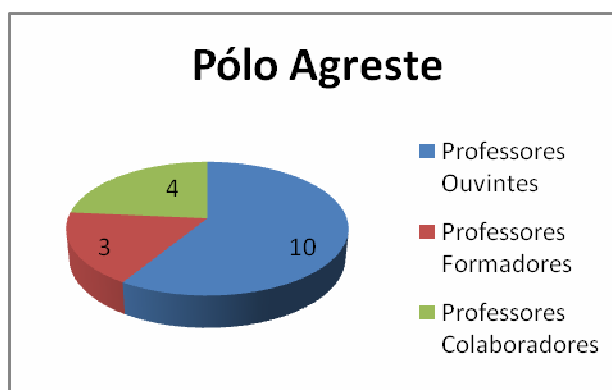
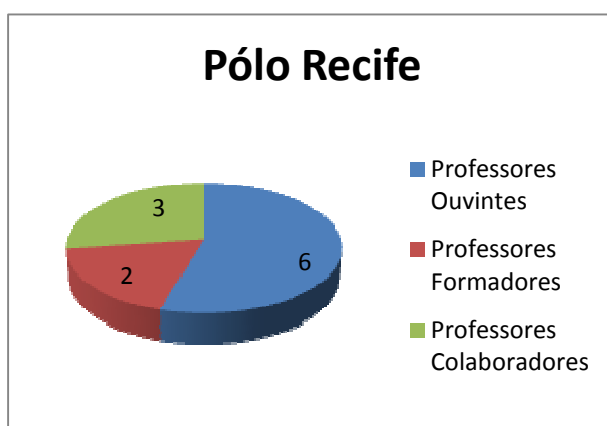
Gráfico 01 – Sujeitos da Pesquisa (sexo)

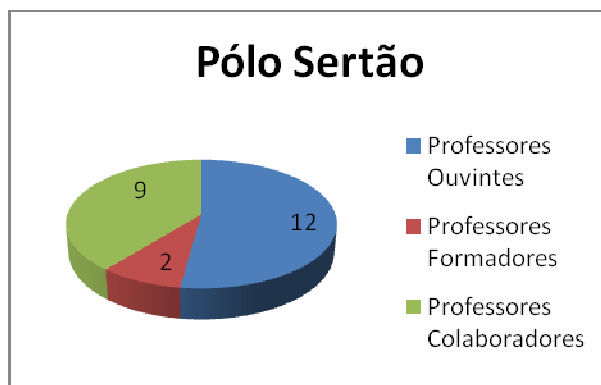


Estes professores também foram categorizados por nós conforme as funções que exerciam no processo de formação continuada, como professores-ouvintes - aqueles que participam dos espaços de formação continuada; professores-formadores - aqueles que assumem o papel de formador no repasse das informações aos demais professores, bem como dirigem alguma atividade nos eventos de formação continuada; e professores-colaboradores - aqueles que participaram na elaboração das Orientações Teórico-Metodológicas e ainda dos eventos de formação continuada.

Sendo assim, em cada Pólo, tivemos a participação em nossa pesquisa de professores das três categorias (formadores, colaboradores e ouvintes), como nos mostra o gráfico 02:

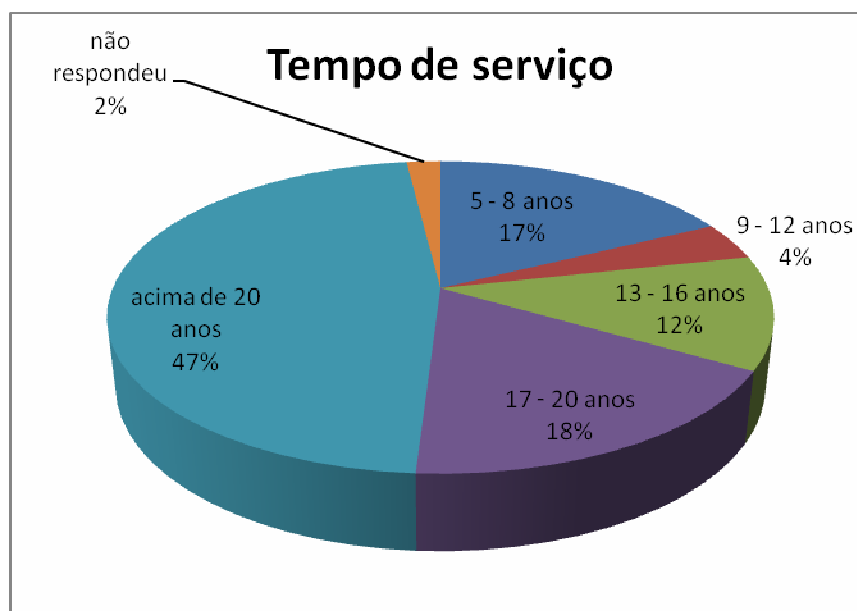
Gráfico 02 – Sujeitos da pesquisa (distribuição de professores por Pólo e categorias)





Outra variável que consideramos, foi o tempo de serviço destes professores na rede estadual de ensino, e identificamos que, no momento da coleta, a maioria dos professores possuía mais de 20 anos de regência na área de Educação Física, o que para o nosso objeto de estudo sobre a Política de Formação nas gestões 2003-2006 e 2007-2010 contribuía significativamente, por possibilitar nos fornecer elementos que não seria possível de serem percebidos por aqueles que não tivessem tido esta vivência histórico-temporal.

GRÁFICO 03 – Sujeitos da pesquisa (tempo de serviço) ⁴¹



⁴¹ O sujeito que não respondeu à questão sobre o seu tempo de serviço foi considerado em nossa análise, por termos o conhecimento de que está há mais de 20 anos na rede estadual pernambucana, e que, por motivo de esquecimento ou outro qualquer, deixou esta informação em branco no seu questionário.

Terminado este primeiro momento de identificação do perfil desses sujeitos, partiremos para a análise e discussão do material coletado a partir dos 51 (cinquenta e um) questionários com os professores de Educação Física da rede estadual de Pernambuco.

Nossa análise se dará a partir das considerações encontradas nas nossas categorias empíricas e suas respectivas unidades de contexto e de registro, objetivando “compreender o que foi coletado, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão de contextos para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno” (SOUZA et al, 2010, p. 34). Buscamos a regularidade/frequência de termos que estabeleçam relação com o fenômeno analisado, bem como a sua não regularidade/frequência, ou seja, o que possa nos fornecer mais dados para a nossa discussão diante do nosso objeto que é a Política de Formação Continuada em Educação Física no estado de Pernambuco. Utilizaremos as seguintes categorias empíricas em nosso trabalho, associando-as e confrontando-as para a interpretação dos dados: *organização*, *concepção* e *produto*.

Para a melhor exposição desses dados, iremos iniciar pela categoria *concepção*, compreendendo que irá nos fornecer indicadores na nossa discussão para podermos compreender as demais categorias, que sem dúvida alguma estarão relacionadas ao modo como se compreende a formação continuada e a articulação da política geral com a política local.

Na categoria *concepção*, temos como unidades de contexto “*nomenclatura*” e “*política global-local*”. Na unidade “*nomenclatura*”, procuramos saber qual a concepção dos professores em relação à formação continuada, questão que baliza a análise comparativa que fizemos entre a gestão 2003-2006 e a gestão 2007-2010 do governo pernambucano, no que concerne a perceber se houve avanço e/ou retrocesso na oferta da política de formação. Já a unidade de contexto “*política global-local*” nos remete a refletir se as políticas de formação continuada do estado de Pernambuco, estabeleceram articulação com as políticas de formação continuada em nível nacional, no momento de elaboração da proposta bem como no de sua execução, monitoramento e avaliação.

Na unidade de contexto “*nomenclatura*”, referindo-se especificamente à questão da formação continuada, percebemos que no Pólo Recife esta resposta foi bastante variada. Dois entrevistados definem formação continuada como atualização: “A possibilidade do profissional em educação se manter *atualizado* com

as novas tecnologias em educação e os novos processos didático-metodológicos que se desenvolvem internamente e fora do país” (Pólo Recife, PEF 01⁴²). O que nos remete a pensar que esta concepção está diretamente relacionada com aquela encontradas no PNE (2001) quando indica que diante

dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço). (p.95)

Em nosso entendimento, tal concepção está relacionada ao propósito de atender as necessidades do mercado de trabalho diante das necessidades emergentes do sistema capitalista.

Outros 04 (quatro) professores não conseguem articular a resposta a nenhum dos temas que possibilitariam remeter à formação dos professores que já exercem o magistério, por exemplo: atualização, aperfeiçoamento, treinamento, capacitação etc.; apresentando questões mais gerais como: “a mudança no pensamento científico e o aumento do número de professores produzindo teoria e prática apoiada nelas” (Pólo Recife, PEF 09).

No entanto, em sua maioria, os professores compreendem a formação como um processo contínuo de formação que deve contar com a participação do professor, na perspectiva de qualificar a sua prática pedagógica: “Participação efetiva de todos(as) na construção de um determinado processo contínuo, que venha a contribuir para enriquecer e qualificar práticas pedagógicas que apontem e caminhem para aulas críticas” (Pólo Recife, PEF 04).

Ainda no Pólo Recife, é importante destacar que mesmo as respostas desses docentes nos questionários não apresentando diretamente a discussão referente à formação continuada, estas falas apresentaram outras contribuições ao considerarem que é importante haver coerência nas formações para que facilite a compreensão do professor, fornecendo elementos para melhorar as aulas e seu planejamento: “São formações que tenham coerência, que nos ajude a melhorar nossas aulas e planos de aulas (planejamento) e facilite a nossa compreensão” (Pólo Recife, PEF 11).

⁴² Identificado conforme a página 13 desta dissertação.

No Pólo Agreste, em relação à “nomenclatura”, também surgem nas falas dos professores diferentes concepções. Em sua grande maioria aponta para uma atividade que considere a participação dos professores, no sentido de melhorar a sua prática cotidiana, de forma contínua. Os que a compreendem como atualização, permanecem com a idéia de que precisam estar atentos ao mundo do trabalho e o que dele é exigido na sociedade moderna: “estudos *atualizados* sobre a disciplina, renovando a prática pedagógica, principalmente em torno desse mundo globalizado” (Pólo Agreste, PEF 08).

Aqueles que a compreendem como uma ação continuada, também levam em consideração a participação do professor na formação, pois entendem que é através do professor que são identificadas as necessidades do seu cotidiano:

são *eventos, atividades* que contribuem para um melhor entendimento e ampliação de um trabalho em rede sobre um determinado tema, com os professores discutida e avaliada (*sic*) de forma *contínua* nas suas atividades pedagógicas (Pólo Agreste, PEF 02).

Houve, também, 8 (oito) professores, que, assim como no Pólo Recife, trataram de questões mais amplas que pudessem contribuir para a mudança na sua prática pedagógica, como afirma, por exemplo, o PEF 05: “toda e qualquer temática abordada sempre nos enriquece contribuindo e nos estimulando para nossa prática”.

Surgiram outros elementos que, mesmo não sendo regulares nas falas desses professores, tratam de um importante aspecto com o qual dialogamos ao longo desse nosso trabalho: a necessidade de se programar políticas de Estado e não políticas de governo. No nosso caso, em especial, as políticas de formação de professores; consideradas como essenciais à melhoria da qualidade da educação, de forma processual e continuada, deveriam deixar de ser políticas de governo e passar a ser política de Estado: “Um avanço nas políticas públicas do estado. Espero que essas formações continuadas não sejam políticas de governo, mas sim de Estado” (Pólo Agreste, PEF 10).

Outra fala a que gostaríamos de dar destaque, por apresentar também um elemento que percorre nossa discussão teórica neste trabalho, é a do reconhecimento por parte do professor da deficiência da formação inicial desses trabalhadores, e de que seria possível melhorá-la se os professores estivessem imbuídos de conhecimentos teóricos articulados com o conhecimento prático.

Contudo, compreendemos que a formação continuada não tem o papel de suprir a deficiência da formação inicial, mas sim o de aprofundar os conhecimentos apreendidos historicamente na busca de uma melhor qualificação profissional, no trato com questões do seu cotidiano, corroborando com o que o material da Rede Nacional de Formação nos aponta. Uma vez que para a

formação continuada não se podem desconsiderar as dimensões pessoais e profissionais, incluindo os aspectos concernentes à subjetividade, que permitem aos professores a apropriação dos processos de formação, uma vez que o saber é construído ao longo do percurso. (BRASIL, 2005, p. 24)

No Pólo Sertão, as regularidades encontradas na unidade de contexto “*nomenclatura*” ocorreram, sobretudo, em relação às respostas mais gerais do que propriamente em relação às que apontam alguma discussão específica sobre a questão da formação continuada. Neste sentido, três desses professores apresentam questões relativas ao papel do professor no processo ensino-aprendizagem vivenciado pelos estudantes, identificando que estes encontros podem lhes oferecer a possibilidade de “(...) uma melhor capacidade de ensinar os alunos no processo ensino-aprendizagem das aulas de Educação Física” o que “faz com que o professor desenvolva um conhecimento na formação do aluno” (Pólo Sertão, PEF 12). Algo que também nos chamou a atenção foi o fato da formação possibilitar aos professores a percepção da escola como um veículo de transformação social,

Projeto voltado pra a reflexão acerca da oferta da disciplina, tanto na esfera governamental quanto na prática individual. Devendo, portanto, ser desenvolvida de *forma constante e sistemática*, partindo sempre de novas experiências, melhoradas e renovadas, tendo como foco principal a consolidação da escola enquanto veículo legítimo de transformação social (Pólo Sertão, PEF 14).

Por outro lado, as questões consideradas por nossa pesquisa dentro de uma dada não-regularidade citam a formação como sendo um processo de continuidade, que deve obedecer a uma sequência lógica e coerente das informações, de forma constante e sistemática, visando à qualificação da prática docente para atender as demandas da comunidade escolar e não as do mercado de trabalho.

É um momento para avaliar e reavaliar a prática pedagógica do docente, ajustando sua metodologia para atender as necessidades da comunidade escolar e sociedade, *qualificando* assim o serviço prestado a população (Pólo Sertão, PEF 22).

Podemos afirmar que 49,02% dos professores pesquisados não conseguem articular, em suas falas, reflexões referentes à concepção de formação continuada, trazendo elementos mais gerais relacionados à educação e à qualidade do ensino, o que de certa forma perpassa as questões sobre a formação oferecida pelo governo do estado de Pernambuco: atenderia realmente as necessidades trazidas pelos professores? Estaria de fato a serviço da melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da educação? Contudo, destacamos que, por si só, isolada, a formação continuada não é a solução de todos os problemas educacionais. Aliada a ela, deve-se garantir uma política de valorização do magistério, englobando condições dignas de trabalho, de infra-estrutura, e de salário, dentre diversas outras questões.

No entanto, 50,98% dos pesquisados assumem sua concepção de formação continuada, relacionando-a à continuidade, à atualização ou ao aprofundamento pedagógico. Ao compreendê-la como “continuidade”, 35,29% dos professores apontam outras características que a formação deveria possuir, tais como: ser viabilizada de forma contínua, sistemática, coerente e levando em consideração a participação dos professores neste processo formativo; devendo ainda estar articulada com a prática e os saberes docentes, o que revelaria às potencialidades, as experiências, as problemáticas e as necessidades da prática cotidiana dos professores, corroborando com a compreensão de formação continuada defendida por Nóvoa (1991), ou seja, a que busca refletir na prática e sobre a prática, valorizando assim os saberes docentes. Mas ao pensá-la como “atualização”, 13,73% dos professores consideram que a formação deva estar a serviço das demandas do mercado de trabalho, inclusive como o próprio PNE (2001) afirma: “A *formação continuada* assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna” (p.98). E, por fim, 1,96% dos professores a compreendem como “aprofundamento”, trazendo, no bojo dessa concepção, a ideia de aprofundar os saberes já apreendidos anteriormente, seja através da formação inicial, ou ainda através de cursos, palestras etc. Como demonstramos na tabela abaixo:

Tabela 1 – Categoria Concepção (unidade de contexto - Nomenclatura)

CONCEPÇÃO	Pólo Recife	Pólo Agreste	Pólo Sertão	Total	%
	$\Sigma = \%$	$\Sigma = \%$	$\Sigma = \%$	Σ	$\%$
Continuidade	05 = 9,8%	05 = 9,8%	08 = 15,68%	18	35,29%
Atualização	02 = 3,92%	03 = 5,88%	02 = 3,92%	07	13,73%
Aprofundamento	00	01 = 1,96%	00	01	1,96%
Outras	04 = 7,84%	08 = 15,68%	13 = 25,49%	25	49,02%

Partimos agora para a análise da unidade de contexto ainda na categoria “concepção”, a “política global/local”, na perspectiva de verificarmos se os professores, sejam eles ouvintes, colaboradores ou formadores, identificam a existência de articulação entre a proposta de formação continuada nacional e a proposta de formação continuada no estado de Pernambuco.

No Pólo Recife, 09 professores não responderam esta questão, inclusive professores formadores e colaboradores que participaram ativamente da construção da proposta de formação no estado ou ainda como agentes formadores para outros professores que não participaram dos eventos realizados pela SEE-PE. E apenas 02 professores, sendo 01 professor-colaborador e 01 professor-ouvinte, responderam a esta questão, informando que houve articulação entre a política nacional e a política local para a formulação da política de formação continuada no estado de Pernambuco; no entanto, eximiram-se de relatar como se deu esse processo de reflexão.

No Pólo Agreste, apenas dois professores-colaboradores responderam esta questão, afirmando que não foi estabelecida uma articulação entre as políticas nacional e local para a formulação da política de formação estadual. Dentre os demais que não responderam incluíam-se professores-formadores, colaboradores e ouvintes. No Pólo Sertão, nenhum dos 23 professores respondeu a esta questão.

Diante do quadro apresentado em relação à articulação entre a política nacional e a política local para a elaboração da política de formação continuada de professores, observamos que apenas 04 (quatro) dentre os professores pesquisados responderam a este questionamento e ainda de maneira paradoxal,

pois, por um lado, 02 (dois) professores afirmam ter havido este processo de articulação (mas sem desenvolver como de fato teria ocorrido), e por outro, 02 (dois) docentes dizem não ter havido tal articulação. Enquanto que os demais sequer respondem a esta questão. O que nos faz pensar que não houve a proposição de um estudo reflexivo coletivo sobre o que se vinha pensando em nível nacional sobre a formação continuada de professores, seja através da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, seja pela Rede Nacional de Formação ou de outros mecanismos legais, para que pudesse ter sido elaborada a proposta de formação tanto na gestão 2003-2006 quanto na gestão 2007-2010. Neste sentido, ambas as propostas de formação continuada para o estado de Pernambuco, em especial para a Educação Física, teriam sido pensadas considerando apenas a Política Educacional local, podendo estar em consonância ou não com a Política Nacional. Como mostramos na tabela abaixo:

Tabela 2 – Categoria Concepção (unidade de contexto – Política global/local)

POLÍTICA GLOBAL/LOCAL	Pólo Recife	Pólo Agreste	Pólo Sertão	Total	%
Responderam (houve articulação)	02	00	00	02	3,92%
Responderam (não houve articulação)	00	02	00	02	3,92%
Não responderam	09	15	23	47	92,16%

Diante desta discussão de ter havido ou não articulação entre a Política Nacional de Formação e a Política Estadual de Formação, que por sua vez faz parte de um dos nossos problemas de pesquisa, é importante destacarmos que a análise feita através da fala de apenas 04 dos professores pesquisados pode ser considerada superficial, tendo em vista que a grande maioria não respondeu a esta questão. No entanto, podemos cotejar analiticamente o documento da Política Nacional de Formação de Formação dos Profissionais do Magistério com a Proposta de Formação Continuada de ambas gestões (2003-2006 e 2007-2010).

Tanto o documento da Política Nacional quanto o documento da Proposta de Formação da segunda gestão analisada trazem a ideia de reconhecimento dos saberes e experiências docentes, a partir do momento em que afirmam a formação

continuada como tarefa participada e compartilhada entre os sujeitos: “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (BRASIL, 2009, p.01). O que corrobora com a proposta de formação da gestão (2007-2010) quando afirma que “a idéia central é investir na formação continuada na ação docente, pois, além de acreditarmos, temos experiências que é no agir pedagógico que se constrói um saber que precisa ser reconhecido pelas políticas e estudos” (PERNAMBUCO, 2008, p.04).

Contudo, na Proposta de Formação da gestão 2003-2006, podemos perceber que formação continuada é tida como capacitação profissional, se aproximando de uma das concepções trazidas pela LDBEN nº9.394 de 1996, em seu Art.61, Inciso I, que identifica formação continuada com capacitação em serviço, já que em outros artigos esta mesma Lei considera formação continuada como aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67), e como treinamento em serviço (Art. 87); afinando-se assim ao ordenamento legal nacional.

No que se refere à forma de organização desta política de formação, tanto a Política Nacional quanto as Políticas locais de formação apresentam similitudes; já que ambas consideram o fomento de encontros de formação continuada presenciais, através de cursos e atividades formativas, podendo ser palestras, debates e estudos, como também apontam as políticas locais presentes nos documentos das duas gestões. No entanto, se diferenciam, em relação à forma de organização, nos intervalos de tempo que estas formações ocorrem: na primeira gestão seria uma vez ao ano, enquanto na segunda gestão, mais de uma vez ao ano, configurando-se de forma continuada; além de articular sua proposta de formação com o tripé universitário: o ensino, a pesquisa e a extensão.

E na categoria “*produto*”, todas tendem a alcançar a melhoria da qualidade do ensino nas escolas, contudo, diante da concepção e organização destas políticas (geral e locais), vislumbram alcançá-la de diferentes formas. Na política nacional, através da “expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior” (BRASIL, 2009, p.01). Na política local da gestão 2003-2006, através do aumento quantitativo da formação acadêmica dos professores do estado de Pernambuco, “em nível de especialização, mestrado e doutorado, indicando uma melhoria de qualidade dos serviços prestados pelo Governo Estadual à população Pernambucana” (PERNAMBUCO, 2006, p.03).

E na gestão 2007-2010, com a produção de vários materiais norteadores para a prática pedagógica dos professores no Estado, considerando ainda a possibilidade de contribuir para a formação inicial dos licenciandos em Educação Física, o que nem a Política Nacional e nem a Política Local (2003-2006) vislumbram como produto deste processo de formação.

Contribuição na formação continuada de Professores da rede na área de Educação Física; contribuição na formação inicial de licenciandos em Educação Física; (...) produção de um texto 1 – Subsídios para a prática pedagógica; produção de um texto 2 – Unidades didáticas – orientações teórico-metodológicas; reestruturação da normatização para o ensino da Educação Física na rede; (...) elaboração dos programas de ensino das escolas nucleadoras; publicação de relatos das experiências bem sucedidas; publicação de livro/texto didático nos temas da cultura corporal; (...) publicação da Matriz Curricular para Educação Física (PERNAMBUCO, 2008, p.08).

Partimos agora para a discussão da categoria “*organização*”, iniciando pela unidade de contexto “*formato dos eventos*” no Pólo Recife, que apresenta como regularidade na gestão 2003-2006 os Encontros anuais realizados à título de formação continuada: “na gestão passada se dava através de Encontros de professores no final do ano com palestrantes e temas determinados” (Pólo Recife, PEF 03). Este mesmo professor identifica que na gestão 2007-2010 ocorreu a participação dos professores na elaboração dos eventos de formação; contudo, há de se estranhar que este mesmo professor compreenda formação continuada como um processo contínuo de constante avaliação e reavaliação das ações, o que não seria possível no formato em que a primeira gestão organizou a formação.

Os demais professores deste Pólo afirmam não ter havido eventos de formação continuada na primeira gestão analisada, mas também não citam o formato utilizado durante a gestão 2007-2010, mesmo alguns deles compreendendo formação como “*atualização*” ou simplesmente como “*encontro de professores*”.

No Pólo Agreste, 23,53% dos professores afirmaram não ter ocorrido formação continuada durante a gestão 2003-2006, incluindo tanto aqueles que compreendem a formação como um processo continuado, como também aqueles que a compreendem como momentos que suprem a deficiência da formação inicial; 31,37% destes professores também não identificam se houve formação continuada na segunda gestão, nem tampouco qual o seu formato. E 9,8% apontam que havia

formação continuada na primeira gestão, no formato dos Encontros Estaduais de Esporte e Lazer, a partir de palestras e cursos que eram realizados, sendo na segunda gestão a formação continuada organizada a partir da proposta curricular do Estado. “Na gestão 2003-2006, havia os encontros estaduais de esporte e lazer; o formato era através de conferências e mini-cursos (aleatórias). Na gestão atual⁴³, a formação é dirigida pela proposta curricular do estado” (Pólo Agreste, PEF 15).

Chamou-nos a atenção um dos professores que mesmo informando ter havido formação continuada no formato do encontro estadual na gestão 2003-2006, afirmou também que era um evento que não levava em consideração as necessidades das escolas, como segue:

Na gestão anterior, tinha o encontro estadual de esporte e lazer; mas eram desconectados (sem organização pedagógica), sem linha de filosofia voltada para a escola, sem avaliação final e não levava em consideração as necessidades das escolas (Pólo Agreste, PEF 13).

No Pólo Sertão, 21,57% dos professores indicam que não havia formação continuada na primeira gestão, no entanto, 11,76% deles citam o Encontro Estadual como um evento que ocorria para este intuito, mas por ser um evento esporádico não o consideram como evento de formação continuada. Porém, estes mesmo professores não afirmam se houve ou não formação continuada na segunda gestão. Dois professores, por sua vez, apresentam um novo encontro que consideram como sendo de formação continuada: o Projeto Graciliano Ramos, realizado na gestão *União por Pernambuco*, em parceria entre a SEDUC e a UFPE. E, por fim, pelo menos 02 professores deste Pólo dizem ter havido formação continuada na gestão 2007-2010, em diferentes formatos: seminários, reuniões, encontros e fóruns de discussão, e ainda dizem ter havido formação continuada na primeira gestão através do Encontro Estadual de Esporte e Lazer. Como mostramos na tabela abaixo:

Tabela 3 – Categoria Organização (unidade de contexto – Formato dos eventos)

FORMATO DOS EVENTOS	Pólo Recife	Pólo Agreste	Pólo Sertão	Total	% Não conta⁴⁸
Gestão 2007-2010 (seminários, reuniões, encontros, oficinas e cursos)	05 ⁴⁴	02 ⁴⁵	03 ⁴⁶	10 ⁴⁷	
Gestão 2003-2006 (encontro estadual de esporte e lazer)	05	05	06	16	31,37%

⁴³ Segunda gestão, 2007-2010.

Não houve formação continuada (2003-2006)	04	12	11	27	52,94%
Não houve formação continuada (2007-2010)	00	00	00	00	00
Não responderam	02	00	00	02	3,92%
Outros	00	00	06	06	11,76%
Total	11	17	23	51	100%

Merece destaque a fala de um dos professores que, mesmo afirmando ter havido formação continuada na gestão 2003-2006, indica que, durante a segunda gestão, a formação proporcionou uma participação mais efetiva dos professores da rede. “Na gestão de Jarbas⁴⁹, era através de encontro de professores de educação do estado; na segunda gestão (2007-2010), há uma participação do corpo docente realmente na formação continuada” (Pólo Sertão, PEF 03). O que nos faz concluir que a formação continuada oferecida durante a primeira gestão analisada por nós não promoveu a participação dos professores no processo de organização dessa formação, enquanto que durante a segunda gestão analisada houve efetivamente esta participação.

Podemos traçar um paralelo em relação ao entendimento de formação continuada e o formato destes eventos de formação no Pólo Recife. Identificamos que os professores que compreendem não ter havido formação continuada na gestão 2003-2006 não compreendem formação continuada como um processo contínuo, que preze pela participação dos professores no processo formativo de forma reflexiva e indagativa. Pelo contrário, estes professores em suas falas versam sobre questões mais gerais, como a “necessidade de refletirmos nossa prática para crescermos enquanto coletivo comprometido com a nossa área de conhecimento” (Pólo Recife, PEF 06). Enquanto, paradoxalmente, 19,61% dos professores, mesmo

⁴⁴ Estes professores são os mesmos que responderam que na gestão passada havia o Encontro Estadual de Esporte e Lazer, não sendo necessário contá-los novamente.

⁴⁵ Idem a nota anterior.

⁴⁶ Ibidem a nota anterior.

⁴⁷ Estes professores aqui já foram contados no primeiro item (gestão 2003-2006), tendo em vista que na mesma pergunta responderam sobre as formações das duas gestões.

⁴⁸ Como estes professores já foram contados no item 01 seu percentual também já foi emitido.

⁴⁹ Primeira gestão, 2003-2006.

tendo respondido ter havido formação continuada na gestão 2003-2006, afirmam também que formação continuada deve ser compreendida como ação de continuidade. “É um *processo de formação contínuo*, que tem o professor como participante ativo da sua formação. Ele é ao mesmo tempo formador e formado” (Pólo Recife, PEF 05).

A metade do total dos professores investigados afirma não ter havido formação continuada na primeira gestão, e a outra metade indica que houve formação tanto na primeira quanto na segunda gestão por nós analisadas, no entanto, o que diferenciava uma de outra era o seu formato. Na primeira gestão, apresenta-se sob o formato de um Encontro Estadual de Esporte e Lazer que ocorria uma vez ao ano, com temas pré-estabelecidos, sem a participação dos professores; e, na segunda gestão, através de seminários, reuniões, encontros, oficinas e cursos, contando ainda com a participação dos professores no processo de organização destas atividades, os quais a comissão de Educação Física chamaria de professores-formadores e professores-colaboradores.

Nenhum dos professores pesquisados negou ter ocorrido formação continuada na gestão 2007-2010, subentendemos, assim, que houve formação continuada nesta gestão, mesmo que não fique claro para os 51 (cinquenta e um) professores pesquisados qual o formato dado a ela. Neste sentido, é possível afirmarmos, devido a compreensão de formação continuada defendida por nós neste trabalho, que não houve eventos de formação continuada na primeira gestão, porém identificamos a sua ocorrência durante a segunda gestão.

Outra unidade de contexto pertencente a esta categoria “*organização*”, é a “*temática dos eventos*” que iremos analisar a partir das falas dos professores pesquisados. Iniciando pelo Pólo Recife, no qual a fala dos pesquisados emite que todos os temas trabalhados (unidades didáticas, textos didáticos, relatos de experiências, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular) possuem relação entre eles, contribuindo assim para uma qualificação na sua prática pedagógica. “Entendo que há uma rede de interligações existentes às opções supracitadas, e que, por isso, marquei todas as opções” (Pólo Recife, PEF. 04). Aqueles que afirmam ser o texto didático e os relatos de experiência os temas que mais lhe chamaram a atenção justificam tal escolha pelo fato de que foi dado um incentivo às produções dos professores, diante das trocas de experiências entre seus pares. “Texto didático, relatos de experiência e matriz curricular; coloco a

melhoria do pensamento científico e também o incentivo às produções teóricas necessárias ao processo de qualificação de todos nós professores” (Pólo Recife, PEF 09); refletindo assim sua prática no cotidiano da escola.

No Pólo Agreste, de acordo com a tabela 4, o tema mais aceito entre os professores foi o que englobava os relatos de experiência e, ao justificarem tal predileção, afirmaram que este tema promove o enriquecimento na sua prática pedagógica diante das trocas de experiência entre seus pares, sendo isto “vivenciado no dia a dia da escola e comunidade” (Pólo Agreste, PEF 17).

Nos temas *texto didático; oficinas; e programas e planejamento de ensino*, 35,29% dos professores justificam que os *textos didáticos* são um subsídio para trabalhar de forma simples e direta com os estudantes; as *oficinas* tiveram a importância de desmistificar antigos conceitos, oferecendo novas possibilidades no trato com o conhecimento (29,41%), ou ainda, sendo o lugar onde se materializava a teoria, motivando-os a experimentarem novas atividades (11,76%). Quanto ao quesito *programa e planejamento de ensino*, 35,29% classificam como sendo a forma essencial para a sistematização do trabalho escolar. Ainda tivemos 52,94% que identificaram a *matriz e as unidades didáticas* como temas que mais lhes chamaram a atenção nos encontros de formação da gestão 2007-2010.

Vale ressaltar que neste item os professores poderiam marcar quantos temas quisessem, inclusive, todos marcaram mais de um item. Outro destaque que gostaríamos de fazer é em relação à resposta do PEF 13 que justifica o texto didático como um dos temas significativos, pois serviria como base para a produção de um livro didático, que se encontra listado, inclusive, como um “*produto*” do Programa de Trabalho para a Formação Continuada da segunda gestão por nós analisada neste trabalho dissertativo: “publicação de livro/texto didático nos temas da cultura corporal” (PERNAMBUCO, 2008, p.08). Ou seja, esse professor, mesmo pertencendo à categoria ouvinte, tinha informação sobre as produções propostas pela comissão de Educação Física e SEE-PE e voltadas para o processo de formação continuada.

Queremos ressaltar ainda o esforço realizado por um dos professores, na tentativa de articular todos os temas propostos para os encontros de formação continuada, justificando que eles são necessários para o avanço na sua prática pedagógica:

Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiências, programas e planejamento de ensino e matriz curricular. Partindo das matrizes curriculares que nos dão embasamento e profundidade nos temas das unidades didáticas, através da construção do programa e planejamento, utilizando os textos didáticos, levando a futuros relatos (Pólo Agreste, PEF 08).

No Pólo Sertão, assim como no Pólo Agreste, 56,52% dos professores apontaram o tema *relato de experiência* como o que mais lhes chamou a atenção; justificando, de forma geral, que possibilita mostrar o dia-a-dia dos professores na escola, o que eles vêm produzindo, contribuindo assim para as inovações na prática pedagógica dos professores. Logo na sequência dos itens, aparecem as oficinas destacadas por parte de 47,83% dos professores. Dentre eles, 27,27% justificam o destaque dado às oficinas pela maneira como foram conduzidas pelos professores-formadores, de forma a qualificar a prática pedagógica dos professores nos seus locais de trabalho, introduzindo elementos novos. Destacamos o PEF14 deste Pólo, que, ao identificar os relatos, as oficinas e o programa e planejamento de ensino como temas importantes, conceituou todos eles,

Relatos de experiência, oficinas e programas e planejamento de ensino; o relato concede ao professor a oportunidade de apropriar-se e legitimar fragmentos da sua vivência; as oficinas permitem estabelecer paralelo entre a sua prática e as inovações sugeridas; o terceiro item contribui para o redirecionamento das ações necessário para esse momento histórico.

O que nos parece ser coerente com as demais falas dos professores que destacam estes temas. Além desses, o PEF 06, ao justificar o tema por ele escolhido, identifica a construção da matriz como um avanço para o estado de Pernambuco.

Como forma de ilustração, trazemos a tabela abaixo que indica as pontuações por parte dos 51 professores em relação às temáticas trabalhadas nos eventos de formação continuada, na segunda gestão analisada, salientando-se que era possível marcar mais de uma delas:

Tabela 4 – Categoria Organização (unidade de contexto – Temática dos eventos)

TEMÁTICA DOS EVENTOS	Pólo Recife 02	Pólo Agreste 04	Pólo Sertão 03	Total	%
	09	09	09	27	17,85%

Texto didático	05	06	09	20	39,22%
Relatos de Experiência	05	08	13	26	50,98%
Oficinas	03	07	11	21	41,18%
Programas e Planejamento de ensino	03	06	07	16	31,37%
Matriz curricular	02	05	03	10	19,61%
Todos acima	02	01	02	05	9,8%
Não respondeu	01	00	00	01	1,96%

Para efeito de síntese desta unidade de contexto – *temática dos eventos*, observamos que todos eles foram bem aceitos pelos professores nos diferentes Pólos, pois identificamos em suas falas o esforço dos professores para realizar a articulação de mais de um tema exposto acima, como também o reconhecimento deles em relação à importância destes temas para a sua qualificação na prática pedagógica vivenciada no cotidiano escolar, seja através dos relatos dos colegas, seja através da produção de um texto didático, programas e planejamento de ensino; porque todos estes temas estão diretamente relacionados com as unidades didáticas que fazem parte da matriz curricular, que orientará os professores na sistematização dos conteúdos oriundos da Cultura Corporal em todas as ações promovidas e vivenciadas dentro da escola.

Os temas foram escolhidos a partir das avaliações que foram realizadas ao final de cada evento de formação, ouvindo as necessidades dos professores, seus interesses e ainda sugestões para os eventos seguintes, procurando aproximar ainda mais estes professores e suas necessidades imediatas da equipe de elaboração da formação continuada.

Dialogando um pouco com a LDBEN 9.394/96, quando se refere a uma formação que preze pela “reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político” (BRASIL, 1996, p. 99), identificamos aproximações e similitudes em relação ao Programa de Trabalho para a Formação Continuada em Pernambuco na gestão 2007-2010, já que também zelava por uma formação que buscasse esta reflexão a partir da prática dos professores, definindo assim quais temáticas seriam tratadas nos encontros de formação continuada. O

que, por sua vez, se articula à política para a educação promovida no estado também nesta gestão, apresentando-se com caráter descentralizador, percebido particularmente na forma como foi conduzida a formação continuada dos professores de Educação Física, possibilitando a autonomia e a participação dos principais sujeitos (os professores), de acordo com a metodologia aplicada nos encontros para tal fim.

Como última unidade de contexto da categoria *organização*, temos as *expectativas em relação à formação continuada* por parte dos professores que vivenciaram este processo de pesquisa. Aqui estamos buscando identificar se essas expectativas foram atendidas ou não pela equipe que organizou esses encontros de formação continuada.

No Pólo Recife, identificamos 82,35% professores que afirmam terem sido supridas suas expectativas em relação à formação continuada na gestão 2007-2010, porque houve a participação dos professores na elaboração desses encontros, como também por ter sido produto deste processo a elaboração das OTMs que orientariam teórico-metodologicamente os professores de Educação Física na sua prática pedagógica.

Estávamos inoperantes e estagnados na realização de procedimentos que visassem formações. Hoje estamos tendo a iniciativa de termos formações continuadas, principalmente nas lacunas existentes como a elaboração de orientações teóricas e metodológicas no sentido de nortear a prática pedagógica de professores (as), o que já qualifica a atual proposta de formação continuada. (Pólo Recife, PEF 04).

No entanto, vale salientar que este professor-formador, indica, em um outro momento da pesquisa, que houve momentos de formação continuada na gestão 2003-2006, através de palestras e oficinas. Neste sentido, identificamos uma contradição em sua fala, pois afirmara haver a estagnação desses momentos anteriormente, inclusive apontando lacunas existentes devido a ausência desse processo formativo.

Dos três professores que afirmaram não terem sido atendidas as expectativas em relação à formação continuada na gestão 2007-2010, um professor afirmou o não atendimento das expectativas pelo fato de as formações não terem sido “previamente discutidas com o corpo docente” (Pólo Recife, PEF 07). Já para o PEF 03 as expectativas não foram satisfeitas devido ao fato de não terem sido colocadas

em prática as discussões que se sucederam nestas formações ocorridas na segunda gestão analisada. Dialogando com o documento da Política de Educação de Pernambuco, identificamos a indicação de várias ações de monitoramento e avaliação das políticas educacionais, dentre elas a “Implantação do sistema de monitoramento das políticas educacionais desenvolvidas pela Secretaria de Educação” (PERNAMBUCO, 2007, p.65), cujo sistema tem a função de elaborar, implementar e acompanhar as normatizações oriundas da SEE-PE. Como as OTMs, por exemplo, são normatizações, o seu acompanhamento se daria através deste sistema de monitoramento, verificando se de fato estas orientações estariam sendo implementadas; não sendo, portanto, papel da formação continuada atender a esta expectativa.

No Pólo Agreste, 82,35% dos professores que classificam positivamente a formação, apontando inclusive o atendimento de suas expectativas, 23,53% se justificam pelo fato de que há um grupo de professores compromissados com a Educação Física. Como afirma o PEF 05: “nela existe um grupo envolvido e compromissado que visa à construção de uma matriz curricular, para, a partir daí, direcionar e unificar os conteúdos da educação física”. Aqui o professor compreende que a forma como vem sendo trabalhada a construção da matriz curricular, por exemplo, com o envolvimento tanto da comissão de Educação Física quanto dos professores da rede estadual, qualifica a política de formação continuada como também a prática pedagógica.

Três professores (17,65%) afirmam que os processos de formação não atenderam as expectativas, apontando a questão de haver pouco tempo para a reflexão dos temas tratados, e poucos momentos dedicados às formações.

Diante desta percepção, identificamos que, na Proposta de Formação para a gestão 2007-2010, consta: “Realização de 2 encontros anuais com os professores de Educação Física da rede; Realização de 12 encontros por micro-região com os professores de Educação Física da rede (4 semestres – 3 micro-regiões)” (PERNAMBUCO, 2008, p.08). O que nos parece ser encontros com intervalos curtos, perpassando a idéia de continuidade.

Em relação ao tempo destes encontros, ao investigarmos os relatórios dos Seminários Regionais, notamos que os eventos de formação foram programados em três dias, com a carga horária total de 32h em cada um deles.

Gostaríamos de destacar ainda a fala do PEF12, que traz para a discussão outro elemento que faz parte da oferta de formação continuada, mas cuja responsabilidade atribuímos diretamente ao poder público - a seleção de professores para realizarem o curso de especialização na área de Educação Física, uma vez que foi oferecida uma quantidade de vagas aquém da demanda, resultando na impossibilidade de atender a todos que gostariam de estar em mais um espaço de qualificação docente: “no entanto, entendo que as mesmas deveriam contemplar todos os colegas. Refiro-me à pós-graduação onde foram oferecidas 40 vagas, ficando mais de 59 colegas excluídos pelo processo de seleção” (Pólo Agreste, PEF 12).

O PNE, que a Política de Educação do Estado de Pernambuco toma como documento de referência, afirma que:

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. (BRASIL, 2001, p.99)

O que indica a possibilidade de articulação do governo estadual com as IES no sentido de promover a formação continuada, em nível de especialização, mestrado e doutorado para os professores pertencentes a esta rede de ensino. Contudo, não podemos atrelar esta questão à equipe de formação, já que a mesma não tem o “poder” para solucionar este problema.

No Pólo Sertão, apenas 01 (um) professor informa que o processo de formação não atendeu a sua expectativa, afirmando ter sido feita pouca coisa na educação. Esta informação é bem ampla e genérica, não se detendo diretamente aos temas tratados nos encontros de formação. Enquanto 22 professores (95,65%) afirmam, ter atendido as expectativas em relação à construção e à ampliação dos conhecimentos, por possuir uma seqüência lógica dos conteúdos tratados nos encontros, qualificando assim a prática pedagógica dos professores, por perceberem ainda uma proximidade dos temas com a realidade do “chão da escola”; ou seja, “todos esforços estão sendo direcionados à melhoria da oferta na rede estadual de ensino” (Pólo Sertão, PEF 14).

De forma geral, esta discussão que remetemos em relação ao atendimento das expectativas dos professores quanto à formação continuada promovida pelo estado de Pernambuco, observamos que 82,35% indicam que suas expectativas foram atendidas, principalmente por ter havido a participação dos professores de Educação Física na elaboração e condução das formações, associando-as também em relação aos temas trabalhados como forma de inovação e ampliação dos conteúdos por parte dos professores, em especial aqueles sistematizados nas OTMs, oriundas do processo formativo, qualificando assim a prática pedagógica dos professores no seu locus de trabalho. Porém, os sistemas de monitoramento e avaliação da SEE-PE precisam ser mais atuantes, no sentido de identificar se as normatizações e os programas estão sendo de fato concretizados nas escolas, na busca de levantar dificuldades e potencialidades através da comunidade escolar para o melhoramento ou para a continuidade dessas normatizações legais, visando a qualidade da educação no estado de Pernambuco.

Com a gestão compartilhada nas políticas públicas é possível perceber qual a real necessidade dos professores, que devem ser discutidas pela gestão, na busca de atender a estas demandas levantadas pelos atores sociais, como afirma Ruas (2007), “podemos considerar que grande parte da atividade política dos governos se destina à tentativa de satisfazer as demandas que lhes são dirigidas pelo atores sociais” (p.03).

Tabela 5 – Categoria Organização (unidade de contexto – Expectativa em relação à formação continuada)

EXPECTATIVA EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA	Pólo Recife	Pólo Agreste	Pólo Sertão	Total	%
Atende	06	14	22	42	82,35%
Não atende	03	03	01	07	13,73%
Não respondeu	02	00	00	02	3,92%

Na categoria “*produto*”, temos como unidade de contexto as *Orientações Teórico-Metodológicas (OTM)*, um dos “*produtos*” da formação continuada em Educação Física. Tais OTM foram iniciadas a partir da produção do documento

Texto subsídio para prática pedagógica da Educação Física, que consiste na apresentação do acúmulo da produção da Educação Física no Estado de Pernambuco, com elementos norteadores para a construção curricular da área. As OTM possuem caráter preliminar por terem sido construídas a partir da contribuição dos professores durante os encontros de formação continuada, que, por sua vez, também possuíam esta mesma característica.

A construção do *Texto subsídio* partiu da leitura de dissertações, teses, periódicos e livros que tratavam da Educação Física em Pernambuco, levando-se também em consideração outras propostas curriculares existentes no estado. Na sequência, foram sendo construídas as OTMs, durante as reuniões, os seminários e os encontros, contando com a participação da comissão de Educação Física, com os representantes das GREs e da SEDE, além dos professores da rede estadual. Na programação dos eventos de formação, haviam espaços para pensar essas orientações, mediante a apresentação de uma proposta preliminar realizada pela comissão, sendo dado prosseguimento através da reformulação e/ou adição de outros elementos importantes que deveriam conter neste documento.

Neste sentido, buscamos através da fala dos professores, observar sua participação neste processo de construção. O Pólo Recife afirma que 45% dos seus professores participaram desta construção, como professores-colaboradores e professores-formadores, inclusive tendo repassado a discussão aos demais professores de sua GRE que não puderam estar presente nas discussões. “Participei da construção como professor-formador, realizando o repasse para os demais professores de minha GRE através de oficinas e seminários” (Pólo Recife, PEF 04). Outros 05 (cinco) professores que não participaram da construção das OTMs foram professores-ouvintes.

No Pólo Agreste, assim como no Pólo Recife, todos os professores-formadores e colaboradores participaram da construção das OTMs; houve ainda a participação de um professor-ouvinte nesta construção, mas este não indicou de que forma participou. Outro fato que nos chamou a atenção foi a não multiplicação por parte dos professores-formadores aos seus pares na sua respectiva GRE: “Sim, como formador; mas não houve multiplicação dos conteúdos para os demais professores da GRE” (Pólo Agreste, PEF 04).

E no Pólo Sertão, assim como nos outros, todos os professores-ouvintes não participaram da construção, enquanto que todos os professores-formadores e

professores-colaboradores participaram deste processo, no entanto, assim como no Pólo Agreste, não houve multiplicação das discussões para os demais professores, segundo alegaram, dada a dificuldade na mobilização deste professores.

Tabela 06 – Categoria Produto (unidade de contexto – OTM)

OTM	Pólo Recife	Pólo Agreste	Pólo Sertão	Total	%
Participou	05	08	11	24	47,06%
Não participou	05	09	12	26	50,98%
Não respondeu	01	00	00	01	1,96%

Diante do que foi exposto acima, identificamos que 50,98% dos professores pesquisados nos diferentes Pólos não participaram da construção das OTMs (professores-ouvintes), ficando esta construção a cargo dos professores-colaboradores e professores-formadores.

Vale lembrar que esta diferenciação dentre os professores (colaboradores, formadores e ouvintes) e suas respectivas funções foram dadas pela comissão de Educação Física, mediante solicitação da Secretaria de Educação, tendo em vista que não seria possível a todos os professores que trabalham com Educação Física no Estado participarem de todos os eventos de formação continuada (em especial as reuniões e os seminários regionais). Neste sentido, como a informação e a contribuição dos demais professores eram importantes para que fossem elaborados os demais eventos de formação continuada, esta comissão pensou numa representação desses professores, categorizando-os e dando-lhes atribuições. Portanto, os professores-formadores ficariam responsáveis pelo repasse das informações aos demais professores de sua GRE, participariam da construção das OTM e ainda poderiam mediar alguma atividade nos eventos de formação continuada; os professores-colaboradores ficariam com a responsabilidade de elaborarem conjuntamente com os demais membros da comissão as Orientações Teórico-Metodológicas, bem como elaborariam os eventos de formação continuada; e os professores-ouvintes seriam aqueles que participariam dos encontros de formação continuada, tendo participado de repasse e de discussões mediadas pelo professor-formador de sua GRE.

Com este tipo de organização, podemos perceber que houve a participação dos professores na elaboração das OTMs, mesmo que tenha sido pelos professores-formadores ou colaboradores. Contudo, é importante frisarmos também que nenhum desses professores realizou a discussão juntos a seus pares nas suas respectivas GREs, deixando de exercer uma função que havia sido lhe dada.

Por fim, na categoria “*produto*”, temos a unidade de contexto “*prática pedagógica*”, pela qual tivemos a intenção de saber se com os eventos de formação continuada da gestão 2007-2010 houve modificação da prática pedagógica dos professores que a receberam. Esta unidade de contexto só pôde ser analisada a partir da fala dos professores, mesmo sabendo que seria importante a observação em locus, bem como a consideração de outros instrumentos de análise como: planejamento dos professores antes e após a formação, observação da regência das aulas de Educação Física antes e pós formação; mas, devido a falta de recursos financeiros para acompanhar tais dinâmicas em escolas de todo o estado de Pernambuco, como também a ausência de tempo hábil para tal empenho. Deixaremos a possibilidade para outros pesquisadores aprofundarem este estudo, ou, quem sabe, lhe daremos prosseguimento no doutorado.

Identificamos, portanto, no Pólo Recife, que 72,73% dos professores assumem ter modificado sua prática pedagógica a partir das formações, com destaque para o planejamento de aula e a organização e distribuição dos conteúdos mediante as unidades didáticas, compostas nas OTM. Observando mais atentamente suas aulas para que possam vir a ser apresentadas como relatos de experiência,

(...) “houve mudança, principalmente no planejamento bimestral mais participativo com os alunos. O desenvolvimento das aulas mais observadas com intuito de relatar as experiências no futuro. A leitura da Matriz curricular com mais clareza” (Pólo Recife, PEF 03).

Este mesmo professor é coerente ao apresentar os relatos e a matriz curricular como as temáticas que mais lhe chamaram a atenção nos momentos de formação.

Houve também dois professores deste mesmo Pólo que afirmaram não modificar sua prática pedagógica, tendo um deles se justificado pelo fato de estar afastado para cursar o mestrado.

No Pólo Agreste, apenas um professor afirma não ter modificado sua prática, mas não justifica o motivo. Enquanto que os demais afirmam que a reelaboraram, principalmente no que diz respeito à metodologia de trabalho, à avaliação e ao trato com o conteúdo que tange a Educação Física, a partir da proposta colocada nas OTM. “Houve reelaboração, no sentido de melhor organização relacionada ao tempo pedagógico, à pesquisa sobre o tema abordado e aos aspectos teórico-metodológicos” (Pólo Agreste, PEF 02).

No Pólo Sertão, identificamos que a organização e sistematização dos conteúdos foram os tópicos que os professores disseram ter reelaborado na sua prática pedagógica, assim como a elaboração dos programas e planos de ensino. Isto nos parece ser resultado direto do fato de ter havido anteriormente uma orientação curricular mais incisiva para a sistematização e a hierarquização do conhecimento, mas, após estes encontros de formação, 82,61% dos professores conseguiram qualificar sua prática pedagógica; inclusive com a prática da pesquisa.

Como afirma o PEF 14:

“a valorização das minhas ações enquanto educador, a prática mais efetiva da pesquisa, a interdisciplinarização das ações de grande e médio porte, a valorização do aluno (reconhecimento) do seu potencial enquanto agente de construção”.

Tabela 7 – Categoria Produto (unidade de contexto – Prática Pedagógica)

PRÁTICA PEDAGÓGICA	Pólo Recife	Pólo Agreste	Pólo Sertão	Total	%
Modificou	08	16	19	43	84,31%
Não modificou	02	01	02	05	9,8%
Não respondeu	01	00	02	03	5,88%

É de se considerar, portanto, que o processo de reelaboração/repensar dos professores em relação à prática pedagógica, no que diz respeito às questões relacionadas à sistematização do conhecimento (conteúdo), ao planejamento e ao programa de ensino e metodologia foram as que mais sofreram influências e modificações. Apresentando coerência com as temáticas propostas pela comissão de Educação Física nos eventos de formação continuada, apontando-nos mais uma

vez para o fato de que quando há a participação dos professores no processo de formação ficam mais próximas da realidade e do atendimento das necessidades destes professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS (SEM PONTO FINAL)

*Será só imaginação?
Será que nada vai acontecer?
Será que é tudo isso em vão?
Será que vamos conseguir vencer?*

Legião Urbana, 1986

Com os fundamentos da Dialética-Materialista proposta por Marx, expressos em nosso objeto de estudo, em nossas opções metodológicas e em nossas análises dos dados da literatura, dos documentos e do campo, verificamos a articulação entre a Política Nacional de Formação e a Política Local de Formação do estado de Pernambuco, durante as duas gestões por nós investigadas, somente a partir da análise documental, já que nas falas dos sujeitos pesquisados esta aproximação não foi expressa, uma vez que a maioria não respondeu a este questionamento em nosso instrumento de coleta. Percebemos também que houve avanços na política de formação continuada na gestão 2007-2010 em relação à gestão 2003-2006, mesmo com alguns limites revelados através da pesquisa.

No que concerne à articulação observada nos documentos da política nacional com os da política local, constatamos que, na primeira gestão analisada (2003-2006), há momentos de aproximações e outros de distanciamentos. Aproxima-se da política nacional em relação ao formato dos eventos de formação continuada, pois considera que podem ser feitos através de cursos, encontros, palestras etc.; como também em relação ao produto, ou seja, a melhoria da educação básica. Contudo, se distancia em relação à concepção de formação continuada, pois, para a Política Nacional a formação deve ser compreendida de forma contínua, considerando-se os saberes docentes a partir dos dados da realidade, ou seja, a participação dos professores na elaboração e condução da formação continuada é imprescindível para que as necessidades reais dos professores sejam contempladas pelas políticas públicas, na perspectiva de serem sanadas ou minimizadas pela gestão pública. Na segunda gestão (2007-2010), percebemos aproximações com a política nacional tanto em relação à concepção de formação continuada quanto na forma de organização dada a esses eventos. Apresentando avanços no que diz respeito ao produto da política de formação, indo além da busca pela melhora da qualidade da educação, o documento estadual desta

gestão expressa as formas pelas quais se dará esta melhoria, bem como as produções realizadas durante todos os eventos de formação continuada. Não identificamos nesta gestão distanciamentos da política nacional de formação.

Ao identificarmos avanços na política estadual de formação continuada de professores de Educação Física nas duas recentes gestões públicas estaduais de Pernambuco, procuramos levar em consideração a concepção de formação continuada, a organização desses eventos e o produto desencadeado por eles.

Na concepção de formação continuada, verificamos na fala dos professores o desejo de que a formação continuada observasse como base as problemáticas que surgem de sua própria prática pedagógica, uma formação que tivesse uma concepção humana e integral, que superasse a ideia de capacitação, de reciclagem, de atualização, pois se reconhecem como sujeitos capazes de produzir conhecimento. Uma formação continuada que contasse com a participação dos professores durante todo o seu processo, ou seja, na elaboração, na execução e na avaliação; que contemplasse a incompletude do ser humano, mantendo assim um caráter contínuo. Estas falas, por sua vez, são subsidiadas pelo nosso referencial teórico trabalhado ao longo da dissertação.

Percebemos também na fala dos sujeitos, que a formação continuada concebida pela primeira gestão apresentava-se como “atualização”, com o objetivo de preparar os indivíduos para as demandas emergentes do mercado de trabalho, como se os professores não tivessem propriedade em relação aos saberes que historicamente acumularam durante o exercício do magistério, e como se fosse preciso a cada nova “demanda” da sociedade capitalista, atualizar os professores para que eles tivessem a condição de servir a essa nova “necessidade”. Neste sentido, os professores são tidos como polivalentes, reféns da sociedade capitalista, sempre em busca da perfeição para poderem assegurar seu lugar no mercado de trabalho.

Apontamos outro avanço na forma de organização dos eventos de formação continuada, uma vez que, na primeira gestão pesquisada por nós, de acordo com os sujeitos da pesquisa e dos documentos analisados, eram realizados anualmente a partir do Encontro Estadual de Esporte e Lazer, através de palestras e cursos ministrados por professores convidados, muitos deles inclusive de fora do estado de Pernambuco; não sendo, portanto, valorizado tanto os profissionais e estudiosos da própria rede de ensino, quanto os do Estado, de uma forma geral. Os temas eram

pré-estabelecidos, já que não contavam com a participação dos professores na elaboração dos eventos. Apesar de realizarem avaliação ao final de cada Encontro, não era o suficiente para garantir que as necessidades dos professores fossem dialogadas e refletidas durante as formações. Por outro lado, contemplando a nossa concepção de formação continuada, já explicitada anteriormente, a política de formação implementada pela segunda gestão que analisamos realizou diversos eventos, tais como reuniões, seminários e encontros; contando sempre com a participação dos professores da rede, de estudiosos da área de Educação Física e de gestores públicos estaduais, para elaborar os eventos, escolher os temas e os ministrantes durante a formação. Contando com a representatividade dos professores neste processo de organização, os eventos de formação realizados atendiam as expectativas dos educadores, por serem “ouvidos” através dos professores-formadores e dos professores-colaboradores.

Quanto ao produto da formação, tanto na fala dos sujeitos quanto nos documentos analisados, notamos a percepção de um avanço significativo ocorrido na segunda gestão em relação à primeira. Na gestão de 2003-2006, observamos que o documento analisado planeja a melhoria da qualidade do ensino, trazendo em seu bojo diversos elementos mal esclarecidos; e até mesmo ausentes da fala dos professores. Diferentemente, na segunda gestão (2007-2010), encontramos explicitados no documento que analisamos os produtos a serem elaborados durante o processo formativo, sendo inclusive comentada pelos professores entrevistados a importância destes para a qualidade do ensino e para a mudança na prática pedagógica.

Os sujeitos indicam que a construção das Orientações Teórico-Metodológicas foi uma conquista, já que não possuíam, até aquele momento, nenhuma normatização que os orientassem para a hierarquização dos conteúdos (unidades didáticas), que indicassem os instrumentos e métodos avaliativos, bem como as diretrizes para uma educação integral e humana, que valorizasse os alunos e os professores. Declaram também que foram incentivados a produzir, sistematizar e elaborar pesquisa, relatos de experiência e textos didáticos como ferramenta metodológica de inovação na sua prática pedagógica. Todos esses elementos citados pelos professores estavam presentes na Proposta de Formação elaborada através da parceria UPE e SEE-PE, com a contribuição de professores da rede estadual de Ensino.

Porém, é importante destacarmos alguns limites da política de formação continuada proposta pela segunda gestão, identificados tanto pelos sujeitos quanto nos documentos. Um deles foi a não realização do encontro estadual com todos os professores de Educação Física do estado de Pernambuco, tendo em vista que nos outros espaços de formação, como nas reuniões ou nos seminários, por determinação da Secretaria de Educação, não seria possível a presença de todos os professores; ficando a cargo de cada técnico da GRE selecionar quais professores iriam participar destes eventos, mediante os seguintes critérios: ter maior carga horária de regência e não de treinamento esportivo; haver pelo menos um professor por escola; e haver experiências exitosas na escola. O que fez com que, em muitos casos, os mesmos professores participassem de todos os eventos de formação, enquanto outros só participaram de um evento de formação. Ou seja, houve professores de Educação Física que não participaram de nenhum evento de formação continuada no estado de Pernambuco nesta última gestão.

Outro limite observado foi o da falta de monitoramento e de avaliação por parte da gestão na verificação da concretização das OTMs nas escolas, pois, da mesma maneira que os professores apontam esta orientação como um dos avanços da política de formação, analisam também que esta política requer monitoramento para que de fato haja a sua implementação nas escolas, por parte dos educadores. Contudo alegam ainda, que para que seja possível a concretização dessas OTMs nas Escolas, é importante que seja dado ao professor infra-estrutura e materiais adequados para qualificar sua prática pedagógica, tendo em vista que hoje os professores não possuem espaço nem tampouco materiais para as aulas de Educação Física na maioria das escolas estaduais.

Neste sentido, alegam que sem monitoramento por parte da Secretaria de Educação há grandes possibilidades de ser mais um documento elaborado pelo Estado, mesmo possuindo características peculiares por ter tido a participação dos professores, de permanecer apenas no papel e não ser viabilizado no cotidiano da escola. E ao analisarmos o documento da Política Educacional observamos que não fica claro como será realizado este processo de acompanhamento por parte da SEE-PE. Monitoramento este que não tenha a função fiscalizadora, mas que ao se deparar com o cotidiano dos professores, dialoguem mediante as dificuldades e/ou potencialidades encontradas, para que seja refletido no sentido de superar o que tem que ser superado e avançar/divulgar o que vem dando certo.

Acreditamos, portanto, que esta pesquisa possa vir a contribuir com estudos futuros sobre formação continuada, bem como colaborar com os debates e as reflexões em nível nacional sobre formação continuada e suas políticas, e com mais intensidade nos debates e reflexões no estado de Pernambuco, que possuam como objetivo (re)pensar, (re)elaborar, (re)estruturar a Política de Formação Continuada, buscando para além da qualificação docente uma melhoria significativa da qualidade da educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, A. H. **Desafios e tendências em formação continuada**. vol.13, nº. 10. Construção psicopedagógica, 2005.

AZAMBUJA, Darcy. **Teoria geral do estado**. 4. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Globo, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROS, M. E. B. **Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola**. In: FERRAÇO, C. E. (org) **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. Série Cultura, Memória e Currículo. Vol. 6. São Paulo: Cortez, 2005.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política**. 4ªed. Paz e Terra: São Paulo, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 6ª ed. Editora Braziliense: São Paulo, 1986.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm/ acesso em 10 de Setembro de 2010.

_____, Lei nº 9394/96, 20/12/1996. **Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/96, p. 27833-41.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: INEP, 2001.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Ministerial nº 1403/2003, 09 de junho de 2003. Institui o **Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores**. Disponível em <http://www.educacional.com.br/legislacao/diario.pdf> /acesso em 10 de Setembro de 2010.

_____, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 10.793/2003, 01 de dezembro de 2003. **Altera a redação do art. 26, § 3ª, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional"**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.793.htm / acesso em 11 de Outubro de 2010.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede Nacional de Formação Continuada. Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento**. Brasília, 2005.

_____, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Decreto nº 11.494/07, regulamenta o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Brasília, 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/ Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm> /acesso em 10 de Setembro de 2010.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diário Oficial da União, Decreto nº 6.755/09, institui a **Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/noticia/DOU_30.01.2009_pag_1.pdf e http://www.capes.gov.br/images/stories/noticia/DOU_30.01.2009_pag_2.pdf / acesso em 10 de Setembro de 2010.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CAPES. **Decreto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/noticia/DOU_30.01.2009_pag_1.pdf acesso em 16 de Agosto de 2009.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo : Alfa-Omega, 1982.

CIRNE-LIMA, Carlos Roberto. **Dialética para principiantes**. 3. ed. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2002, p. 247.

CONSELHO NACIONAL DE AVALIAÇÃO (2002). **Formação contínua de professores**. Relatório, Lisboa: C.N.E., policopiado.

CORREA, Sandra Cristhianne França. **Formação continuada: reflexões e desafios dos professores de educação física do ensino fundamental do 3º e 4º ciclos da prefeitura da cidade do Recife em parceria com a UFPE**. Centro de educação, programa de pós graduação, curso de mestrado em educação. Disponível em: http://www.bdt.d.ufpe.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5392 /Acessado em 12/09/10.

Declaração de Jontiem. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jontien%20-%20tailandia.pdf> / Acessado em 05/08/2010.

ENCONTRO ESTADUAL DE ESPORTE E LAZER. **Anais**. Recife, 2006.

ESTRELA, M. T. **A formação contínua entre teoria e prática**. In: FERREIRA, N. S. C. (org) **Formação Continuada e Gestão da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ETHNÓS. Grupo de Estudo Ethnográficos em Educação Física e Esportes. **Programa de trabalho para a formação continuada**. Recife, 2008.

FERNANDES, F. **Diretrizes e bases: conciliação aberta.** Revista Sociedade e Universidade, São Paulo, 1991.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação Continuada e Gestão da Educação no Contexto da Cultura Globalizada. In: **Formação continuada e gestão da educação** / Naura Syria Carapeto Ferreira (Org.). – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Certificação e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, nº 85, p. 1095-1124, dezembro, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FOULQUIÉ, Paul. **A dialética.** 3. ed. França: Publicações Europa América, 1978.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de São Paulo.** Tese de doutorado – Faculdade de Educação de São Paulo (FEUSP), 1997.

GATTI, Bernadete. “Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.” In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n.37, p. 57-70, jan./abr., 2008.

GUARESCHI, N. et al. **Problematizando as práticas psicológicas no modo de atender a violência.** In M. Strey, M. Azambuja e F. Jaeger (Orgs). **Violência, gênero e políticas públicas.** Coleção Gênero e Contemporaneidade. Porto Alegre: Edipucrs, volume II, 2004.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A reforma educacional no Brasil (1988-2001): processos legislativos, projetos em conflitos e sujeitos históricos.** Paraíba: Ed. Universitária da UFPB, 2006.

HÖFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Caderno Cedes. Vol. 21, nº 55, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LESSA, Sérgio e TONET, Ivo. **Introdução a filosofia de Marx.** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIBÂNEO, J. **Adeus professor, adeus professora, novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política - Salário, preço e lucro - O rendimento e suas fontes: a economia vulgar.** São Paulo: Abril Cultural, 1982 (os economistas).

_____, Karl. Prefácio In: **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MENEZES, Cecília Maria de Alencar. **Educação Continuada de Educadores: superando ambiguidades conceituais**. Educação e Formação do Educador. *Educação & Contemporaneidade*. Revista da FAEBA, Salvador, v.12, n. 20, p. 311-320, jul-dez 2003.

MENICUCCI, Telma. Políticas de esporte e lazer: O estado da arte e um objeto em construção. In: ISAYAMA, Helder Ferreira e LINHALES, Meily Assbú (org.) **Avaliação de políticas e políticas de avaliação: questões para o esporte e o lazer**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MÉSZÁROS, István. A ordem da reprodução sociometabólica do capital. In: **Para além do capital: rumo a teoria de transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1999.

MOLINA NETO, V. **La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre**. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. División de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. Programa de Doctorado Innovación Curricular y Formación de Profesorado, 1996.

MONTEIRO, J. Cauty e MONTEIRO, M.C. Mira Cavaleiro. **Estado e sociedade civil na teoria marxista**. Adcontar, Belém, v.4, n.2, p. 9-26, Nov. 2003.

NÓVOA, Antônio. **Para o estudo sócio e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e Educação, n. 4, jul.1991.

_____, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa,: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Antônio. **Formação profissional em Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Vol. 19, n. 1, p. 34-41, set. 1997.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Políticas de Educação do Estado de Pernambuco**. Recife: SEDE-PE, 2007.

_____, Secretaria de Educação. **Texto subsídio para prática pedagógica da Educação Física: contribuições para elaboração da matriz curricular**. Disponível em: www.educacao.pe.gov.br / acesso em 28 de Outubro de 2008.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Proposta da sociedade brasileira. In: **Cadernos de Textos do II Congresso Nacional de Educação**. Belo Horizonte: II CONED, 1997.

PIRES, Ângela Maria Monteiro da M. **Proposta de Formação de uma Rede de Formadores**. Recife, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RUAS, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: conceitos básico**. 2007. Disponível em: http://vsites.unb.br/ceam/webceam/nucleos/omni/observa/downloads/pol_publicas.PDF

SANTIAGO, Maria Eliete. Formação Continuada nas Dimensões: Natureza Humana, direito profissional e parâmetro de profissionalização. In: **CONSTRUIR NOTÍCIAS: ALFABETIZAÇÃO ARRANQUE DA ESCOLARIDADE. Nº 18 –Ano 3 – Setembro/outubro 2004 – Circulação Nacional**.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos et al. **Encontro Estadual de Professores de Educação Física em Pernambuco: doze anos de história**. Anais, XVI CONBRACE e III CONICE. Salvador: BA, 2009.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas de formação continuada: o discurso sobre a qualificação docente e a valorização do magistério**. Anais IV Colóquio Internacional de políticas e práticas curriculares. João Pessoa, 2009.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHEIBE, Leda. **Políticas para a Formação dos Profissionais da Educação neste início de Século: análise e perspectivas**. Anais da 26ª Reunião da Anped, Caxambú, 2003.

SILVA, Marise Borba de; GRIGOLO, Tânia Maris. **Metodologia para iniciação científica à prática da pesquisa e extensão II**. Caderno Pedagógico. Florianópolis: Udesc, 2002.

SILVA, Virgínia de Oliveira. **As marcas da leitura em nós**. Niterói, RJ: FE/UFF, (Mimeo.), 2004.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão de literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p.20-45.

SOUZA Jr, Marcílio Barbosa Mendonça de. et al. **A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física**

escolar. Revista Movimento: Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, julho/setembro de 2010.

TARDIF et al. **Os professores face ao saber.** *Teoria e Educação*, POA: Pannônica, n. 4, p. 215-233, 1991.

TERRA, D. V. e PIROLO, A. L. **Saberes docentes e formação continuada de professores de Educação Física:** a perspectiva da investigação-ação, in Efdesportes (Revista digital). n. 93, fev. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação continuada de professores da educação básica: políticas e práticas.** Porto alegre: RS, 2010. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

ZAINCO, Maria Amélia Sabbag. Desafio da Universidade Contemporânea: O Processo de Formação Continuada dos professores da Educação. In: **Formação continuada e gestão da educação** / Naura Syria Carapeto Ferreira (Org.). – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

ZEICHER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa, Educa e autor, 1993.

ZEFERINO, Bárbara Cristhinny Gomes. **O estado moderno na relação entre capital e trabalho.** Revista Eletrônica Arma da Crítica. Ano 2. n 2. Março, 2010. P.110-117.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Prezado (a) colega professor (a).

Este material destina-se exclusivamente à pesquisa sobre Política Pública de Formação Continuada em Educação Física no Estado de Pernambuco, desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. E tem por objetivo apontar os avanços e/ou retrocessos da política de formação continuada em Educação Física no estado de Pernambuco, estabelecendo relação com a política nacional de formação de professores.

Aniele Fernanda Silva de Assis.

1. Identificação

- Nome:

() Masculino () Feminino

- Gerência Regional de Educação - GRE:

- Escola:

- Tempo de serviço na rede estadual de ensino de Pernambuco:

2. De quantas formações continuadas (entendendo-as como as reuniões, os seminários e os encontros) oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, na gestão 2007-2010, você participou como professor ouvinte?

() uma

() duas

() três

() quatro

De que maneira você foi informado sobre essas reuniões, seminários e encontros?

3. Você participou do processo de construção das Orientações Teórico-Metodológicas – OTM (orientações para sistematização do conhecimento que trata a Educação Física, baseado na perspectiva da Cultura Corporal) da Educação Física durante a gestão 2007-2010?

() sim

() não

Caso tenha participado, explique a forma como participou desta construção.

() Professor formador

() Professor colaborador

Caso você tenha participado como **Professor formador**, de que maneira você promoveu a multiplicação dos conteúdos debatidos entre os profissionais de Educação Física de sua GRE?

Caso você tenha participado como **Professor colaborador**, houve processo de reflexão sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica para produzir a política de formação continuada para o estado de Pernambuco?

4. As formações realizadas durante a atual gestão na área da Educação Física correspondem às suas expectativas?

() sim

() não

Por quê?

5. Quais temáticas abordadas na(s) ação(ões) de formação continuada mais lhe chamaram a atenção?

() Unidades Didáticas

() Texto Didático

() Relatos de experiências

() Oficinas

() Programas e planejamentos de ensino

() Matriz curricular

Justifique as suas opções:

6. Houve alguma mudança na sua prática pedagógica depois dos eventos de formação continuada?

() sim

() não

Se sim, quais você apontaria?

7. Na gestão anterior (2003-2006), houve ações de formação continuada das quais tenha participado?

() sim

() não

Caso sim:

A) quais foram elas?

B) Qual era o formato dessa(s) ação(ões) de formação continuada proposto pela gestão 2003-2006? Estabeleça um paralelo entre o formato atual (as reuniões, os seminários e os encontros) e esses momentos de formação continuada:

8. Qual seu entendimento de formação continuada?

Universidade Federal da Paraíba
 Centro de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado
 Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais
 Orientadora: Profa. Dra. Virgínia de Oliveira Silva
 Orientanda: Aniele Fernanda Silva de Assis

Apêndice B: Indicadores para análise de conteúdo

Indicadores
• Elemento central: formação continuada – política de formação continuada em educação física. • Operacionalização: eventos de formação continuada (organização - concepção - produto) • Categorias analíticas: formação continuada, política educacional • Categorias empíricas: organização, concepção, produto

Universidade Federal da Paraíba
 Centro de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado
 Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais
 Orientadora: Profa. Dra. Virgínia de Oliveira Silva
 Orientanda: Aniele Fernanda Silva de Assis

Apêndice C - Legenda para análise de conteúdo

Referentes aos questionados

Questionados	Questionário
Dados de identificação	Letra A
Gerência Regional de Educação – GRE	Letra B
Escola	Letra C
Tempo de serviço na rede de ensino	Letra D
Quantas formações participou	Letra E
Sujeito participante	Letra F

Referentes ao objeto de estudo

	Questionário
Organização	
Formato dos eventos	Desenho de lua
Temática dos eventos	Asterísticos
Sujeitos participantes	Sublinhado
Expectativas em relação à formação continuada	Sol
Concepção	
Nomenclaturas	Destacado com lápis verde limão
Política global e local	Circulado
Produto	
OTM	Estrela
Prática pedagógica	Bolinha

Apêndice D - Quadro para análise de conteúdo – questionários

Professor		51 Professores de Educação Física – Pólo Recife, Pólo Agreste e Pólo Sertão
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos ⁵⁰	Reuniões, seminários, cursos, encontros	
Temática dos eventos ⁵¹	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	
Política global-local	Elementos	
PRODUTO⁵²		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	
Prática pedagógica	Reelaboração	

⁵⁰ Formato das duas gestões: 2003-2006 e 2007-2010

⁵¹ Na gestão 2007-2010.

⁵² Produto aqui entendido como finalização de um processo vivenciado, contudo não acabado; já que compreendemos ser o homem um sujeito em constante transformação, inacabado.

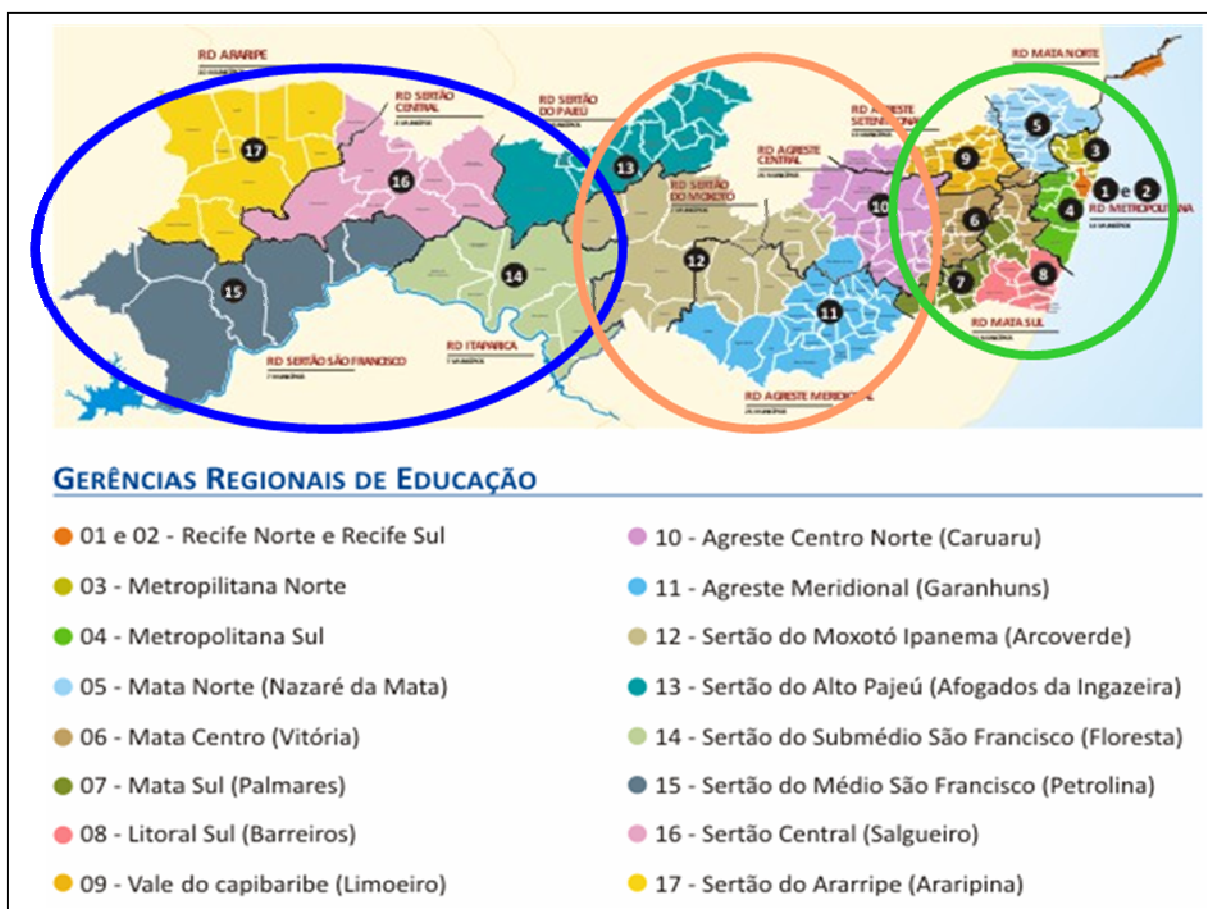
Universidade Federal da Paraíba
 Centro de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado
 Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais
 Orientadora: Profa. Dra. Virgínia de Oliveira Silva
 Orientanda: Aniele Fernanda Silva de Assis

Apêndice E - Quadro de análise de conteúdo – documentos

Categorias Documentos	PNE	LDBEN	Rede	Plano nacional	Plano estadual (2007- 2010)	Política de formação continuada (2003-2006)	Política de formação continua-da (2007-2010)
Concepção							
Organização							
Produto							

Universidade Federal da Paraíba
 Centro de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado
 Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais
 Orientadora: Profa. Dra. Virgínia de Oliveira Silva
 Orientanda: Aniele Fernanda Silva de Assis

Apêndice F – Mapa do Estado de Pernambuco com divisão das Gerências Regionais



Apêndice G – Tabela com dados das pesquisas dos professores

Professor		Professor Educação Física 1 – Pólo Recife
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Excelente organização, professores com boa qualificação, incentivo a pesquisa e viabilidade econômica, formato de encontro (2007-2010). Gestão de academia, organização de eventos e fisiologia do exercício, no formato de curso (2003-2006).
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Não respondeu
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Não respondeu
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	A possibilidade do profissional em educação se manter <i>atualizado</i> com as novas tecnologias em educação e os novos processos didático-metodológicos que se desenvolvem internamente e fora do país.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não participou da construção da OTM
Prática pedagógica	Reelaboração	Não respondeu

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	GRE Recife Norte
Escola	Aníbal Fernandes
Tempo de serviço na rede de ensino	17 anos
Quantas formações participou	Uma
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 2 – Pólo Recife
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Cursos, oficinas (2007-2010) Encontros Estaduais (2003-2006)
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Me chamaram mais atenção os textos didáticos, relatos de experiência, oficinas e programas e planejamento de ensino, porque trouxe algumas experiências e informações.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Não atende, em alguns aspectos ficou a desejar.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Facilitar e trazer <i>novas informações</i> para a prática pedagógica.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não participou da construção.
Prática pedagógica	Reelaboração	Houve mudança na prática pedagógica, em especial no planejamento das aulas, e facilitou a forma de atrair os alunos nas aulas.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Feminino
Gerência Regional de Educação – GRE	Recife Norte
Escola	Oliveira Lima
Tempo de serviço na rede de ensino	13 anos
Quantas formações participou	Três
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

CATEGORIAS		Professor
ORGANIZAÇÃO		Professor Educação Física 3 – Pólo Recife
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	O formato dos eventos antes eram mais formais ao meu ver. Agora nós temos mais liberdade de participar, discutir e provocar mudanças. Na gestão passada se dava através de Encontros de professores no final do ano com palestrantes e temas determinados.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Textos didáticos, relatos de experiência e matriz curricular; durante o evento as turmas eram divididas em grupos e as quais eu participei os direcionamentos eram estes.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Não atende, porque ainda não foi posto em prática verdadeiramente.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	A própria palavra já é bem clara <i>CONTINUAÇÃO</i> . Se podemos desenvolver tudo que aprendemos na formação, sempre teríamos uma nova formação para <i>AVALIAR E REAVALIAR</i> o que fizemos assim a formação continuaria acontecendo.
Política global-local	Elementos	Houve um processo de reflexão sobre a política nacional para produzir a política estadual de formação continuada.
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Participei da construção, como professor colaborador.
Prática pedagógica	Reelaboração	Houve mudança, principalmente no planejamento bimestral mais participativo com os alunos. O desenvolvimento das aulas mais observadas com intuito de relatar as experiências no futuro. A leitura da Matriz curricular com mais clareza.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Feminino
Gerência Regional de Educação – GRE	Recife Norte
Escola	Dona Maria Tereza Corrêa
Tempo de serviço na rede de ensino	28 anos
Quantas formações participou	Quatro
Sujeitos participantes	Professor colaborador

Professor		Professor Educação Física 4 – Pólo Recife
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Eram realizadas palestras sobre práticas pedagógicas e sobre a proposição crítico superadora, seguidas de oficinas, porém, não eram em todos os encontros. Poderíamos dizer que em sua maioria resumia-se a explicações orais. Antes as oficinas tinham um caráter de instrumentalizar, recauchutar, e havia pouco ou quase nada de contribuições de professores(as) no processo, o que limitava o enriquecimento do produto final.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiências, oficinas, programas e planejamento e ensino e matriz curricular. Entendo que há uma rede de interligações existentes as opções supracitadas, e que por isso, marquei todas as opções. Tais imbricações denotam a importância de suas existências dentro o processo que foi denominado de OTMs.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende. Estávamos inoperantes e estagnados na realização de procedimentos que visassem formações. Hoje estamos tendo a iniciativa de termos formações continuadas, principalmente nas lacunas existentes como a elaboração de orientações teóricas e metodológicas no sentido de nortear a prática pedagógica de professores (as), o que já qualifica a atual proposta de formação continuada.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	<i>Participação</i> efetiva de todos(as) na construção de um determinado <i>processo contínuo</i> , que venha a contribuir para enriquecer e qualificar práticas pedagógicas que apontem e caminhem para aulas críticas.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Participei da construção como professor formador, realizando o repasse para os demais professores de minha GRE através de oficinas e seminários.
Prática pedagógica	Reelaboração	Não houve mudança

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Recife Norte
Escola	Maria Amália
Tempo de serviço na rede de ensino	13 anos
Quantas formações participou	Quatro
Sujeitos participantes	Professor formador

Professor		Professor Educação Física 5 – Pólo Recife
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	O formato na gestão 2003-2006 era de Encontro Estadual nos anos de 2004, 2005, 2006. Não houve relação alguma do formato da gestão de Jarbas para a atual gestão, pois a formação era apenas restrita ao encontro estadual no final de cada ano. Na atual gestão a formação continuada é um processo contínuo.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Unidades didáticas
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende, porque houve a participação efetiva do professor da rede na construção curricular, só lamento não ter havido o encontro estadual.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	É um <i>processo de formação contínuo</i> , que tem o professor como participante ativo da sua formação. Ele é ao mesmo tempo formador e formado.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Particpei da construção, como professor formador; não havendo a sistemática de repassar para os demais professores. Apenas nos encontros de formação fiz palestras.
Prática pedagógica	Reelaboração	Não, haja vista está afastado para fazer o mestrado.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	GRE Recife Norte
Escola	Dona Maria Tereza Corrêa
Tempo de serviço na rede de ensino	8 anos
Quantas formações participou	Quatro
Sujeitos participantes	Professor formador

Professor		Professor Educação Física 6 – Pólo Recife
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não houveram eventos de formação continuada na gestão passada.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Relatos de experiências e oficinas; pois tem contribuído para refletirmos nossa prática.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende. A equipe formadora é comprometida com a educação e tem priorizado a formação integral do aluno.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Necessidade de refletirmos nossa prática para crescermos enquanto coletivo comprometido com a nossa área de conhecimento.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não respondeu
Prática pedagógica	Reelaboração	Houve mudança, ampliação dos conteúdos negados até então.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Mata Norte
Escola	Doutor Walfredo Luiz Pessoa de Melo
Tempo de serviço na rede de ensino	24 anos
Quantas formações participou	Três
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

CATEGORIAS		Professor
ORGANIZAÇÃO		Professor Educação Física 7 – Pólo Recife
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não houve formação continuada na gestão passada.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Unidades didáticas, relatos de experiência e programas e planejamento de ensino.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Não atende, porque não são previamente discutidas com o corpo docente.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Entendo formação continuada como aquela desenvolvida, geralmente, mediante atividades de estudo e pesquisa planejadas e realizadas como parte do desenvolvimento profissional dos professores a partir das necessidades e conhecimentos derivados das suas experiências docentes. Devem ser enfatizado: as competências, e as reflexões dos componentes curriculares que favoreçam <i>mudanças didático-pedagógicas</i> .
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não participou da construção da OTM
Prática pedagógica	Reelaboração	Houve mudança. A preocupação em abordar todos os conteúdos envolvidos no eixo temático; a organização da construção da unidade didática e sequência didática dos conteúdos com as séries abordadas.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Feminino
Gerência Regional de Educação – GRE	Recife Sul
Escola	Professor Fernando Mota
Tempo de serviço na rede de ensino	5 anos
Quantas formações participou	Duas
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 8 – Pólo Recife
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não respondeu
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Texto didático e Programas de ensino; porque melhora o relacionamento nos conteúdos e a organização dos conteúdos trabalhados.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Não respondeu
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Dá continuidade nos conteúdos vivenciados.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Participei como professor colaborador
Prática pedagógica	Reelaboração	Houve mudança; melhor sistematização dos conteúdos

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Feminino
Gerência Regional de Educação – GRE	Mata Centro
Escola	Escola de Referência com Ensino Médio de Bezerros
Tempo de serviço na rede de ensino	24 anos
Quantas formações participou	Uma
Sujeitos participantes	Professor colaborador

Professor		Professor Educação Física 9 – Pólo Recife
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não respondeu
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Texto didático, relatos de experiência e matriz curricular; coloco a melhoria do pensamento científico e também o incentivo às produções teóricas necessárias ao processo de qualificação de todos nós professores.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Sim.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Mudança do pensamento científico e o aumento ao número de professores produzindo teoria e prática apoiada nelas.
Política global-local	Elementos	Houve uma reflexão da política global para produzir a política local.
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Participei como professor colaborador.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, mudança no meu olhar, e também minhas tentativas de reunir prática e teoria.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Mata Centro
Escola	João Pessoa Souto Maior
Tempo de serviço na rede de ensino	20 anos
Quantas formações participou	Quatro
Sujeitos participantes	Professor colaborador

CATEGORIAS		Professor
ORGANIZAÇÃO		Professor Educação Física 10 – Pólo Recife
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não havia formação continuada na gestão passada
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Texto didático – pelas apresentações ricas em conteúdos e oficinas – pela comodidade nas apresentações e inovações pedagógicas.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Sim; porque promove uma melhor condição de atuar na prática pedagógica UNIFICADA.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Uma evolução no sentido de formação dos futuros profissionais da área. Para que possa contribuir com o ensino e as proposta de Educação Física.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não participou da construção da OTM
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim. A forma de abordagem nos conteúdos trabalhados, mostrando a orientação no sentido pedagógico.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Mata Centro
Escola	Escola de Referência em Ensino Médio
Tempo de serviço na rede de ensino	26 anos
Quantas formações participou	Uma
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 11 – Pólo Recife
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não houve formação continuada na gestão 2003-2006.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiências, oficinas, programas e planejamento de ensino e matriz curricular; devido a importância que elas tem e a falta de orientação que é o que me preocupa! A minha carência é grande em relação a essas orientações.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Sim; devido a falta de orientação que tanto precisamos, que está sendo suprida em essa formação.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	São formações que tenham coerência, que nos ajude a melhorar nossas aulas e planos de aulas (planejamento) e facilite a nossa compreensão.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não participou da construção da OTM
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim; na elaboração de planejamento, elaboração de planos de aula e subsídio para melhor aula (sistematizada).

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Feminino
Gerência Regional de Educação – GRE	Mata Centro
Escola	Monsenhor João Rodrigues de Carvalho
Tempo de serviço na rede de ensino	10 anos
Quantas formações participou	Duas
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 1 – Pólo Agreste
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Eventos esporádicos na gestão passada, através do Encontro Estadual de Educação Física
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Texto didático, porque constitui-se como um subsídio importante no trabalho junto aos alunos
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Não atende, devido ao pouco tempo para a reflexão e sistematização aprofundada dos temas.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Uma formação <i>sistematizada e contínua ao longo da carreira docente</i> , tentando aproximar a fundamentação teórica e as experiências práticas dos professores, no sentido de construção de possuir pedagógico.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não participou da construção da OTM
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Litoral Sul
Escola	Estadual Caetano Monteiro
Tempo de serviço na rede de ensino	5 anos
Quantas formações participou	Uma
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 2 – Pólo Agreste
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Através de seminários e oficinas com cursos de 06 horas aula e apresentação dos professores com suas experiências. Na gestão anterior havia formação continuada através dos encontros estaduais de educação física.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Texto didático, relatos de experiências e matriz curricular. Porque são tópicos que contribuem para uma efetivação do trabalho nas aulas de educação física.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Não, por ter sido realizadas poucas formações, além de não atender as expectativas dos professores com os temas e formato dos eventos.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	São <i>eventos, atividades</i> que contribuem para um melhor entendimento e ampliação de um trabalho em rede sobre um determinado tema com os professores discutida e avaliada de forma <i>contínua</i> nas suas atividades pedagógicas.
Política global-local	Elementos	Não houve um processo de reflexão em relação da política geral com a local, porque minha participação foi muito pouca, visto por ter participado de forma efetiva em apenas uma oportunidade.
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Sim. Como professor colaborador.
Prática pedagógica	Reelaboração	Ouve reelaboração, no sentido de melhor organização relacionada ao tempo pedagógico, a pesquisa sobre o tema abordado e nos aspectos teórico-metodológicos.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Litoral Sul
Escola	Doutor Eurico Chaves
Tempo de serviço na rede de ensino	13 anos
Quantas formações participou	Duas
Sujeitos participantes	Professor colaborador

CATEGORIAS		Professor
ORGANIZAÇÃO		Professor Educação Física 3– Pólo Agreste
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não houve formação na gestão anterior
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Programas e planejamento de ensino, matriz curricular. Mudança dos conteúdos problemáticos e formas de ampliação.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Não, porque falta ser mais abrangente e o tempo de realização (duração) é insuficiente.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Atualização dos conhecimentos e formas de ampliação.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Sim, como colaborador, mas não havendo relação com a política global.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, metodologia mais atualizada, maneira de ver e aplicar os conteúdos.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Litoral Sul
Escola	Teotônio Correia e Silva
Tempo de serviço na rede de ensino	24 anos
Quantas formações participou	Duas
Sujeitos participantes	Professor colaborador

Professor		Professor Educação Física 4 – Pólo Agreste
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não havia formação na gestão passada.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Relatos de experiência, com as experiências dos colegas enriquecendo os nossos.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Sim, fica claro a intenção para com a educação física, valorizando-a
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Todo <i>evento pedagógico</i> que faça a construção pedagógica em que os interessados tenham o direito de dar as suas contribuições.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Sim, como formador; mas não houve multiplicação dos conteúdos para os demais professores da sua GRE.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, a minha prática ficava mais teórica.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Mata Sul
Escola	EREM Mendo Sampaio
Tempo de serviço na rede de ensino	28 anos
Quantas formações participou	Quatro
Sujeitos participantes	Professor formador

Professor		Professor Educação Física 5 – Pólo Agreste
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não havia formação continuada na gestão passada.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Unidades didáticas, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Sim, nela existe um grupo envolvido e comprometido que visa a construção de uma matriz curricular, onde a partir daí direcionar e unificar os conteúdos da educação física.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Indispensável, momento difícil esse que passados (financeiro). Mas independente disso, toda e qualquer temática abordada sempre nos enriquece contribuindo e nos estimulando para nossa prática.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não participei.
Prática pedagógica	Reelaboração	Não houve mudança na minha prática.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Mata Sul
Escola	Miguel Pellegrino
Tempo de serviço na rede de ensino	17 anos
Quantas formações participou	Três
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 6 – Pólo Agreste
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não houve formação continuada na gestão passada.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Programas e planejamento de ensino; a partir de agora teremos um programa unificado de educação física em Pernambuco.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende, porque vemos o interesse da secretaria em convidar a universidade para um estudo científico e aplicá-lo nas escolas de Pernambuco.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Estudo científico a respeito de alguma temática com pessoas construindo (elaborando) mudança em alguma prática.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Sim, como professor formador
Prática pedagógica	Reelaboração	Houve, a mudança que eu apontaria como principal, é a produção de materiais didáticos para facilitar as aulas de educação física, que até então eu não tinha despertado para tal.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Feminino
Gerência Regional de Educação – GRE	Mata Sul
Escola	João Vicente de Queiroz
Tempo de serviço na rede de ensino	26 anos
Quantas formações participou	Quatro
Sujeitos participantes	Professor formador

CATEGORIAS		Professor
ORGANIZAÇÃO		Professor Educação Física 7 – Pólo Agreste
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não havia formação na gestão passada.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Relatos de experiência e oficinas. Me deu um maior suporte para minha prática pedagógica.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende, finalmente nestes encontros mesmo não sendo o atendimento total de nossas expectativas, mas começou a nos nortear sem o conteúdo a ser ministrado de forma concisa nas aulas.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	É um processo de aprimoramento do professor de forma sistematizada, onde a cada encontro esses conteúdos que foram abordados tenha uma <i>continuação</i> e não apenas assuntos isolados sendo trabalhados para preencher uma carga horária desses encontros.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não participou da construção da OTM
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, um novo olhar sobre como aplicar o conteúdo na sua sala de aula apesar do tempo já lecionando essa experiência me mostrou o quanto ainda não estamos preparados em muitos aspectos.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Feminino
Gerência Regional de Educação – GRE	Agreste Centro Norte
Escola	Escola de Referência em Ensino Médio de Panelas
Tempo de serviço na rede de ensino	22 anos
Quantas formações participou	Quatro
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 8 – Pólo Agreste
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não havia formação na gestão passada.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiências, programas e planejamento de ensino e matriz curricular. Partindo das matrizes curriculares nos dá embasamento e profundidade nos temas das unidades didáticas através da construção do programa e planejamento, utilizando os textos didáticos levando a futuros relatos.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende, porque está valorizando a disciplina, dando suporte na construção das OTM's, fazendo com que o nosso espaço na escola seja visto com outros olhos.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	É um estudo com objetivos pré-estabelecidos, com finalidades em prol do grupo. Estudos <i>atualizados</i> sobre a disciplina, renovando a prática pedagógica, principalmente em torno desse mundo globalizado.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Sim. Não houve articulação da política global com a local.
Prática pedagógica	Reelaboração	Houve, partindo das OTM's favorecer no planejamento das aulas nos dando segurança nos deixando mais ousados e seguros.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Feminino
Gerência Regional de Educação – GRE	Agreste Centro Norte
Escola	EREM Severino Cordeiro de Arruda
Tempo de serviço na rede de ensino	17 anos
Quantas formações participou	Duas
Sujeitos participantes	Professor colaborador

Professor		Professor Educação Física 9 – Pólo Agreste
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não havia formação na gestão passada.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência e programas e planejamento de ensino
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende, tive a oportunidade em contribuição de alguma forma, com a construção, questionamentos sobre a valorização de nossa área.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Dar <i>continuidade ao principal objetivo</i> , dando continuidade ao crescimento do processo de construção.
Política global-local	Elementos	Não estabeleceu com a política global.
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Sim.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, a partir do planejamento e alguns questionamentos com os alunos sobre a nossa prática.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Feminino
Gerência Regional de Educação – GRE	Agreste Centro Norte
Escola	Professor Vicente Monteiro
Tempo de serviço na rede de ensino	16 anos
Quantas formações participou	Três
Sujeitos participantes	Professor colaborador

CATEGORIAS		Professor
ORGANIZAÇÃO		Professor Educação Física 10 – Pólo Agreste
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não houve formação na gestão passada.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular; todos enriqueceram a minha prática pedagógica.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende, porque vem trabalhando diretamente com os professores de regência.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Um avanço nas políticas públicas do estado. Espero que essas formações continuadas não sejam políticas de governo, mas sim de estado.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não participou da construção da OTM
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, a melhoria significativa nas minhas aulas.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Agreste Centro Norte
Escola	Estadual José Francelino Aragão
Tempo de serviço na rede de ensino	23 anos
Quantas formações participou	Três
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 11 – Pólo Agreste
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não havia formação na gestão passada.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Relatos de experiências – tomar consciências das dificuldades e saber através dos relatos como apoio a uma aprendizagem de melhoras; oficinas – novos conhecimentos e integração com os demais colegas e matriz curricular – como trabalhar como eixo de orientação.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende, porque tá trazendo informações, perspectivas e subsídios para oferecer melhor trabalho na escola.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	É um período onde há construção de conhecimento, que só favorece para nossa jornada e experiência.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Sim, como professor formador.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, mais liberdade de expor minha metodologia e sendo ao mesmo tempo a reciprocidade com os demais colegas.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Feminino
Gerência Regional de Educação – GRE	Agreste Centro Norte
Escola	Professora Maria do Socorro Aragão Florêncio
Tempo de serviço na rede de ensino	06 anos
Quantas formações participou	Quatro
Sujeitos participantes	Professor formador

Professor		Professor Educação Física 12 – Pólo Agreste
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não havia formação na gestão anterior.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Unidades didáticas – contemplam sem hierarquia todos elementos da cultura corporal, quebrando a hegemonia do esporte. E oficinas – materializam a teoria pedagógica (crítica-superadora)
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende, no entanto entendo que as mesmas deveriam contemplar todos os colegas. Refiro-me a pós-graduação onde foram oferecidos 40 vagas ficando mais de 59 colegas excluídos pelo processo de seleção.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Ela é um fator importantíssimo nas políticas públicas. <i>Desde a deficiência na graduação</i> e em uma sociedade dinâmica e contraditória, só alcançaremos uma educação de qualidade se o professor estiver imbuído de aprofundamento da teoria, do conhecimento científico que embasa as nossas ações.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não participei.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim. Contextualizando as práticas, atividades diferenciadas em conjunto com o elemento cultural (esporte), mudança dos paradigmas das finalidades, objetivos da educação física para o viés da formação humana e para a cidadania.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Agreste Centro Norte
Escola	Padre Zacarias Tavares
Tempo de serviço na rede de ensino	30 anos
Quantas formações participou	Uma
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 13 – Pólo Agreste
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Na gestão anterior, tinha o encontro estadual de esporte e lazer; mas eram desconectados (sem organização pedagógica), sem linha de filosofia voltada para a escola, sem avaliação final e não levava em consideração as necessidades das escolas.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Texto didático – para conclusão de um livro, relatos de experiências – para mais experiências e oficinas – para motivação e novas atividades.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende, pois temos bons colaboradores, o local do encontro é ótimo e o repasse bom.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	<i>Momentos de reflexão sobre a disciplina de estudo de vivência, de renovação profissional.</i>
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não participei
Prática pedagógica	Reelaboração	Houve maior compreensão dos conteúdos, maior conhecimento dos casos e maior motivação para as aulas.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Feminino
Gerência Regional de Educação – GRE	Vale do Capibaribe
Escola	Maia Cecília Barbosa Leal
Tempo de serviço na rede de ensino	30 anos
Quantas formações participou	Três
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

CATEGORIAS		Professor
ORGANIZAÇÃO		Professor Educação Física 14 – Pólo Agreste
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não houve formação na gestão passada.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Oficinas; vieram a desmistificar antigos conceitos e mostrar novas possibilidades.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende, pelo nível dos professores.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Um <i>processo</i> onde se busca uma <i>continuidade de construção do conhecimento</i> , especificamente em sua área.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não participei.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim; principalmente em relação a metodologia e atuação pedagógica.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Vale do Capibaribe
Escola	Moraes e Silva
Tempo de serviço na rede de ensino	25 anos
Quantas formações participou	Uma
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 15 – Pólo Agreste
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Na gestão 2003-2006 havia os encontros estaduais de esporte e lazer; o formato era através de conferências e mini-cursos (aleatórias). Na gestão atual a formação é dirigida pela proposta curricular do estado.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Texto didático; porque é através dela que se busca maior entendimento do conteúdo, passa da informação aos alunos de forma simples e direta.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende, e é através dela que estão contribuindo para a melhoria da minha prática pedagógica.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Local de aprendizagem e troca de experiências.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não participei.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, a forma de corrigir as aulas ou seja, através de planejamento mais direcionado, utilizando os temas da cultura corporal.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Vale do Capibaribe
Escola	Morais e Silva
Tempo de serviço na rede de ensino	16 anos
Quantas formações participou	Duas
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 16 – Pólo Agreste
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não havia formação na gestão passada.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Matriz curricular; pois oportuniza os professores trabalharem seus conteúdos organizado em ciclos.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Melhorar o trabalho do professor, de forma organizada, dando condições para que haja mais aproveitamento nos conteúdos pedagogicamente executados.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não participei.
Prática pedagógica	Reelaboração	Houve mudança na prática pedagógica na forma de avaliação.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Vale do Capibaribe
Escola	EREM Abílio de Souza Barbosa
Tempo de serviço na rede de ensino	20 anos
Quantas formações participou	Quatro
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 17 – Pólo Agreste
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Na gestão passada era feito através do encontro estadual de esporte e lazer; com mesas redondas e oficinas.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Relatos de experiência e programas e planejamento de ensino; o planejamento é essencial para o trabalho e a sistematização da educação física. O relato de experiência é vivenciado no dia a dia da escola e comunidade.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende, pois trata os princípios norteadores da política educacional do estado.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Processo pelo qual todos os educadores devem participar de forma a atualizar seus conhecimentos e melhorar sua prática pedagógica.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Sim participei.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, na execução da elaboração do planejamento, a visão de educação física no processo de emancipação e oportunidades das atividades físicas e esportivas das crianças.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Vale do Capibaribe
Escola	Teófilo Severino de Arruda
Tempo de serviço na rede de ensino	30 anos
Quantas formações participou	Quatro
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

CATEGORIAS		Professor
ORGANIZAÇÃO		Professor Educação Física 1 – Pólo Sertão
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não havia formação continuada na gestão passada.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Texto didático – aprimoramento dos conhecimentos e oficinas – maior interação com os temas escolhidos.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende, na construção e ampliação dos conhecimentos.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Obtenção de um estudo programático, visando um melhoramento <i>contínuo</i> dos conteúdos e etc. e consequentemente um crescimento didático-pedagógico, no processo de evolução do ensino/aprendizado.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não
Prática pedagógica	Reelaboração	Houve na dinâmica das aulas, na sistematização dos conteúdos e na execução dos conteúdos.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão do Moxotó Ipanema
Escola	Professor Arruda Marinho
Tempo de serviço na rede de ensino	30 anos
Quantas formações participou	Três
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 2 – Pólo Sertão
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Na gestão anterior era o encontro estadual de esporte e lazer e o fórum de debate da matriz curricular, sendo apenas uma vez ao ano.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular; por uma questão de aperfeiçoamento nos conteúdos abordados.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende. Trás melhores perspectivas de trabalho a ser desenvolvidos com o alunado.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Momento de debate entre professores sobre as temáticas da área.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Participei como professor colaborador.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão do Moxotó Ipanema
Escola	EREM de Arcoverde
Tempo de serviço na rede de ensino	26 anos
Quantas formações participou	Quatro
Sujeitos participantes	Professor colaborador

Professor		Professor Educação Física 3 – Pólo Sertão
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Na gestão de Jarbas era através de encontro de professores de educação do estado; nessa gestão há uma participação do corpo docente realmente na formação continuada.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Oficinas; pela participação na oficina de dança, pois nunca tinha participado.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende; estamos vivenciando oficinas diversificadas.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Toda aquela que não é prática.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, maior embasamento na minha seleção teórico-prática.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão do Moxotó Ipanema
Escola	EREM José de Almeida Maciel.
Tempo de serviço na rede de ensino	29 anos
Quantas formações participou	Três
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

CATEGORIAS		Professor
ORGANIZAÇÃO		Professor Educação Física 4 – Pólo Sertão
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não havia formação na gestão de Jarbas.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Unidades didáticas e relatos de experiências. Como falei antes, um rumo pedagógico a ser servido dentro da educação física é comparado dos relatos com a minha prática.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende; está sendo implantado um novo rumo para a educação física; espero que com isto passamos a melhorar a qualidade de nossas aulas.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	É um estudo aprofundado de um tema onde vários encontros chega a uma posição de tomada de rumo de determinado tema.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, procurei melhorar a execução das aulas tendo como informar a importância da educação física dentro da escola.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão do Moxotó Ipanema
Escola	Quitéria Wanderlei Simões
Tempo de serviço na rede de ensino	30 anos
Quantas formações participou	Duas
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 5 – Pólo Sertão
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não havia formação na gestão passada.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular; aprimoramento do nosso conhecimento.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende, estão proporcionando uma nova visão para nosso trabalho ao mesmo tempo que disponibiliza material para a real prática pedagógica tão necessária.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Programa de estudos e pesquisas para <i>atualização de conhecimentos</i> .
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Sim, como formador.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, entre outras dinâmicas das aulas na sistematização dos conteúdos.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão do Moxotó Ipanema
Escola	Sebastião Lafayette
Tempo de serviço na rede de ensino	17 anos
Quantas formações participou	Três
Sujeitos participantes	Professor formador

Professor		Professor Educação Física 6 – Pólo Sertão
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não tinha formação continuada na gestão passada.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Texto didático, relatos de experiências e matriz curricular. Volto a falar sobre a matriz para todo o estado é um grande avanço. O incentivo nas formações à escrever pois há uma dificuldade para nós professores neste ponto específico.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende, a discussão sobre a matriz é um sonho que a maioria dos professores espera a muito tempo.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	<i>Encontro de professores</i> para analisar e discutir sobre o conhecimento da educação física
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não participei.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, apesar de minhas aulas já estarem incorporadas na cultura corporal do movimento, sempre novos conhecimentos e estratégias novas ajudam nas nossas aulas.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão do Moxotó Ipanema
Escola	Cristo Rei
Tempo de serviço na rede de ensino	17 anos
Quantas formações participou	Quatro
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 7 – Pólo Sertão
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Na gestão anterior não tinha formação continuada.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Oficinas; muito bem ministradas.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Sim, tem uma sequência lógica dos conteúdos trabalhados.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Sequência lógica de conteúdos.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, tivemos mais subsídios para nossa prática.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão do Araripe
Escola	Artur Barros Cavalcanti
Tempo de serviço na rede de ensino	22 anos
Quantas formações participou	Duas
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

CATEGORIAS		Professor
ORGANIZAÇÃO		Professor Educação Física 8 – Pólo Sertão
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Na gestão passada, era através de capacitações, encontros, seminários e outros embora sem uma sequência, muito rica que entendo como formação.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Programas e planejamento de ensino e matriz curricular
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Atende, a cada encontro com certeza contribui significativamente pra estimular e ampliar mais os nossos conhecimentos.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Diria que a formação continuada é para <i>capacitar de forma contínua</i> com ações de reciprocidade da secretaria e escola melhorando e <i>qualificando o ensino/aprendizagem</i> .
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim; elaboração de programas e planos facilitando assim o trabalho na escola junto ao alunado.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão do Araripe
Escola	EREM Josias Inojosa de Oliveira
Tempo de serviço na rede de ensino	27 anos
Quantas formações participou	Três
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 9 – Pólo Sertão
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Na gestão anterior a formação continuada se dava a partir do projeto Graciliano ramos (Governo do Estado e UFPE); sendo a primeira de organização de conteúdos pedagógicos gerais e a segunda específica da área.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Relatos de experiência e programas e planejamentos de ensino; porque estava muito solto e foi muito rico esse momento para nos situarmos nas questões didáticas.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Sim, pois aponta para melhorias e perspectivas de dias melhores.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	<i>Atualização de conhecimentos</i> à cerca das mudanças constantes nas diversas esferas da educação e, ou em qualquer outro vínculo de trabalho ou estudo.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não participei.
Prática pedagógica	Reelaboração	Não respondeu

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão do Araripe
Escola	Nelson Araújo
Tempo de serviço na rede de ensino	8 anos
Quantas formações participou	Uma
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 10 – Pólo Sertão
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Na gestão passada houve um aprofundamento e estudo com relação as abordagens da educação física; grupo de estudo sobre as abordagens educativas de Paulo Freire trazendo a prática educativa na Educação Física; nesta gestão a formação foi muito voltada para o professor, enquanto que na gestão atual está voltada para a relação aluno-professor.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Programas e planejamento de ensino; os programas educativos com relação a um bom aproveitamento entre o professo/aluno.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Sim, porque são objetivas no que se refere aos conteúdos propostos pelas formações na área de Educação Física.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Melhorar o conhecimento educativo do professor interagindo a Educação Física como um todo na área social, física (corporal), mental (cognitiva).
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não participei.
Prática pedagógica	Reelaboração	Não mudei minha prática pedagógica.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Feminino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão Central
Escola	Carlos Pena Filho
Tempo de serviço na rede de ensino	7 anos.
Quantas formações participou	Quatro
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 11 – Pólo Sertão
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Na gestão passada era oferecido anualmente um encontro de educação física.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência e oficinas.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Sim, pois está dentro da nossa realidade.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	<i>Que não seja eventualmente e sim com continuidade.</i> Para assim termos coesão e coerência nas atividades vivenciadas.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Sim
Prática pedagógica	Reelaboração	Houve mudança na minha prática, pois busquei melhoras.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão Central
Escola	Carlos Pena Filho
Tempo de serviço na rede de ensino	08 anos
Quantas formações participou	Quatro
Sujeitos participantes	Professor colaborador

CATEGORIAS		Professor
ORGANIZAÇÃO		Professor Educação Física 12 – Pólo Sertão
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não havia formação na gestão passada.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Texto didático e programa e planejamento de ensino. A forma do texto didático que ofereceram estar apropriado para o entendimento do conhecimento do professor como a forma de planejamento de ensino.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Sim, porque a forma que estar acontecendo nos estamos trabalhando a mais de 4 anos.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	A maneira que está sendo transmitido nas formações oferecida pela Secretaria de Educação para que os professores tenham uma melhor capacidade de ensinar os alunos no processo ensino-aprendizagem das aulas de Educação Física faz com que o professor desenvolva um conhecimento na formação do aluno no seu dia-a-dia como pessoa crítica e conhecedora dos direitos.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não
Prática pedagógica	Reelaboração	Não.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão Central
Escola	Aura Sampaio Parente
Tempo de serviço na rede de ensino	5 anos
Quantas formações participou	Duas
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 13 – Pólo Sertão
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Na gestão passada se dava através de curso, como de treinamento esportivo e nutrição – na Faculdade de Arcoverde e os de gestor esportivo em Salgueiro. Os encontros eram de intervalos grandes, não havendo assim como formação continuada de fato.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiências e programas e planejamentos de ensino.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Sim, só veio a ampliar/aprofundar meu conhecimento dentro da área.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Que haja <i>continuidade do processo e não fragmentado</i> .
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Sim, como professor colaborador.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão Central
Escola	EREM de Salgueiro
Tempo de serviço na rede de ensino	22 anos
Quantas formações participou	Quatro
Sujeitos participantes	Professor colaborador

Professor		Professor Educação Física 14 – Pólo Sertão
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Na gestão passada a formação se dava através do projeto Graciliano Ramos. Todas as disciplinas forma concentradas em dois grandes momentos com o objetivo de incentivar a criação e execução de projetos na escola. Acenando para a interdisciplinaridade; acredito ser o formato adotado pela atual gestão mais adequado ao desenvolvimento e conseqüente valorização da disciplina.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Relatos de experiência, oficinas e programas e planejamento de ensino; o relato concede ao professor oportunidade de apropriar-se e legitimar fragmentos da sua vivência; as oficinas permitem estabelecer paralelo entre a sua prática e as inovações sugeridas; o terceiro item contribui para o redirecionamento das ações necessário para esse momento histórico.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Sim, independente da minha participação acredito que todos esforços estão sendo direcionados a melhoria da oferta na rede estadual de ensino.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Projeto voltado pra a reflexão acerca da oferta da disciplina, tanto na esfera governamental quanto a prática individual. Devendo portanto ser desenvolvida de <i>forma constante e sistemática</i> partindo sempre de novas experiências, melhoradas e renovadas, tendo como foco principal a consolidação da escola enquanto veículo legítimo de transformação social.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim; a valorização das minhas ações enquanto educador, a prática mais efetiva da pesquisa, a interdisciplinarização das ações de grande e médio porte, a valorização do aluno (reconhecimento) do seu potencial enquanto agente de construção.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão Médio São Francisco
Escola	Professora Judith Gomes de Barros
Tempo de serviço na rede de ensino	Não respondeu
Quantas formações participou	Uma
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 15 – Pólo Sertão
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Na gestão passada havia, mas no momento não me lembro o nome.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Relatos de experiência, porque mostra o dia a dia nas escolas.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Sim, normalmente acontecem conteúdos novos.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Deve ser uma <i>sequencia de trabalhos, com uma sequencia lógica.</i>
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, na maneira de ver as atividades pedagógicas.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão Médio São Francisco
Escola	EREM – Clementino Coelho
Tempo de serviço na rede de ensino	24 anos
Quantas formações participou	Duas
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 16 – Pólo Sertão
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não havia formação na gestão passada.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Oficinas, pela forma de explicação e atividade desenvolvida.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Sim, possibilita a todos o norte.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	É um procedimento onde todos tem a oportunidade de uma nova aprendizagem.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Sim, como professor colaborador.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, o trabalho didático e a forma de elaboração de projetos.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão Médio São Francisco
Escola	Antônio Padilha
Tempo de serviço na rede de ensino	13 anos
Quantas formações participou	Duas
Sujeitos participantes	Professor colaborador

Professor		Professor Educação Física 17 – Pólo Sertão
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não havia formação continuada na gestão anterior; existia apenas um encontro anual.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Relatos de experiência, oficinas e matriz curricular; pelas novidades oferecidas pelo grupo.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Sim, pelas novidades oferecidas pelo grupo
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Um avanço nas aulas de Educação Física.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Sim, como professor formador.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, nova postura como processo e melhor dedicação.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão do Médio São Francisco
Escola	Padre Maurílio Sampaio
Tempo de serviço na rede de ensino	28 anos
Quantas formações participou	Três
Sujeitos participantes	Professor formador

CATEGORIAS		Professor
ORGANIZAÇÃO		Professor Educação Física 18 – Pólo Sertão
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Na gestão de Jarbas, teve I e II Seminários de xadrez do Sertão Médio do São Francisco em Petrolina; e referências curriculares em Gravatá. Estes momentos são únicos. Cada encontro possui um formato diferente (conteúdo, temáticas, locais, formadores, etc)
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Texto didático, relatos de experiências e oficinas; porque identifiquei-me com estes temas.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Sim, contribui para a minha prática
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Uma mudança para a aquisição do conhecimento, ou seja, mudanças de paradigmas.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Sim, como professor colaborador.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, trabalho de forma mais sistematizada.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Feminino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão do Médio São Francisco
Escola	Centro de Educação Física
Tempo de serviço na rede de ensino	22 anos
Quantas formações participou	Três
Sujeitos participantes	Professor colaborador

Professor		Professor Educação Física 19 – Pólo Sertão
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Havia formação continuada realizada na GRE na gestão passada.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Texto didático, relatos de experiência e oficinas; contribuíram para aumentar as minhas experiências e aplicá-las no cotidiano das aulas.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Sim, numa perspectiva de tornar o aluno mais participativo, mais interativo, mais cidadão, mais construtor de sua identidade.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	Subsidiar o trabalho do professor com novos conteúdos ou revisar os velhos a fim de melhorar a nossa prática.
Política global-local	Elementos	Não respondeu
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Não
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, todo aprendizado constitui uma mudança e consequentemente mais bagagem, mais reflexão para a minha prática pedagógica.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Feminino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão do Alto Pajeú
Escola	Arnaldo Alves Cavalcanti
Tempo de serviço na rede de ensino	17 anos
Quantas formações participou	Uma
Sujeitos participantes	Professor ouvinte

Professor		Professor Educação Física 20 – Pólo Sertão
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Na gestão 2003-2006 era através do Encontro Estadual de Esporte e Lazer; além de seminários. Enquanto na gestão atual está sendo de maneiras diversas como: encontros, reuniões, seminários, fóruns etc.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Texto didático e relatos de experiências. Através destas orientações podemos criar os nossos próprios relatos e textos.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Sim.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	A formação continuada ajudará na melhoria da prática pedagógica, bem como aprimorar os conhecimentos científicos e uma maior interação na construção da interdisciplinaridade e colegiado.
Política global-local	Elementos	Houve reflexão sim, sobre a política nacional de formação para produzir a política do estado.
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Sim, como professor colaborador.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, melhorando em planejamentos anuais, bimestrais e semanais.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão Alto Pajeú
Escola	EREM Alfredo de Carvalho
Tempo de serviço na rede de ensino	20 anos
Quantas formações participou	Quatro
Sujeitos participantes	Professor colaborador

Professor		Professor Educação Física 21 – Pólo Sertão
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Na gestão passada era através de encontros estaduais de esporte e lazer, seminários. Na atual gestão está sendo de diversas maneiras, reuniões, seminário e encontros.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Texto didático e relatos de experiências. Porque através destas orientações poderemos criar nossos próprios relatos e textos.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Sim
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	A formação continuada ajudará na melhoria da prática pedagógica, bem como aprimorar os conhecimentos.
Política global-local	Elementos	Houve reflexão da política nacional de formação para produzir a política estadual.
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Sim, como professor colaborador.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, melhoramento em planejamentos anuais, bimestrais e semanais.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Alto Sertão Pajeú
Escola	EREMMAPS
Tempo de serviço na rede de ensino	10 anos
Quantas formações participou	Quatro
Sujeitos participantes	Professor colaborador

Professor		Professor Educação Física 22 – Pólo Sertão
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não havia formação na gestão 2003-2006.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Relatos de experiência e oficina; por proporcionar novas experiências e vivências de alguns conteúdos poucos trabalhados ou até desconhecidos por alguns professores da rede.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Sim, por tentar organizar, sistematizar os conteúdos essenciais da educação física escolar, tornando mais fácil a hierarquização das atividades.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	É um momento para avaliar e reavaliar a prática pedagógica do docente, ajustando sua metodologia para atender as necessidades da comunidade escolar e sociedade, <i>qualificando</i> assim o serviço prestado a população.
Política global-local	Elementos	Houve reflexão da política de formação de professores geral com a local, em todos os momentos.
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Sim, como professor colaborador
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, devido aos relatos e oficinas propostos a prática pedagógica se tornou mais diversificada, mais consciente, crítica e reflexiva.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão Alto do Pajeú
Escola	Antônio Timóteo
Tempo de serviço na rede de ensino	5 anos
Quantas formações participou	Três
Sujeitos participantes	Professor colaborador

Professor		Professor Educação Física 23 – Pólo Sertão
CATEGORIAS		
ORGANIZAÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Formato dos eventos	Reuniões, seminários, cursos, encontros	Não houve na gestão anterior formação continuada, apenas incentivos promovidos pela diretoria de esportes.
Temática dos eventos	Unidades didáticas, texto didático, relatos de experiência, oficinas, programas e planejamento de ensino, matriz curricular	Oficinas e programas e planejamento de ensino; porque contribui na prática pedagógica e porque contribui na organização do ensino.
Expectativas em relação à formação continuada	Atende, não atende	Não, porque forma 4 anos e pouca coisa foram feiras.
CONCEPÇÃO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
Nomenclaturas	Capacitação, aperfeiçoamento, formação contínua, qualificação, treinamento, reciclagem	É um encadeamento de eventos, desde a escola, até em âmbito de encontros como seminários, cursos, de maneira <i>sistemática</i> no estudo de temas, voltados para o ensino da Educação Física na escola.
Política global-local	Elementos	Não lembro se houve algum processo de articulação da política nacional de formação com a local.
PRODUTO		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	
OTM	Política global – local Multiplicação aos demais professores	Sim, como professor colaborador.
Prática pedagógica	Reelaboração	Sim, porque cada vez mais participo, nas condições para melhorar o ensino aprendizagem se evidenciam.

QUESTIONADOS	QUESTIONÁRIO
Dados de identificação	Masculino
Gerência Regional de Educação – GRE	Sertão do Submédio São Francisco
Escola	Três Marias
Tempo de serviço na rede de ensino	26 anos
Quantas formações participou	Três
Sujeitos participantes	Professor colaborador

ANEXOS

ANEXO 01 – Tabela com a análise de conteúdo dos documentos analisados

Documentos	PNE	LDBEN 9.394/96	Rede Nacional	Política nacional de Formação	Políticas de Educação do Estado de Pernambuco (2007-2010)	Proposta de formação continuada (2003-2006)	Proposta de formação continuada (2007-2010)
Categorias							
Concepção	Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço) por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do	Art.61, Inciso I (capacitação em serviço), no Art. 62, Inciso II (formação continuada e capacitação dos profissionais do magistério), no Art. 67, Inciso II (aperfeiçoamento profissional continuado) e no Art. 87, Parágrafo 4º (treinamento em serviço).	A concepção de formação continuada tem uma dimensão relacionada à complementação da formação inicial e à reelaboração teórico-crítica da prática cotidiana, ao longo de toda a carreira profissional Na formação continuada não se podem desconsiderar as dimensões pessoais e profissionais, incluindo os aspectos concernentes à subjetividade, que permitem aos professores a apropriação dos processos de formação, uma vez que o saber é	Art. 02 VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente (p.01).	De acordo com a LDBEN artigo 67: II. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim (p.45) Aperfeiçoamento, complemento de formação pedagógica e licenciaturas específicas (p.48).	Capacitação dos profissionais de Educação Física	Formação continuada deve ser participada, compartilhada com a totalidade do sujeito em um processo interativo e dinâmico, através da troca de experiências e da partilha de conhecimentos, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado (p.07).

	magistério. (p.95) A <i>formação continuada</i> assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (p.98)		construído ao longo do percurso (p. 24). Assim, a formação continuada não pode ser reduzida à atualização, menos ainda a um treinamento ou capacitação para a introdução de inovações ou compensação de deficiências da formação inicial (p.25).	XII. a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura, devendo os mesmos ter acesso permanente as informações, vivências e atualizações culturais (p. 01).			
Organização	É fundamental que os dados sobre necessidades de qualificação sejam desagregados por Estado, o que deverá ser feito nos planos estaduais, a fim de dimensionar o esforço que em cada um deles deverá ser feito para alcançar o patamar mínimo de formação exigido. (p.97).	Art. 80 afirma: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Art. 62 § 1º A União, o Distrito Federal, os	A execução dos programas dar-se-á por meio da articulação dos Centros com os sistemas de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal. Cada Sistema deverá analisar as necessidades de formação dos seus professores,	Art. 01 Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e	Cursos na modalidade de educação à distância com momentos presenciais, utilizando multimeios e novas tecnologias incorporadas às estratégias e mediação tecnológica (p.48). Proposta de uma Rede de	Formato de um Encontro Estadual anual – Encontro Estadual de Esporte e Lazer, que tinha palestras, cursos e relatos de experiência. Os cursos eram ministrados por professores convidados. O evento inicialmente ficou sob a	A dimensão do <i>ensino</i> se dará em formatos de estudos, debates, discussões, leituras acerca de temas delimitados durante o programa; que a <i>pesquisa</i> procurará implementar e amadurecer uma tendência que

Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político (p. 99). A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como	Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 67. Os sistemas de ensino	elaborar um programa de formação continuada que atenda a essas necessidades e firmar Convênio com os Centros de Pesquisa e desenvolvimento da Educação para a sua realização (p.30). Se a formação continuada supõe cursos, palestras, seminários, atualização de conhecimentos e técnicas, ela não se restringe a isso, mas exige um trabalho de reflexão teórica e crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em íntima interação (p.25). As modalidades de cursos à distância, sobretudo os semi-presenciais,	continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (p.01). Art. 02 IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância (p.01) Art. 08 O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e	Formadores, foi adotado o critério de considerar as escolas com uma maior concentração de professores por formação, no sentido de definir preliminarmente uma nucleação das escolas. (p.46)	responsabilidade da SEDUC, depois passou para Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Turismo e Esporte, depois volta à SEDUC e por fim na GGE, tendo os dois últimos a parceria ainda do Ministério do Esporte. Ocorreram outros eventos organizados por parceiros da SEDUC como formação continuada: Verão no Campus (UFPE), CONPECE (secretaria estadual do CBCE), oficinas de dança, capoeira e xadrez.	aparece no campo da investigação científica, especificamente em educação, a qual busca reconhecer, como anunciamos, o potencial de produção dos sujeitos e campos de investigação; e a extensão, associando as atividades de ensino e pesquisa, em atividades de cursos, encontros, palestras durante a formação continuada em serviço, sob a gestão de nossa Gerência de Extensão da Escola Superior de Educação Física e da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade de Pernambuco,
---	---	---	---	---	--	---

	ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições (p.99). Ação articulada entre todos os agentes educativos, docentes, técnicos, funcionários administrativos e de apoio que atuam na escola (p.99).	promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.	resguardada a garantia de qualidade social, surgem como mais uma alternativa de ampliação das ações formadoras (p.26).	sistemas de ensino. § 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância. § 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado. § 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação			sendo inclusive certificadas por essas (p.04).
--	--	---	---	--	--	--	---

				Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º. (p.02)			
Produto	Em síntese, o Plano tem como objetivos: I. a elevação global do nível de escolaridade da população; II. a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; III. a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e IV. democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos	Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica com a finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias (p.09).	Art. 3 I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior (p.01).	A ampliação da escolaridade e a qualidade da educação em Pernambuco, priorizando o atendimento às camadas menos favorecidas economicamente. Nessa direção, a educação é compreendida como um direito social e dever do Estado e a sua materialização será efetivada em ação articulada através da colaboração com os sistemas municipais de educação e a sociedade civil organizada, na	Aumento quantitativo em relação a formação dos professores da rede em nível de especialização, mestrado e doutorado. “Indicando uma melhoria de qualidade dos serviços prestados pelo Governo Estadual à população pernambucana” (PERNAMBUCO, 2006, p.03).	Contribuição na formação continuada de Professores da rede na área de Educação Física; Contribuição na formação inicial de licenciandos em Educação Física; Contribuição na formação de mestres em Educação Física; Produção de um texto 1 – Subsídios para a prática pedagógica; Produção de um texto 2 – Unidades didáticas –

	oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (p.35).				perspectiva da estruturação de uma Política de Educação de Estado. Portanto é dever do Estado, da família e da sociedade garantir condições objetivas para efetivação da educação pública de qualidade, voltada para a emancipação humana e o fortalecimento da democracia que assegure a todos direitos iguais aos bens sociais, na direção da inclusão social (p.03).		orientações teórico metodológicas; Reestruturação da normatização para o ensino da Educação Física na rede; Ampliação de professores de Educação Física para Ed. Infantil e Fundamental I; Elaboração dos programas de ensino das escolas nucleadoras; Publicação de relatos das experiências bem sucedidas; Publicação de livro/texto didático nos temas da cultura corporal; Realização de 2 encontros anuais com os professores de Educação Física da rede; Realização de 12 encontros por micro-região com os professores de
--	--	--	--	--	--	--	---

							Educação Física da rede (4 semestres – 3 micro-regiões); Publicação da Matriz Curricular para Educação Física;
--	--	--	--	--	--	--	---

ANEXO 02 – Diretório dos grupos de pesquisa do Brasil



Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil



Grupo de Pesquisa
ETHNÓS - Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte

Aguardando
certificação
da instituição
?

IdentificaçãoRecursos HumanosLinhas de PesquisaIndicadores do Grupo**Identificação****Dados básicos****Nome do grupo:** ETHNÓS - Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte**Status do grupo:** **aguardando certificação pela instituição****Ano de formação:** 2000**Data da última atualização:** 17/07/2011 11:07**Líder(es) do grupo:** Marcelo Soares Tavares de Melo - esef@esef.upe.brMarcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior - marciliosouzajunior@pq.cnpq.br**Área predominante:** Ciências da Saúde; Educação Física**Instituição:** Universidade de Pernambuco - UPE**Órgão:****Unidade:** Laboratório de Estudos Pedagógicos - LAPED**Endereço****Logradouro:** Rua Arnóbio Marques, 310**Bairro:** Santo Amaro**CEP:** 50100130**Cidade:** Recife**UF:** PE**Telefone:** 34236433**Fax:** 34236310**E-mail:** marciliosouzajunior@pq.cnpq.br**Home page:**m.souzajr@uol.com.br**Repercussões dos trabalhos do grupo**

Congregando pessoas interessadas em pesquisar a prática pedagógica da Educação Física (seus conteúdos, manifestações, interfaces e institucionalizações), seja no âmbito escolar ou em outros tempos e espaços sociais, o ETHNÓS procura aproximações com os fundamentos epistemológicos da Abordagem Dialética, em duas de suas vertentes: a materialista-histórica e a hermenêutica-dialética. Nossa opção se deve, não pela idéia de fazer estudos propriamente étnicos, e sim pela intenção de realizar investigações de tipo etnográficas, tendo como elementos comuns o estudo bibliográfico, a observação, a descrição e a análise das manifestações culturais dos sujeitos, de forma a reconhecer, nos dados coletados, e em suas análises, seus sentidos, suas contradições, sua realidade e suas possibilidades. O Ethnós vincula-se através de seus docentes, discentes e projetos de ação à linha de pesquisa Prática

Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física da área de concentração Cultura, Educação e Movimento Humano do Mestrado Associado em Educação Física da UPE e UFPB. Procura sempre agrupar: a) alunos da graduação e pós-graduação tanto de nossa Instituição quanto de outras IES's; b) egressos de nossa Instituição de ensino; c) professores de redes de ensino público e privado de níveis municipais, estaduais e federais; d) membros de outras instâncias de pesquisa e entidades científicas; e) professores da ESEF-UPE; f) professores de outras Instituições de Ensino Superior. Como ações institucionais nossa pretensão é que consigamos repercussões em diferentes níveis, tais como: Convênios com instituições de pesquisa diversas; Assessoria a gestões públicas, iniciativas privadas e organizações não-governamentais; Pesquisas com apoio de órgãos de fomento; Disciplinas na graduação na ESEF-UPE; Cursos de atualização e pós-graduação; Atividades de extensão universitária; Participação em eventos científicos e artísticos.

Recursos humanos	
Pesquisadores	Total: 8
Ana Rita Lorenzini	Gina da Silva Guimarães
Andréa Carla de Paiva	Hilda Sayone Ribeiro de Moraes
Eliene Lacerda Pereira	Marcelo Soares Tavares de Melo
Fábio Cunha de Sousa	Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior
Estudantes	Total: 19
Aline Barbosa da Silva	Natécia Alves de Carvalho
Ana Carolina Barbosa Falcão	Patrícia Morgana de Andrade Santana
Aniele Fernanda Silva de Assis	Renata Gouveia Reis
Flávia Alves de Oliveira	Ricardo Bezerra Torres Lima
Fred Jorge Parente Saraiva	Rodolfo Pio Gomes da Silva
Jair José Neres da Silva	Rodrigo Falcão Cabral de Oliveira
Kadja Michele Ramos Tenório	Saulo dos Santos Rosa
Livia Santos das Chagas	Sérgio Henrique Noblat Andrade Júnior
Lucas Vieira do Amaral	Suzane Santos de Santana
Mayara Alves Brito da Rocha	
Técnicos	Total: 4
Ana Lúcia Félix dos Santos - Doutorado - Assistente de Pesquisa	
Rita Cláudia Batista Ferreira - Mestrado - Assistente de Pesquisa	
Roberta de Granville Barboza - Mestrado - Assistente de Pesquisa	
Rosângela Cely Branco Lindoso - Mestrado - Assistente de Pesquisa	
Linhas de pesquisa	Total: 5
• Educação Física Escolar • Educação Física, Identidade e Diversidade Sócio cultural • Formação de Professores em Educação Física • Ludicidade e Educação Física • Política Pública e Educação Física	
Relações com o setor produtivo	Total: 0
Indicadores de recursos humanos do grupo	
Integrantes do grupo	Total

Pesquisador(es)	8
Estudante(s)	19
Técnico(s)	4

Fechar

ANEXO 03 - Orientação para Texto Didático



Laboratório de Estudos Pedagógicos (LAPED)

Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS)

Programa de Formação Continuada em Educação Física

ORIENTAÇÃO PARA TEXTO DIDÁTICO⁵³

A proposta do presente documento é dar subsídios aos professores da rede estadual de ensino na construção de textos didáticos na disciplina Educação Física.

Sabemos que normalmente, para esta área de conhecimento, a vivência com textos estão normalmente relacionados ao que podemos chamar de linguagem corporal, de seus textos corporais, uma vez que um texto não pauta-se apenas nas palavras escritas ou faladas. O texto pode ser compreendido como uma comunicação de diversas maneiras (escrito, falado, imagético, corporal).

Porém, o enfoque aqui trabalhado será o de instrumentalizar na construção e textos escritos. É importante ressaltar que a posteriori estes textos poderão contribuir para a elaboração de um livro didático de Educação Física para a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Ao pensarmos em elaborar textos didáticos nos deparamos com algumas questões como: o que é um texto didático? Qual sua finalidade? Como devem ser elaborados? Como podem ser utilizados?

O texto didático é um instrumento de apoio à prática pedagógica, de uso do professor e do estudante, que através da linguagem escrita permite uma interação entre o conhecimento e os sujeitos da educação. Se utilizado qualitativamente

⁵³ Atividade realizada pelos Coordenadores Ana Rita Lorenzini, Hilda Sayone Moraes, Gina Guimarães, Marcelo Tavares, Marcílio Souza Júnior e Rita Cláudia Ferreira. Com apoio de Aniele Assis, Eliene Pereira, Fábio Cunha, Rodolfo Pio, Layz Hemiliana Lucas Viera, Natécia Carvalho, Robson Farias.

contribuirá para a otimização do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, dinamiza o ensinar e o aprender, sua função é estabelecer um elo entre professores e alunos na construção do conhecimento. O texto, como recurso pedagógico, auxilia na prática pedagógica, aos sujeitos educacionais na apropriação e produção do conhecimento.

No caso da área da Educação Física é importante levar em consideração que a mesma possui um corpo de conhecimento a ser pedagogizado na escola e que atualmente é tratado predominantemente de forma prática e sabemos que a linguagem corporal não dá conta de tratar todo esse conhecimento, portanto, a linguagem escrita, por meio do texto didático, irá enriquecer a prática pedagógica da escola, além de a escrita ser a forma de fala mais elaborada.

Esses textos didáticos deverão ser construídos a partir das orientações da Matriz Curricular da Rede Estadual⁵⁴ e da realidade da prática pedagógica dos professores. Portanto, a intenção é articular os conhecimentos da Educação Física às atividades vivenciadas nas experimentações das práticas corporais em cada ciclo de aprendizagem.

Para a elaboração dos textos didáticos organizamos algumas orientações:

- o Levar em conta a dimensão axiológica do conteúdo (moral, étnica, gênero, violência) buscando com isso analisar que valores perpassam nossas práticas corporais em cada um destes olhares e a partir de determinados contextos;
- o Contemplar ações interdisciplinares no sentido de estabelecer relações entre as diversas áreas do conhecimento, ampliando o que há de comum e específico entre as mesmas.

Orientações de conteúdo:

- o Síntese conceitual da temática geral da cultura corporal selecionado para a aula (ex.: Esporte);
- o Classificação da temática geral da cultura corporal selecionado para a aula (ex.: Esportes Coletivos, Individuais...);
- o Síntese conceitual da sub-temática da cultura corporal selecionado para a aula (ex.: Futebol);

⁵⁴ in: http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/texto_edfisica.pdf.

- o Classificação da sub-temática da cultura corporal selecionado para a aula (ex.: Futebol, Futsal, Futebol de Botão...);
- o Tipologia inspirando-se nos eixos temáticos das unidades didáticas;

Orientações de forma:

- o Contemplar desenhos, quadros, cores;
- o Explicações conceituais acerca dos saberes específicos da aula planejada;
- o Exercícios de aprendizagem;
- o Vamos refletir? Questões para estudos;
- o Fique ligado! Curiosidades;
- o Linguagem fluente dialógica – como uma conversa problematizadora com os estudantes.

Esperamos que essas orientações possam contribuir para a elaboração e sistematização dos textos didáticos a partir da realidade da prática pedagógica.

Segue abaixo uma orientação para as atividades:

Calendário de Atividades:

Ações	Data de 1ª entrega	Data de devolução com análises	Data final de encaminhamento dos textos

ANEXO 04 – Orientação para Relato de Experiência



Laboratório de Estudos Pedagógicos (LAPED)

Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS)

Programa de Formação Continuada em Educação Física

ORIENTAÇÃO PARA RELATO DE EXPERIÊNCIA⁵⁵

Na intenção de orientar os professores de Educação Física do Estado de Pernambuco, no que diz respeito ao relato de experiência, a partir da própria prática pedagógica, apresentaremos alguns subsídios com possibilidades de instrumentalizá-los com base numa produção científica. Contribuições essas que fazem parte da proposta da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco que, através da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, vem trazendo a tona subsídios teórico-metodológicos para que a escola se torne um espaço de reflexão crítica em prol da elaboração e da sistematização de atividades significativas vivenciadas no âmbito escolar, as quais possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem, possibilitando assim, que a escola seja um espaço de produção e divulgação da cultura da comunidade local.

Para a secretaria, a implantação de políticas públicas de educação focaliza a escola, enquanto locus de “produção de conhecimentos, a qual exige a criação de estratégias que viabilizem o desenvolvimento da autonomia, senso de responsabilidade solidária, incentivando-a a assumir o papel de protagonista da educação com qualidade na construção do conhecimento, possibilitando a autoria de ações cidadãs” (PERNAMBUCO, 2008, p. 5). Dentro das estratégias sugeridas para essa ação, destacamos: a divulgação ampla das experiências bem sucedidas. Tais

⁵⁵ Atividade realizada pelos Coordenadores Ana Rita Lorenzini, Hilda Sayone Moraes, Gina Guimarães, Marcelo Tavares, Marcílio Souza Júnior e Rita Cláudia Ferreira. Com apoio de Aniele Assis, Eliene Pereira, Fábio Cunha, Rodolfo Pio, Layz Hemiliana Lucas Viera, Natécia Carvalho, Robson Farias.

experiências, elaboradas e sistematizadas pelos professores a partir da sua realidade, poderão ser publicados nos Anais do Encontro Estadual de Educação Física ao final do ano de 2009, mediante um processo seletivo.

A Secretaria ainda orienta que tais experiências bem sucedidas estejam de acordo com o projeto político pedagógico de cada escola e que contemplem no mínimo três critérios, numa relação de onze:

redução dos índices de evasão e repetência; aumento do percentual de frequência às aulas; ampliação das taxas de aprovação/aprendizagem; maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas; redução dos índices de violência na escola; mudança da prática pedagógica em relação aos conteúdos curriculares que apresentam maiores dificuldades para os alunos; práticas pedagógicas que contribuam para a melhoria do desempenho dos alunos apresentado nas avaliações institucionais; práticas pedagógicas que envolvam as diversas áreas do conhecimento em diferentes situações didáticas; vivências pedagógicas que oportunizem a integração entre escola e família; atividade que dê visibilidade a uma efetiva gestão participativa: (conselho escolar, grêmios estudantis, participação de órgãos colegiados comunitários); e práticas pedagógicas que evidenciem o intercâmbio entre os professores, alunos e comunidade, propiciando a aquisição dos conhecimentos (PERNAMBUCO, 2008, p. 6).

Tais critérios ajudam e orientam os professores para que caminhem a partir da elaboração de suas experiências exitosas, na busca da melhoria da qualidade de ensino das disciplinas curriculares e conseqüentemente enriqueçam tanto teórico-metodologicamente as suas aulas como o projeto político-pedagógico da escola.

A elaboração de um relato de experiência significa a sistematização da produção docente a partir da realidade com a qual se encontra inserido. Caracteriza-se por uma reflexão sobre uma ação realizada no âmbito escolar, decorrente da participação do(s) professor(s) durante a organização do trabalho pedagógico dessa instituição de ensino. Na elaboração do relato é importante que os professores de Educação Física contemplem uma descrição detalhada do desenvolvimento de uma experiência considerada exitosa, significativa e com possibilidades de subsidiar/enriquecer outros docentes de outras realidades, ou mesmo, incentivem a realização de ações pedagógicas que valorizem os conhecimentos inerentes da cultura corporal.

Consideramos de grande relevância que os professores compreendam a importância de algumas categorias que ajudam a sistematizar as experiências do

cotidiano escolar: A primeira, a *apreensão*, diz respeito à capacidade do relator de registrar na íntegra tudo o que se vê na experiência selecionada, sem desconsiderar os critérios sugeridos pela secretaria; a segunda, a *apropriação*, selecionar do todo, o que é importante / relevante da experiência, diz respeito ao afunilamento do conhecimento, ou seja, apresentar um domínio com clareza desse conhecimento sistematizado; a terceira, a *contextualização*, diz respeito à capacidade do relator de articular o conhecimento tratado na experiência com a vida, ou seja, o relato precisa ser significativo para a vida do leitor; a quarta, a *coerência lógica*, diz respeito à capacidade do relator manter durante a elaboração do texto um fio condutor perpassando a idéia central / o objeto / a essência do relato, início↔meio↔fim, ou seja, mantendo uma clareza com o trato do conhecimento durante toda a elaboração/ sistematização da experiência. A última categoria é a *de síntese*, diz respeito à capacidade do relator de sistematizar a experiência, de forma concisa, sem perder de vista a essência e a qualidade do relato.

No que diz respeito aos componentes do relato de experiência, num formato de resumo, consideramos importante para a organização textual:

01. Definição do título centralizado e em caixa alta. Este representa o conteúdo do texto;
02. Delimitação do(s) autor(s) alinhado(s) à esquerda.
03. Introdução. Apresentar em síntese o contexto da experiência e em seguida o seu objetivo. O contexto da experiência pode conter a natureza e importância do tema; o problema e justificativa da escolha do tema.
04. Metodologia. Revelar os passos metodológicos que possibilitaram a construção, a sistematização e a materialização da experiência na prática pedagógica. Aqui o(a) autor(a) deve informar, detalhadamente, “com que”, “como”, “quando” e “em que condições” realizou o relato.
05. Conclusão. Apresentar as considerações finais da experiência realizada. As considerações finais do texto devem reportar-se ao objetivo, terminando com as respostas da reflexão trabalhada.
06. Palavras chave. Considerar três palavras que representem a idéia do texto.

A qualidade de um relato de experiência encontra-se na exercitação do relator, quando da elaboração de uma experiência acumulada a partir da sua realidade. Portanto, todos os professores que exercitam a sua prática, cotidianamente, têm competência para revelar algo da sua prática, da sua

comunidade para outrem, e que na maioria das vezes, eles mesmos constataam a riqueza do que ele faz no campo, ou seja, do que é feito com o pé no chão.

O “chão da escola” constitui terreno fértil de produção de conhecimentos, o qual passando da etapa de produção à divulgação vai ser útil a outras comunidades profissionais e acadêmicas, proporcionar solução de problemas do próprio contexto onde a prática está inserida, como também vai a benefício da própria comunidade envolvida com a produção. Constitui lugar comum no cotidiano escolar, o discurso das dificuldades por que passa o exercício profissional do professor, no entanto, ao perceber-se sujeito ativo e construtor da própria prática, o docente tem em mãos inúmeros instrumentos de transformação da realidade na qual está inserido.

Tais experiências só podem ser extrapoladas de uma escola para outra ou para outros seguimentos do ensino, quando o professor colocar no papel, ou seja, elaborá-la de forma sistematizada.

REFERÊNCIAS

PERNAMBUCO. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. **Programa de incentivo ao desenvolvimento de experiências bem sucedidas**. Pernambuco. 2008.

ANEXO 05 – Formulário de Cadastro da Pesquisa⁵⁶



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
ASSESSORIA DE PESQUISA

CADASTRO DE PESQUISA

Dados do Projeto		
Tipo : H () em humanos A () em animais L () laboratorial / outro (especificar):		
Título:		
Palavras-chave (mínimo 3) :		
Grande Área do Conhecimento - CNPq (consultar tabela do CNPq):	Área do Conhecimento consultar tabela do CNPq	NÚMERO*:
Áreas afins:		
Grupo de pesquisa: () SIM () NÃO		
Se SIM, qual(is):		
Vinculado a outras áreas (possibilidade de indicar mais de uma alternativa): () Pós graduação () Extensão () Ensino () Inovação Tecnológica () outra - especificar:		
Financiamento: () Sim () Não	a) Nº Processo: _____ N° Processo: _____ b) Agência (s) de Fomento: () CNPq () CAPES () FAPESP () outra - especificar:	
Previsão de Início - ____/____/____		Término ____/____/____
Dados do Pesquisador		
Lotação (Coordenação/Departamento):		
Nome	CPF :	Data de Nascimento: __/__/__
Linha de pesquisa principal:		
Titulação máxima () Graduado () Especialista () Mestre () Doutor () Pós-doutor		
Regime de trabalho () 20 horas () 40 horas () DE () Outros ____ horas		
E mail: Telefones - (): _____		
Dados da Equipe		
Nome do coordenador/orientador:		
Nome do vice-coordenador/co-orientador:		
Projeto com participação de Bolsista ? () SIM () NÃO		
Se SIM, qual(is): () PIVIC-PIBIC () Mestrado () Doutorado () Outra (DCR, técnica,etc)		
Nome dos bolsistas, colaboradores, técnicos	Titulação/Depto	Atribuições no Projeto
Resumo		

Assessor de pesquisa

Chefia do Departamento

* Reservado a Assessoria de Pesquisa do CCS/UFPB

Protocolo*:

Depto em ____/____/____

CEP em ____/____/____

AsPesq em / /

ANEXO 06 – Formulário de Encaminhamento da Pesquisa⁵⁷

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY-HULW
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

**FORMULÁRIO DE ENCAMINHAMENTO DE PROTOCOLO DE PESQUISA**

1. **TÍTULO DA PESQUISA:** _____
2. **PESQUISADOR(ES) RESPONSÁVEL(IS):** _____
3. **DEPARTAMENTO:** _____ **CENTRO:** _____ **INSTITUIÇÃO:** _____
4. **TEL. TRABALHO** _____ **RESIDENCIAL:** _____ **E-MAIL:** _____
5. **FINALIDADE DA PESQUISA:** TCC () PIBIC () ESPECIALIZAÇÃO () MESTRADO
() DOUTORADO () OUTROS () ESPECIFICAR: _____
6. **PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Crianças () Adolescentes () Adultos () Pacientes () Estudantes
() Outros () ESPECIFICAR: _____
7. **LOCAL DA COLETA DE DADOS:** _____ **PERÍODO:** _____
8. **FINANCIAMENTO:** NACIONAL () INTERNACIONAL () IND. FARMACÊUTICA () PRÓPRIOS ()
9. **TIPO DE PESQUISA:** CLÍNICA () BÁSICA () TECNOLÓGICA EM SAÚDE () OPERACIONAL ()
10. **PROCEDIMENTO(S) PARA COLETA:** ENTREVISTA () QUESTIONÁRIO () PRONTUÁRIO ()
OUTROS () ESPECIFICAR: _____

DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

NÚMERO DO PROTOCOLO: -----

DATA DE RECEBIMENTO: -----

ASSINATURA DA FUNCIONÁRIA DO CEP-HULW

DADOS DA COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO:

ENCAMINHAMENTO PARA COMUNICAR AO SETOR ()

ENCAMINHAMENTO PARA SOLICITAÇÃO DO PARECER DO (A) CHEFE DO SETOR ()

ASSINATURA E CARIMBO DA COORDENADORA DO CGPE

João Pessoa -----/-----/-----

⁵⁷ In: <http://www.ccs.ufpb.br/>

ANEXO 07 – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Orientação para Alunos)⁵⁸

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre..... e está sendo desenvolvida por, alunos do Curso de..... da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof(a)

Os objetivos do estudo são

A finalidade deste trabalho é contribuir para

(Colocar neste ponto do termo os benefícios diretos ou indiretos aos participantes da pesquisa ou à comunidade).

Solicitamos a sua colaboração para (colocar o tipo de procedimento, como por exemplo: entrevista), como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica (se for o caso). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde (se for o caso).

(Colocar neste ponto do termo uma avaliação dos possíveis riscos e/ou desconfortos para o participante da pesquisa). (se for o caso).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso).

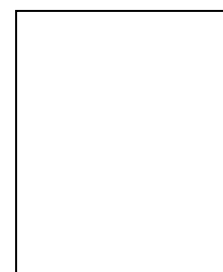
⁵⁸ In: <http://www.ccs.ufpb.br/>

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) -----

Endereço (Setor de Trabalho) -----

Telefone: -----

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

ANEXO 08 – Termo de autorização para pesquisa em Pernambuco

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DO ESTADO DE PERNAMBUCO

SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

ASSUNTO: AUTORIZAÇÃO

Autorizo a Professora **Aniele Fernanda Silva de Assis Matrícula 251577-6, CPF 027.344.104-35**, a realizar sua pesquisa de Mestrado nos espaços de Formação Continuada dos Professores de Educação Física do Estado de Pernambuco, uma vez que a pesquisa tem enquanto objeto de estudo a Política de Formação de Professor.

Atenciosamente,

Zélia Granja Porto

Gêrencia de Políticas Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
Rua Siqueira Campos, 304-Santo Antonio-Recife-PE-CEP:50.640-040
Fone:3182.23.18- 3182.23.62