

FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS

RAQUEL VITÓRIA FONTES DE MORAIS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES: UMA ANÁLISE SOBRE A
FORMAÇÃO OFERECIDA AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE
PIRENÓPOLIS-GOIÁS**

ANÁPOLIS

2021

RAQUEL VITÓRIA FONTES DE MORAIS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES: UMA ANÁLISE SOBRE A
QUALIDADE E A OFERTA AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE
PIRENÓPOLIS-GOIÁS**

Trabalho de conclusão de curso, em formato de artigo, apresentado ao curso de pedagogia, como requisito parcial para a obtenção da licenciatura.

**Orientador: Prof. Me. Leandro Frederico
da Silva**

ANÁPOLIS

2021

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES: UMA ANÁLISE SOBRE A
QUALIDADE E A OFERTA AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE
PIRENÓPOLIS-GOIÁS**

RAQUEL VITÓRIA FONTES DE MORAIS – raquelvfdm@gmail.com¹

LEANDRO FREDERICO DA SILVA – leandro@catolicadeanapolis.edu.br²

RESUMO

A formação continuada, mesmo amparada por leis e reconhecida, é pouco aplicada nos municípios e estados do Brasil. Este presente estudo investigou a formação continuada dos docentes em âmbito nacional, seu histórico e leis vigentes, e em particular, na cidade de Pirenópolis- Goiás, a fim de descobrir características da capacitação destinada aos professores da rede pública municipal, bem como se a criação de um Centro de Formação Continuada contribuiria para o aprimoramento e na abertura de novas oportunidades aos profissionais da cidade. Nesta pesquisa de abordagem quali-quantitativa, foi realizada a análise documental tendo como base os Referenciais para Formação de Professores, Lei de Diretrizes e Bases, 9394/96, Plano Nacional de Educação, Plano Municipal de Educação, entre outros. Ademais, ela teve como base os teóricos e pesquisadores renomados da área, como Moran (2004), Saviani (2009) e Nóvoa (1991, 1992, 1999, 2019). Os resultados apontam para uma fragilidade na estrutura de formação continuada, no que tange à oferta, à qualidade, à participação e à escassez de ações institucionais que garantam uma formação significativa. Desse modo, evidencia-se a necessidade de melhorias, além de concluir que uma das medidas para que isso ocorra é a implantação do Centro de Formação Continuada, destinado a promover suporte específico para os professores.

Palavras-Chave: Formação de professores; Formação Continuada; Capacitação.

INTRODUÇÃO

¹ Licencianda em Pedagogia pela FCA

² Mestre em Ensino de Ciência//UEG. Especialista em Educação Matemática/UFG. Licenciado em Matemática//UEG. Licenciado em Pedagogia/UniBF. Bacharel em Direito/UniEvangélica. Professor/ Faculdade Católica de Anápolis e Faculdade Metropolitana de Anápolis.

Atualmente, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) traz muitas orientações acerca da formação do professor, explicitando o emprego pedagógico de inovações e linguagens digitais, o que também é previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A formação continuada também entrou em destaque e foi assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Nesta, preconizou-se a capacitação do docente ao longo de sua carreira.

Segundo a LDB, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Art.62, inciso I). Essa modalidade de formação aparece como direito do professor e como instrumento de valorização profissional, o qual deve ser, inclusive, assegurado nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (Art. 67).

Neste sentido, a LDB afirma que esta modalidade de formação deverá ser assegurada pelas secretarias estaduais e municipais de educação, de modo que a implantação inclua a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas permanentes e a busca de parcerias com universidades e outras instituições de ensino superior. Trata-se, portanto, de uma junção entre os órgãos superiores (União, sistemas de ensino, IES - Instituição de Ensino Superior).

Em muitos estados e municípios do país, a formação docente não consegue alcançar o principal objetivo, que é aperfeiçoar a atuação pedagógica. Dessa forma, as políticas públicas implantadas pelas Secretarias de Educação ainda não conseguem auxiliar as escolas e os professores em suas reais necessidades, pois os programas existentes são voltados às demandas gerais do sistema (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2010).

De acordo com essas informações, a oferta e o acesso a cursos de formação continuada precisam ser um alvo de melhorias e de qualidade, visto que, para transmitir conhecimentos, o professor precisa estar aberto a novas aprendizagens e também de metodologias que o auxiliarão nessa árdua tarefa que é educar, visto que a educação está em constante mudança. Neste sentido, Moran (2004) pergunta e responde, “o que deve ter uma sala de aula para uma educação de qualidade? Precisa fundamentalmente de professores bem preparados, motivados

e bem remunerados e com formação pedagógica atualizada. Isto é incontestável.” (MORAN, 2004, p. 3).

Nessa perspectiva, esta pesquisa se concentrou na cidade de Pirenópolis, estado de Goiás, na rede de ensino público municipal, com o intuito de analisar os meios pelos quais a formação continuada é realizada na cidade, visto que ela não possui um local específico destinado à capacitação profissional dos docentes.

O problema que orientou esse trabalho girou ao redor da seguinte questão: a criação de um Centro de Formação Continuada auxiliaria os professores do município de Pirenópolis-GO na busca por mais oportunidades? No que se refere a concursos e processos seletivos e também na sua atuação. Diante disso, o trabalho visa descobrir qual a oferta de formação continuada disponível na cidade e suas especificidades e se a criação de um local de capacitação com cursos de aprimoramento e suporte metodológico poderiam melhorar a formação continuada dos professores da localidade.

Sabe-se que a formação continuada na vida dos docentes é de extrema necessidade. Dessa forma, é preciso existir uma formação que vise não apenas conteúdos e teorias, mas que permita a construção de habilidades e competências pedagógicas, didáticas, sociais e reflexivas. Portanto, de acordo com Laranjeira et al (1999), ao falar sobre a formação inicial, “não se trata de algo que acontece eventualmente, nem de um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, e sim, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor.” (LARANJEIRA et al, 1999, p. 25).

Os fatores que levaram à escolha do tema são de total importância, diante do cenário atual do Brasil (2021), pois a necessidade de professores capacitados face ao avanço da sociedade em todos os aspectos, especialmente na área educacional. Nessa nova geração, nota-se uma forte tendência de novos professores, e um envelhecimento dos docentes que já atuam, sem que haja um número significativo de novos entrantes. Desse modo, dar prosseguimento à formação continuada dos docentes seria uma das alternativas para melhorar a qualidade do ensino e avançar em metodologias que auxiliem o aluno em sua formação.

Ao considerarmos as questões culturais, técnicas, políticas e econômicas, que estão relacionadas de um país em desenvolvimento, seja no âmbito teórico ou ainda nas questões práticas, é inegável a necessidade de investimento contínuo na formação de professores

(GATTI; BARRETO, 2009). Além disso, a pesquisa sobre um tema com foco na educação, realizada em uma cidade em crescimento como Pirenópolis, pode trazer soluções e propostas para melhorar a formação continuada dos profissionais da rede pública da cidade.

Nessa direção, foi realizada uma pesquisa teórica e exploratória, levantando os pontos que são cruciais para tal formação: disponibilidade de infraestrutura, oferta de formação, desimpedimento dos professores para participarem dos momentos formativos e a qualidade (em relação ao desempenho das formações para o indivíduo pesquisado) da capacitação ofertada a esses professores. De igual modo, buscou-se, também, o embasamento em autores da área de formação, para destacar a importância e urgência da capacitação continuada destes profissionais.

Em sua vertente exploratória, o estudo analisou a opinião dos professores da cidade, por meio da aplicação de questionários de perguntas fechadas, com intuito de responder às questões levantadas acima. Logo após, a análise de dados foi realizada, por meio da tabulação dos dados no Excel®, bem como foi feita a explanação dos resultados obtidos.

Com a intenção de complementar e aferir os objetivos propostos, a pesquisa se aprofundou em pontos específicos na fundamentação teórica. Dessa forma, ela relatou, em primeiro plano, um breve histórico da formação continuada no Brasil e de suas demandas, apoiando-se em teóricos como Saviani (2009), o qual escreveu sobre as transformações que aconteceram no Brasil durante os últimos dois séculos, no que se refere à formação de professores.

Em seguida, para melhor compreensão do tema, há uma sucinta explicação sobre o que é, de fato, a formação continuada, com base nos estudos de Nóvoa (1992), que afirma que para o educador, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (NÓVOA, 1992, p. 25).

No terceiro tópico, a pesquisa discorre sobre a legislação que sustenta a formação continuada no Brasil. Entre os documentos citados, estão a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Direitos Humanos de 1948, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN, 1996), as Diretrizes Educacionais para a Formação de Professores, entre outros.

O último tópico do referencial também traz os documentos norteadores, mas agora com o foco na cidade de Pirenópolis. Para revisar o Plano Municipal de Educação de Pirenópolis-GO e o Estatuto e Plano de carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação pública do Município de Pirenópolis- Goiás. Além disso, abarca, também, um resumo da cidade e seu histórico educacional.

Este trabalho buscou evidenciar possíveis correlações entre a formação ofertada e a prática dos docentes da cidade, buscando analisar a qualidade das formações e sua contribuição aos professores da rede municipal de Pirenópolis, bem como compreender se a criação de um Centro de Formação Continuada poderia auxiliar na capacitação dos docentes. Espera-se, também, atrair a visão para esse tema tão significativa e que faz parte de um dos problemas na educação atualmente. As conclusões podem servir de base para outros estudos dessa mesma área e em estudos na educação da cidade de Pirenópolis-Goiás.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta etapa do trabalho, será possível entender o que é a formação continuada, por meio de um breve histórico no Brasil. Em seguida, examinam-se as características da formação continuada, de modo a observar a legislação e os documentos que lhe são pertinentes. Assim, a pesquisa visa evidenciar a necessidade e a importância da formação e da capacitação dos professores, para melhor atuação em sala de aula. Por fim, observa-se a formação oferecida na cidade de Pirenópolis-Go, a fim de averiguar a ação governamental referente a esse suporte, bem como as suas implicações no que diz respeito à qualidade no ensino.

2.1 UM BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

Ao longo dos anos, a educação sofreu e tem sofrido diversas modificações em seu percurso, no que se refere a ideologias e concepções. De igual modo, a formação continuada do professor segue no mesmo ritmo, para que ele consiga atender às demandas do seu público e propicie uma aprendizagem significativa mediante sua atuação. Por conta disso,

a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 2002, p. 70).

A educação formal chega ao país em 1549, com os jesuítas, mas sem a intenção de promover uma educação integral e o desenvolvimento dos indivíduos, mas, sim, de doutriná-los mediante a uma formação cristã. Além disso, a preocupação com a instrução e com a formação dos professores só se firma após a independência, quando a instrução popular era pensada para mais pessoas e não apenas para a elite.

Diante desse cenário, é possível afirmar que, durante anos, a capacitação de professores foi marcada por diferentes concepções. Nesse sentido, Saviani (2009) pesquisou as transformações que aconteceram no Brasil ao longo dos últimos dois séculos, assim como fez uma divisão de seis períodos históricos em relação a essa formação no Brasil, conforme descrito abaixo:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143)

Os “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)” abordam toda a era colonial, que é justamente o período abarcado pelo trabalho jesuítico, e segue até depois das reformas feitas por Marquês de Pombal e dos cursos superiores, iniciados em 1808 e liderados por Dom João VI. Entretanto, a preocupação com a formação continuada veio mais

adiante, em 15 de outubro de 1827, quando foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras.

Ainda nessa perspectiva, a educação era direcionada para poucas pessoas, de maneira que a elite era o público mais privilegiado nesse período. Ademais, a formação docente era por conta própria, isto é, não era uma oferta do governo, como é explicitado no artigo 5º da Lei das Escolas das Primeiras Letras (1827), onde se lê que “(...) os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.”

Em 1834, inicia-se a criação e a estruturação das intituladas Escolas Normais, mediante ao Ato adicional. Desse modo, nas Escolas Normais, tinha-se um padrão a ser seguido pelo professor, em relação à metodologia que iria ser aplicada, uma vez que

[...] predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 144)

Com a expansão das Escolas Normais, Saviani (2009) destaca que, na visão dos reformadores, “[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerado e eficaz”. (SÃO PAULO, 1890 apud SAVIANI, 2009, p. 145).

Para complementar, Gatti e Barreto (2009) discutem na mesma perspectiva da escola destinada para a elite, ao dizerem que “[...] devemos lembrar que, nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos”. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 37).

Partindo agora para o 3º período descrito por Saviani (2009), o da “Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)”, têm-se, como destaques, as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933. Ambos os educadores implantaram os Institutos de Educação, que buscavam um cunho mais científico para a formação dos professores, com uma didática diferente e eficaz.

A partir de 1968, a educação sofreu interferência da tendência liberal tecnicista, com o intuito de formar técnicos profissionais, para o mercado de trabalho, o que compreendia uma formação rápida e generalizada. Nessa direção, o objetivo central era o de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. (LUCKESI, 2005).

No quinto período descrito por Saviani (2009), o da “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)”, houve grandes mudanças advindas do golpe militar de 1964. Algumas delas se deram com o parecer n. 349/72 (BRASIL, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, o qual organizou a habilitação do magistério em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), que habilitava ao magistério até a 6ª série do 1º grau. Dessa forma, mudou-se de uma formação mais ampla e geral, para habilitações mais simples.

Em 1980, surge um movimento que propunha a reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciatura, que adotou o princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68).

Apesar disso, somente na década de 1990 que a formação continuada começou a ser, de fato, pensada com mais ênfase, marcando, assim, a sexta fase descrita por Saviani (2009). A partir desse período, essa formação começa a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor. (NÓVOA, 1991).

No propósito de oferecer uma educação como direito de todos, o Ministro da Educação, Clemente Mariani, fez o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961. Após várias reformas, ela foi substituída pela LDB 9.394/96.

Ao analisar o cenário aqui apresentado, pode-se afirmar que o Brasil ainda está longe de conquistar uma educação que seja disponibilizada como direito a todos, pois há muitas relações que podem ser melhoradas. Todavia, isso só poderá ser revertido caso haja uma revisão sobre as políticas educacionais e sociais que regem a educação, bem como por meio de investimentos maciços na área.

Agora, para melhor compreensão do que é de fato a formação continuada, no tópico seguinte será desenvolvida uma breve explicação sobre ela e sobre suas atribuições.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada é compreendida por pesquisadores e professores como um contínuo aprimoramento das capacidades dos educandos, aperfeiçoamento dos conhecimentos, por meio do desenvolvimento de uma prática mais assertiva em sala. Para tanto, ela tem o intuito de auxiliar o professor na descoberta de novas metodologias, trazendo atualizações do universo educacional. Assim, entende-se que se tornar professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado (NÓVOA, 1999).

Nessa óptica, a formação continuada é efetuada após a formação inicial do professor. Isso acontece porque mesmo que ele saia da graduação com muita bagagem, uma vez que são muitos anos de estudo, isto é, quatro anos, ao final pode haver diversas modificações e complementos, tanto referente às leis quanto às novas tendências educacionais. Por isso, é necessário que o professor esteja atento e apto para agregar mais conhecimento, a fim de buscar constante otimização. Sobre isso, Nóvoa (1999) discorre que

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1999, p. 25)

Ainda nessa perspectiva, a formação continuada ofertada ao professor deve ser focada em ensiná-lo a não ser um mero transmissor de conhecimento e de saberes, mas um mediador ativo no processo de aprendizagem. Contudo, para que isso aconteça, a formação não pode ser aplicada de maneira generalizada, como se todas as escolas estivessem necessitando do mesmo suporte. Cada instituição é um organismo vivo, com suas peculiaridades, e isso deve ser levado em conta pelas organizações e políticas superiores. Nesse sentido, Nóvoa (2019) afirma que

há muitos discursos que referem a impossibilidade de haver práticas consistentes e inovadoras de formação continuada nas escolas: *os professores têm muitas dificuldades; as escolas não têm condições; é preciso trazer novas teorias e novos modelos que não existem nas escolas*; etc. Compreendem-se estes discursos, sobretudo por parte daqueles que não se conformam com a situação atual das escolas e pretendem abrir novos caminhos. Existe o receio de que enraizar a formação continuada nas escolas contribua para fechar os professores em práticas rotineiras e medíocres, não lhes permitindo o acesso a novas ideias, métodos e culturas. Mas estes discursos prestam um péssimo serviço à profissão, pois conduzem, inevitavelmente, a uma menorização ou desqualificação dos professores. De um ou de outro modo, abrem caminho a um mercado de cursos, eventos, seminários e encontros nos quais especialistas diversos montam o seu espetáculo pessoal para venderem aos professores novidades inúteis sobre o cérebro e a aprendizagem, as novas tecnologias ou qualquer outra moda de momento. É evidente que, em certos países, muitos professores em funções necessitam de uma formação complementar, seja nas áreas disciplinares em que lecionam, seja em domínios pedagógicos. Mas esta formação não deve ser confundida com a formação continuada que deve ter lugar na escola com a participação das *comunidades profissionais docentes*. (NÓVOA, 2019, p. 10, grifos do autor)

Logo, entende-se que a formação continuada é complexa e precisa ser observada e gerenciada, tendo em vista o coletivo. Dessa maneira, ela deve envolver todo o corpo docente e também as secretarias envolvidas com cada instituição, o que não é nada fácil, uma vez que os cursos de capacitação enfrentam algumas dificuldades em sua aplicação: ausência de local específico para a realização; falta de verba; modo de ministração; horários discordantes; falta de motivação do professor; falta de acordo entre governo, universidades e instituições escolares.

Diante do exposto, o próximo tópico versará sobre as legislações que fazem parte da história da formação de professores no Brasil. Entende-se que os poderes instituídos possuem forte influência sobre a educação, definindo seus rumos e pressupostos.

2.3 LEGISLAÇÃO NORTEADORA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E SEUS PRESSUPOSTOS

Nos dias atuais, o conhecimento possui um peso elevado, sendo considerado elemento chave para obtenção de uma boa posição profissional no Brasil, inclusive no meio educacional, Sardo complementa, quando fala que os professores precisam ter "as competências necessárias aos novos desafios que [terão] que enfrentar nesta nova aldeia global" (Sardo, 2010, p.16). Nesse sentido, o professor que quer avançar em sua carreira

precisa dominar a didática, bem como deve conhecer informações pertinentes a sua área de atuação, para que a sua prática seja eficaz e consiga promover aprendizado significativo.

De fato, a formação inicial do educador, com o passar dos anos, precisa compreender as inovações que se sucedem na sociedade. Por isso, é necessário que haja pesquisa, aprendizado e aprofundamento em diversos conteúdos, para que a ação do professor seja sempre atual. Partindo desse pressuposto, Delors afirma que

a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial [...] A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

Nóvoa (1999) compreende que as trajetórias da escola e o papel do professor sofrem com as mudanças das transições da sociedade, que são modificadas pelos novos modelos culturais, sociais, econômicos e políticos em que estamos inseridos (NOVOA, 1999).

Deve-se levar em consideração, ainda, que a educação é tida como um direito fundamental desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. No caso do Brasil, o contexto de desigualdade faz com que muitos não usufruam devidamente deste direito, o que pode ser estendido à parcela dos docentes que, em seu trabalho, não possuem boa remuneração ou suporte adequado em relação aos países desenvolvidos. Desse modo, a má qualidade da educação chega à formação continuada, deixando-a sem local de prioridade. Por conta disso, Mello (2007) diz que “a formação de professores não é parte da solução, e sim parte do problema da qualidade da Educação Básica” (MELLO, 2007, p. 21).

A priori, sabe-se que formação continuada é direito dos docentes e dever do Estado. Mas Freitas (1999) diz que a formação continuada está ligada a responsabilidade individual por falta da presença de ações governamentais:

[...] situa a responsabilidade pela formação continuada no próprio professor, que deve autogerir sua formação continuada, seu desenvolvimento profissional, em contraposição a uma concepção de formação continuada como direito do profissional e dever do Estado e demais instituições contratantes. (FREITAS, 1999, p. 25)

A Presidência da República criou, em 23 de fevereiro de 2006, o Decreto 5.707, que estabeleceu a “Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal”. Nela, a formação é concebida como um “processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais” (BRASIL, 2006, p. 01).

Ademais, os nortes abarcados nesse Decreto, no art. 3º, visam “assegurar o acesso dos (as) servidores (as) a eventos de capacitação interna ou externamente ao seu local de trabalho” e, também, “incentivar e apoiar as iniciativas de capacitação promovidas pelas próprias instituições, mediante o aproveitamento de habilidades e conhecimentos de servidores de seu próprio quadro de pessoal”. Entretanto, a realidade não se aproxima da teoria, pois as formações continuadas têm sido cada vez mais escassas nas escolas estaduais e municipais.

Outro documento norteador da formação continuada é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96 - atualizada em 2013). No parágrafo único do Art. 61, afirma-se que

garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996. P.42)

Ela também destaca a formação continuada, ao dizer no artigo 67 que

os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos e estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 44)

É importante reforçar que a legislação propõe e incentiva a formação continuada. Entretanto, na prática, há pouca movimentação e articulação para que, de fato, essa capacitação aconteça nos estados e municípios. Portanto, “a LDB ainda apresenta-se tímida ao se referir especificamente à formação continuada de professores.” (FRÖHLICH, 2010, p. 28).

Dando continuidade, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13005/2014, também é um orientador acerca da formação dos professores. A esse respeito, ele diz que “uma formação profissional deve assegurar o desenvolvimento da pessoa do educador

enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem”. (BRASIL, 2008 apud FROHLICH, 2010, p. 30).

Dentro do PNE, é possível encontrar as seguintes estratégias, quais sejam

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. [...] Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 78)

As metas propostas têm como foco a melhoria da formação dos profissionais da educação até o ano de 2024. Contudo, mesmo que o documento vise à colaboração (Federal, Estadual e Municipal), não é mencionado nada sobre a maneira como as instituições ofertarão e realizarão a formação continuada. Dessa forma, sobre os programas oferecidos pelo MEC, Gatti (2008) é certa em mostrar que

[...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas [...]. (GATTI, 2008, p. 58)

Para modificar essa realidade, é preciso que haja ainda mais debates sobre o que acontece no dia a dia das escolas, de modo que isto vá além do papel.

Já nas Diretrizes Educacionais Para a Formação dos Professores, a preocupação está justamente na ação do professor, quando "evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas" (BRASIL, 2001, p. 30).

Em consonância a isso, outro programa a ser mencionado é a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que foi criado em 2004, com o intuito de auxiliar na melhoria da formação dos professores e alunos. O público escolhido foram professores de Educação Básica dos sistemas públicos de educação.

De acordo com Delors (2003),

os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências. A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica, social e cultural. (DELORS, 2003, p. 166).

Na mesma perspectiva, em relação à articulação entre Estado, Município, Instituições e professores, Freitas (1992) diz que,

enquanto o Estado (como articulador da política educacional) não mediar uma ação conjunta entre escolas normais, universidades (principais agências formadoras) e secretarias de educação (principal agência contratante), não reverteremos a atual situação. Isso passa por uma transformação global de toda a legislação que regulamenta a formação e atuação deste profissional, com o objetivo de garantir formação de qualidade e valorização profissional. (FREITAS, 1992, p.10)

De modo geral, a educação brasileira possui muitos documentos que asseguram a formação dos professores e demonstram a sua importância para uma boa ação do docente. Para continuar a observação, o próximo capítulo comentará acerca dos documentos específicos sobre a formação da cidade de Pirenópolis-Goiás e sobre as intervenções que são realizadas na cidade em relação à capacitação.

2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA EM PIRENÓPOLIS: LEGISLAÇÃO VIGENTE E SUAS DEMANDAS

Nesse tópico, serão analisados os seguintes documentos: Plano Municipal de Educação de Pirenópolis-GO e o Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública do Município de Pirenópolis- Goiás, documentos estes que regulamentam as atividades educacionais da cidade, de maneira a estabelecer normas.

O município de Pirenópolis está localizado no estado de Goiás, na Região Integrada de Desenvolvimento do Entorno, RIDE, vinculada ao Distrito Federal. A população total é de 23.064 mil habitantes. A cidade é tombada como conjunto arquitetônico, urbanístico, paisagístico e histórico pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), desde 1989.

Pirenópolis é um dos primeiros municípios de Goiás. Nesse sentido, a sua fundação está datada em 1731 e a sua origem está ligada à fase de mineração de ouro (1727). Após a queda dessa atividade, os moradores se voltaram para a agricultura, pecuária e comércio. Apesar disso, manteve-se preservada da inovação das grandes cidades e, após ser tombada pelo IPHAN, foi iniciado um projeto de revitalização da cidade (1997).

Mas é a partir dos anos 2000 que a cidade teve um forte impulso, com a divulgação maciça do município. Atualmente, Pirenópolis tem sua economia baseada principalmente no turismo e no artesanato. Além da grande quantidade de moradores na zona urbana, Pirenópolis ainda agrega 10 (dez) povoados, que concentram 35% da população.

Em relação aos aspectos educacionais da cidade, segundo o PME (2021), entende-se que a educação deve ser promovida com qualidade, com a integração de ações e pensamentos, por meio da observação da legislação em vigor, do cenário nacional e local. Diante disso, tem-se que a educação em Pirenópolis está em consonância com o Plano Nacional de Educação.

A educação municipal conta com 16 unidades escolares, as quais estão espalhadas pelos bairros da cidade e nos povoados, e incluem toda a educação básica e suas modalidades. Essas unidades são autorizadas junto ao Conselho Municipal de Educação de Pirenópolis. Além disso, elas possuem os seguintes princípios, segundo o PME,

- A igualdade, como possibilidade de acesso ao conhecimento científico e cultural, histórica e socialmente construído.
- O Reconhecimento das diferenças, o que implica a consideração da singularidade humana;
- A Integralidade, o que pressupõe o desenvolvimento de múltiplas dimensões humanas e o oferecimento de um processo educativo que reconstrua os tempos e espaços escolares;
- A Autonomia, buscando qualificar o debate e reflexão crítica, pautado em valores cooperativos, solidários e de respeito mútuo, dentro de uma perspectiva democrática e coletiva. (PIRENÓPOLIS, 2021, p. 30)

Dentro do último princípio, pode-se mencionar que a Rede Municipal de Ensino, segundo o documento, visa melhorar os indicadores do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o que engloba todos os envolvidos na educação (gestores, educadores, comunidade, alunos e equipe escolar), principalmente no que se refere à formação dos profissionais e servidores da educação. De igual modo, visam à valorização do magistério, a fim de melhorar, assim, a remuneração dos professores e apoiar a formação continuada ligada à modernização da gestão e dos serviços ofertados nas unidades escolares, com o objetivo de cumprir rigorosamente o Estatuto de Remuneração, o qual será explanado a seguir.

O Conselho Municipal de Pirenópolis (CME) tem a função de consultar, fiscalizar e deliberar acerca das demandas educacionais da cidade. Além disso, ele esteve presente e atuante na formulação do PME.

Neste documento, há 20 metas alinhadas ao Plano Nacional de Educação. Dentre elas, é importante explicitar que foi observada, nas estratégias e diretrizes, a preocupação quanto à “garantia da qualidade das condições de trabalho e programas de formação do profissional” (PIRENÓPOLIS, 2021, p. 21), além de “assegurar a formação continuada para profissionais que atuam na área de Educação e nas diversas especificidades, bem como para o Atendimento Educacional Especializado.” (PIRENÓPOLIS, 2021, p. 34)

Na meta 5, o PME (PIRENÓPOLIS, 2021) diz que uma das estratégias para a alfabetização é a promoção e a estimulação da formação continuada dos professores, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas inovadoras. Na continuação, menciona que isso só será possível se houver uma articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e as ações de formação.

Este artigo irá fixar, agora, as metas que estão ligadas à formação continuada dos professores do município. Para isso, é necessário citar que a Universidade Estadual de Goiás firmou seu primeiro convênio com o município em 2001, ano em que foi implantado o Polo Universitário de Pirenópolis, com o programa Universidade para os Trabalhadores da Educação. Apesar disso, atualmente, a instituição oferece apenas o curso em Gastronomia.

Quanto à formação continuada, ao se referir ao PME da cidade, a primeira meta que diz respeito ao assunto é a 12^a, na qual se pretende

e elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 10% (dez por cento), assegurada a qualidade da oferta e da expansão para, pelo menos 100% (cem por cento) das novas matrículas, no seguimento público. (PIRENÓPOLIS, 2021, p. 53)

Essa meta tem por estratégia, dentre várias outras, “apoiar e mobilizar parcerias, a fim de implantar no Município, curso de graduação e pós-graduação à distância ou presencial.” (PIRENÓPOLIS, 2021, p. 54).

A segunda meta que se relaciona é a 14^a, que é a de “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores”. (PIRENÓPOLIS, 2021, p. 55). Neste sentido, as estratégias adotadas pelo Plano são apoiar a expansão do financiamento para a pós-graduação em questão, por meio das agências oficiais de fomento, com a oferta dos cursos de metodologia, que abordem recursos e tecnologias da educação à distância.

Na sequência, na meta 16, tem-se por alvo

formar, em nível de pós- graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PIRENÓPOLIS, 2021, p.58)

A formação continuada dos professores não é só uma necessidade, mas também um direito do educador, além de ser uma exigência dos documentos vigentes no âmbito nacional e estadual. Segundo o PME, essa capacitação deve assegurar o desenvolvimento contínuo, para que haja domínio do conhecimento e de novas tecnologias da informação.

Uma das estratégias que se destacam na 16^a meta está relacionada à promoção, já que deve haver, “na próxima década, nas instituições públicas de nível superior, a oferta de cursos de especialização, voltadas para a formação do Magistério Municipal, em particular, para a educação especial para a educação especial, gestão, EJA, educação do campo e infantil” (PIRENÓPOLIS, 2021, p. 59).

A meta 20 está interligada aos recursos financeiros que são destinados ao município. Segundo o PME (PIRENÓPOLIS, 2021), o Sistema Municipal de Ensino de Pirenópolis tem o Fundo Municipal de Desenvolvimento da Educação, o FMDE, criado pela Lei nº 728/13, que faz a gestão financeira e proporciona recursos na área da educação. Ele integra o

orçamento geral da cidade, de modo a ser fonte de financiamento de diversos campos, sendo um deles os “cursos de aperfeiçoamento e capacitação dos professores” (PIRENÓPOLIS, 2021, p. 67).

Partindo para o Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública do Município de Pirenópolis, Lei nº 571/07 (2007), ele versa sobre a promoção e a carreira profissional, visando ao aprimoramento e à qualificação do educador, com foco na carreira. Como é citado no artigo 3º da Lei,

Obriga-se o Município de Pirenópolis a assegurar ao Profissional da Educação:

I- Remuneração condigna e pontual;

II- Aprimoramento da qualificação profissional, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III. Adoção do princípio de formação para desenvolvimento na carreira;

IV-Adoção de uma sistemática de remuneração justa que permita a valorização e a contribuição do profissional da educação, através da qualidade do seu desempenho.

(PIRENÓPOLIS, 2007, p. 01)

Como dito, o município deve promover formação continuada para os docentes, para que possam fazer a aplicação dos conhecimentos em sala de aula, de forma proveitosa. Contudo, para que isso ocorra, é imprescindível que haja participação e ação de todos os envolvidos, tanto no âmbito governamental, municipal, secretaria, gestão, quanto, também, dos professores, como mencionado nos deveres do profissional, porquanto devem “frequentar os cursos legalmente instituídos para seu aprimoramento”. (PIRENÓPOLIS, 2007, p. 02).

Levando em consideração os pontos analisados, pode-se afirmar que a cidade possui poucas documentações próprias que falam acerca da formação continuada, bem como não há muitos registros dos processos formativos que acontecem, de fato, no município. O conhecimento do que realmente acontece nele e a comprovação das hipóteses criadas acontecerá nos próximos passos da investigação, os quais serão mencionados no tópico seguinte.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse capítulo abordará os processos metodológicos que foram utilizados na pesquisa. Ao investigar a necessidade da formação continuada e a criação de um Centro de Formação

Continuada destinada à rede pública e municipal de ensino em Pirenópolis-Go, a pesquisa realizada teve como característica a abordagem quali-quantitativa. Quanto a isso, “as quantificações fortalecem os argumentos e constituem indicadores importantes para análises qualitativas” (GRÁCIO; GARRUTTI, 2005, p. 119). A mesma ideia é apresentada por Gil (1999), quando afirma que “os procedimentos estatísticos fornecem considerável reforço às conclusões obtidas” (GIL, 1999, p. 35).

A investigação se deu em caráter exploratório e descritivo, do ponto de vista de seus objetivos. De acordo com Gil (2002), as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar mais familiaridade com o problema, por meio da utilização de pesquisas bibliográficas, de modo a deixá-lo mais explícito e a permitir a construção de hipóteses, tanto por meio do recurso supramencionado, quanto, também, pelos questionários. Ainda de acordo com o autor, o estudo descritivo tem como objetivo a caracterização dos atributos de certo fenômeno ou população.

A pesquisa histórica fez parte da elaboração desse artigo, no que diz respeito aos acontecimentos que envolvem a formação continuada no Brasil e as legislações vigentes no país e no município analisado. Desse modo, ela se pautou pela exploração de documentos da educação, os quais foram propostos pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), como as leis, as bases e os referenciais que citam o processo de formação continuada e suas características. Da mesma forma, estes elementos são observados, no que se refere aos documentos municipais que regem a educação em Pirenópolis.

As fontes em que a escrita se baseou são os artigos digitais, livros digitais, documentos históricos (via pesquisa on-line), documentos norteadores da formação de professores no Brasil (sites e orientações do MEC), documentos da Secretaria de Educação da cidade de Pirenópolis e as opiniões dos colaboradores da rede municipal de ensino (professores e coordenadores).

Partindo para os instrumentos da pesquisa, foi aplicado um questionário com perguntas fechadas a uma amostra de professores da rede municipal de Pirenópolis, Goiás, a fim de compreender a situação da formação continuada oferecida na cidade e seus desdobramentos, bem como captar a relação dos profissionais da educação com essa capacitação.

A aplicação dos questionários foi feita em 4 escolas municipais da referida localidade, tanto aos professores, quanto aos coordenadores pedagógicos e diretores das instituições, que ao todo foram 50 profissionais, sem definição prévia. Após a coleta de dados, os materiais passaram pela tabulação no Excel®, para que fosse possível a criação de gráficos.

O passo seguinte foi o da análise dos dados obtidos na pesquisa, observação dos gráficos e das respostas coletadas. Isso possibilitou a compreensão do que os entrevistados julgam acerca da temática abordada, o que, também, permitiu melhores condições de identificação da opinião dos pesquisados que estiveram em confronto ou consonância com a teoria pesquisada anteriormente. Dessa forma, a ideia inicial do trabalho será concluída, pois, como é mencionado por Gil (1999),

a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

Sendo assim, com as respostas em mãos, a pesquisa esteve mais próxima de se concluir e os objetivos tiveram suas resoluções e esclarecimentos, de modo a permitir a visão sobre a realidade da formação continuada, na vertente da qualidade e da oferta, na cidade de Pirenópolis, bem como permitiu a indagação sobre a necessidade, ou não, da criação de um centro de formação destinado à rede pública.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de formação do professor acontece durante seu exercício profissional. Para que isso aconteça de maneira significativa, é necessária a colaboração de todos os atores da educação. Nesse sentido, Romanowski (2010) diz que “reconhecer que a formação pode contribuir para a melhoria da educação significa compreender a importância da profissionalização dos professores.” (ROMANOWSKI, 2010, p. 184).

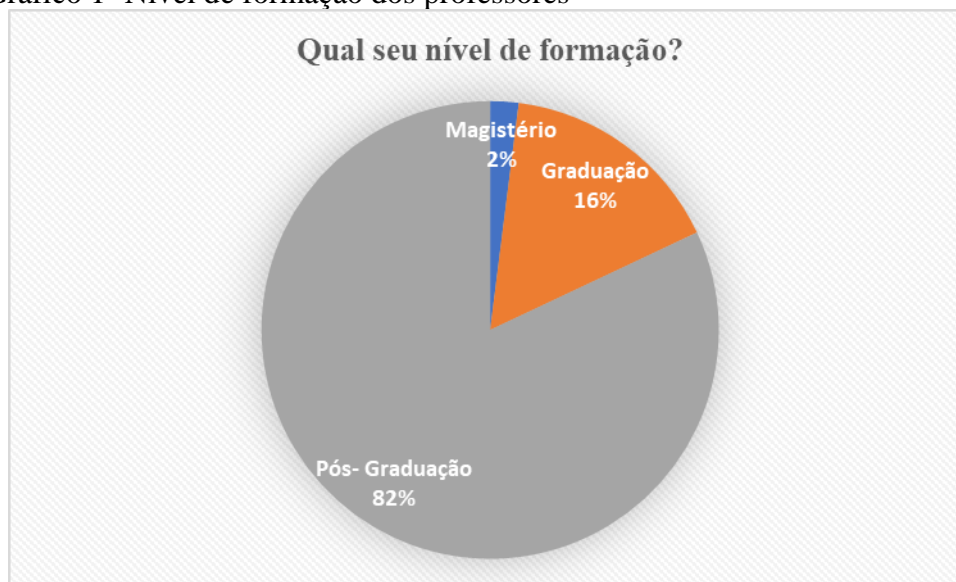
Dessa forma, a pesquisa seguiu mostrando os resultados obtidos. As perguntas fechadas foram utilizadas para levantar o perfil dos profissionais e facilitar a coleta

dados. Logo, foram entrevistados 50 professores, entre eles três diretoras e duas coordenadoras pedagógicas.

Dos 50 participantes, 49 se denominavam do gênero feminino, e um do masculino, com idades que variavam de 20 anos a mais de 55 anos, estando a maioria (54%) entre os 40 e 45 anos. A aplicação foi feita em etapas, pois os questionários foram levados a cada instituição. Ao todo, foram quatro escolas.

As perguntas seguintes (3ª e 4ª) se aproximam do objetivo, pois são referentes à formação dos professores, porquanto trazem dados sobre o nível de formação e informações dos cursos de aperfeiçoamento realizados ao longo da sua carreira até o dia das respostas deste questionário. Sobre o grau de instrução, é possível observar, no gráfico a seguir, que o número de professores pós-graduados é exponencialmente grande, quando comparado com os graduados e os que ainda possuem apenas o magistério. Isso fortifica a proposta do PME, cuja meta 16 tem por objetivo o aumento de professores com pós-graduação (PIRENÓPOLIS, 2021, p. 58).

Gráfico 1- Nível de formação dos professores



Fonte: autoria própria, 2021.

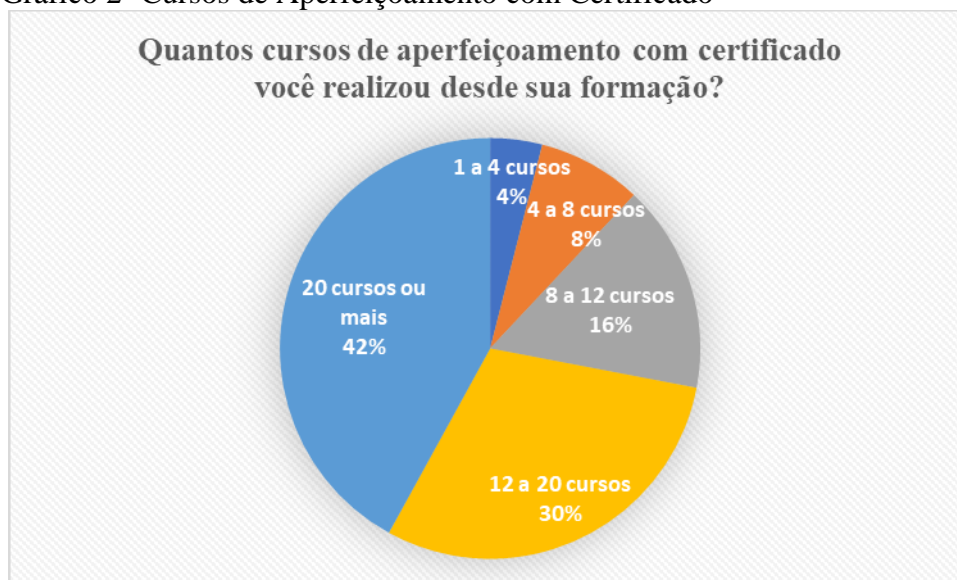
No que concerne aos cursos de aperfeiçoamento, com certificado, foi constatado que 21 dos 50 professores possuem mais de 20 cursos, e apenas dois deles tem de 1 a 4. A esse respeito, segundo Libâneo (2004, p.227),

a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

É possível perceber que há uma pessoa que ainda possui apenas o magistério. Segundo a LDB (1996) recomenda que todos os professores da educação básica tenham formação em nível superior. Ao questionar o fato para a entrevistada ela afirmou que já estava o final da sua graduação.

Esse aperfeiçoamento acontece por meio de estudos e reflexões, que podem ser feitos de diferentes formas. No gráfico abaixo é possível perceber a quantidade de cursos realizados pelos profissionais e o percentual de cada um.

Gráfico 2- Cursos de Aperfeiçoamento com Certificado



Fonte: autoria própria, 2021.

A quinta pergunta se refere ao tempo de atuação do profissional em Pirenópolis. Muitos professores da pesquisa estavam em seu primeiro ano na rede da cidade, pois, em 2021, a gestão da prefeitura foi renovada, assim como os contratos da Secretaria de Educação.

Os novos professores foram contratados por meio de um processo seletivo realizado pela Prefeitura. Por conseguinte, eles se enquadram na alternativa de 1 a 4 anos, somando 20%, o que compreende 10 profissionais. Os demais professores foram contabilizados no gráfico a seguir:

Gráfico 3- Tempo de atuação

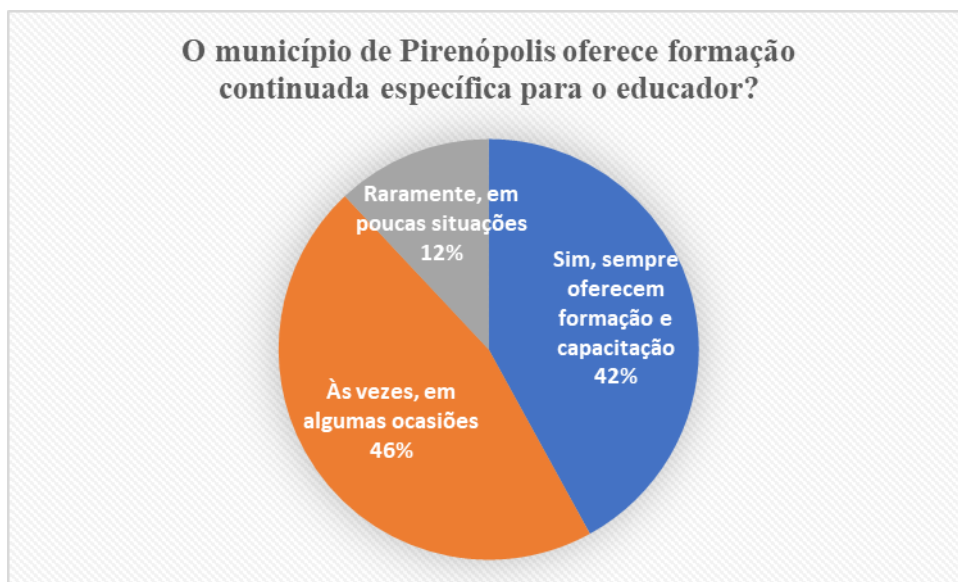


Fonte: autoria própria, 2021.

Diante desse gráfico, observa-se que o número de professores que possuem mais de 12 anos de atuação na rede municipal é grande. Isso demonstra que mais da metade dos professores entrevistados (58%) está há mais tempo como efetivos e, conseqüentemente, já possuem experiências e conhecimento da formação que é disponibilizada na cidade em estudo. Por conseguinte, nesse ponto, concorda-se com Huberman (2007), quando é afirmado que “o desenvolvimento da carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2007, p. 38).

A partir deste ponto do trabalho, as perguntas seguem justamente para o campo da formação continuada na cidade, no que tange a sua oferta e à participação dos docentes. Quando perguntados sobre a oferta da formação, as repostas se dividiram em três principais alternativas, como é demonstrado abaixo:

Gráfico 4- Oferta de formação em Pirenópolis

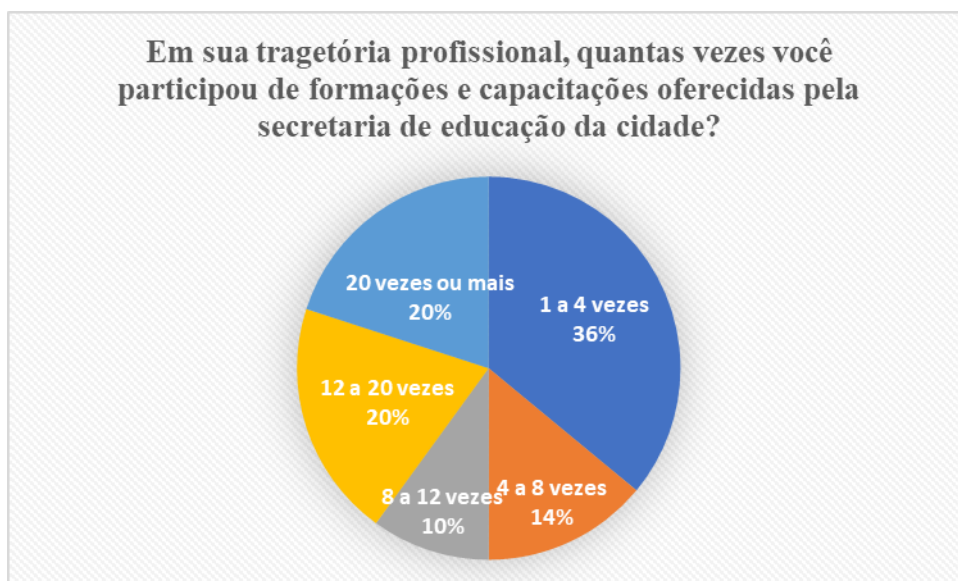


Fonte: autoria própria, 2021.

Diante dessa pergunta, algumas alternativas não foram incluídas no gráfico, pois não tiveram percentual. Ao desconsiderar essa questão, as respostas para essa pergunta iniciam a discussão acerca da oferta de formação continuada no município. Logo, é possível constatar que, para a maioria dos professores, as formações ocorrem, com maior ou menor frequência, mas que, para 6 dos 50 professores, essa oferta é considerada rara.

Ligado a isso, a pesquisa também procurou saber quantas vezes os professores da rede participaram dessas formações, que foram oferecidas pela Secretaria de Educação, a fim de fazer um paralelo entre a oferta e o envolvimento dos participantes. Quanto a isso, André (2010) afirma que “a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados.” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Gráfico 5- Participação em formações continuadas



Fonte: autoria própria, 2021.

O gráfico revela que 36%, ou seja, 18 dos 50 professores questionados participaram apenas de uma a quatro formações, enquanto efetivos no município, e que só 10 deles fizeram mais de 20 formações. Levando em conta os anos de atuação da maioria dos professores, a quantidade de formações, em que estiveram presentes, é pouca, o que se mostra preocupante, pois segundo Perrenoud,

[...] trabalhar com aprendizagem envolve um contínuo movimento de reflexão, um reajuste cotidiano de nossos próprios processos. Para que possamos ensinar nossos alunos, precisamos rever nosso próprio modo de aprender, nosso modo de construir a experiência (PERRENOUD, 2002, p. 166).

Se não há participação, isso pode refletir negativamente na prática do docente em sala. Isso porque a educação não é constituída apenas de decorar metodologias e conteúdo, mas depende de uma ação pensada e planejada, que pode ser mais bem desenvolvida no momento de capacitação específica.

Partindo para a 8ª pergunta, procurou-se descobrir qual o grau de importância que os docentes de Pirenópolis exprimiam sobre a formação continuada. A tabela era formada por alternativas que iam de 0- Pouca Importância, a 3- Importante, e por último 5- Extremamente importante. Assim, é possível ver no gráfico abaixo:

Gráfico 6- Relevância da formação continuada

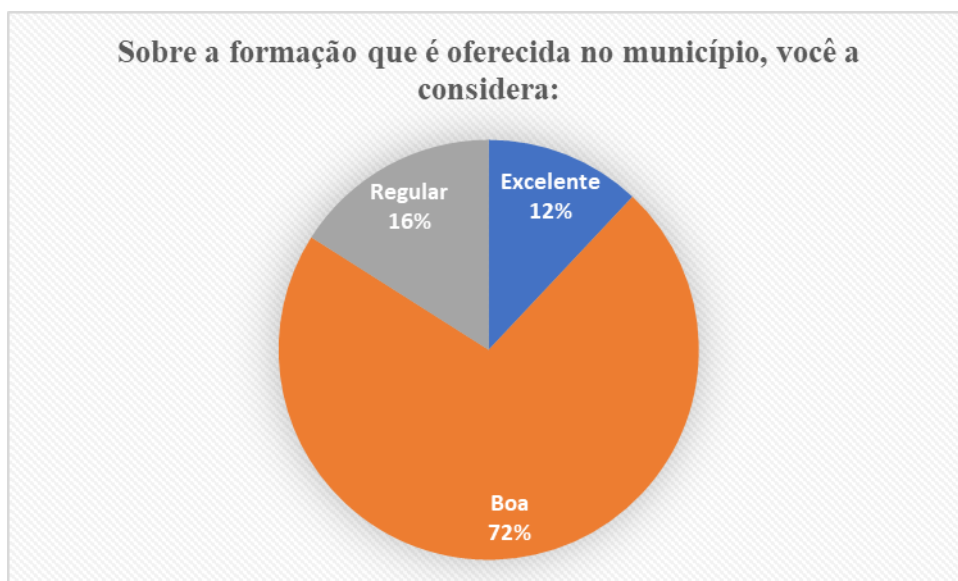


Fonte: autoria própria, 2021.

Verifica-se que a maioria dos professores, quando questionados, avalia como extremamente importante a formação, sendo que apenas dois docentes avaliaram como importante, de grau 3. Essa relevância é destacada no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001, uma vez que “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 da sociedade moderna”. (BRASIL, 2001, p. 67).

Em sequência, a questão propõe inteirar-se acerca da qualidade dessa formação. Para isso, foram elencadas as opções qualitativas: excelente, boa, regular, ruim e péssima, diante das quais as duas últimas opções não foram selecionadas. Assim, foi possível observar o que se apresenta no gráfico abaixo:

Gráfico 7- Qualidade da formação



Fonte: autoria própria, 2021.

Mediante o exposto, a opção mais selecionada foi a boa, seguida da alternativa que coloca a qualidade como regular e, por último, excelente. Por conseguinte, certamente há uma divisão de opiniões relacionadas ao nível da qualidade das formações. Nesse sentido, Hengumuhle (2008), doutor em Educação, aprofunda o assunto dizendo que

a formação de professores pouco se tem exercitado práticas pedagógicas que habilitem os futuros professores a desenvolver aulas tendo como referenciais o acima indicado. Instala-se assim, um círculo vicioso: a formação deficitária dos professores formadores que, em consequência leva a um agir deficitário dos futuros educadores. (HENGUMUHLE, 2008, p. 11).

Essa qualidade, segundo Xavier (1991), pode ser vista sobre duas perspectivas: na primeira, ela é “considerada como uma característica, propriedade ou estado que torna um produto ou um serviço plenamente aceitável” (XAVIER, 1991, p. 8), que, para ele, é constatada na própria experiência, no usufruto, porquanto “seria apenas observável, mas não poderia ser descrita” (XAVIER, 1991, p. 8). Já em outro ponto, trata-se de uma perspectiva mais prática, em que “as diferenças de qualidade equivaleriam àquelas observáveis e passíveis de medição, de alguns atributos ou elementos desejados.” (XAVIER, 1991, p. 8).

Neste sentido, a qualidade precisa ser um ponto crucial no planejamento das ações de capacitação, sendo eles advindos da Secretaria de Educação da cidade ou de iniciativas internas, visto que o que vai ser ministrado não pode ser isolado e sem contexto para os que

irão receber. Por conta disso, os Referenciais para a Formação dos Professores – RFP (BRASIL, 1999) corroboram com essa afirmação, ao dizerem que

1- [...] falta de articulação entre várias instâncias de gestão do sistema, a descontinuidade dos projetos e programas de um governo para outro, a pressa com que as ações são planejadas e realizadas para atender às limitações do tempo político das administrações, a falta de incentivos salariais ou institucionais para que os professores participem de programas de formação e a inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho e no calendário escolar para formação em serviço [...]. 2- [...] não se planeja de forma articulada ações extensivas e de profundidade, priorizando-se a alternativa de grandes eventos pontuais, cujo efeito é bastante relativo e discutível [...] não há como considerar suas reais necessidades e avanços em atividades desse tipo. (BRASIL, 1999, p. 137)

Na questão seguinte, foram dadas as opções de locais e o questionamento sobre em qual deles era mais comum que as formações ocorressem. As opções eram: na escola, EAD (formação à distância), locais determinados pela Secretaria de Educação, outras escolas e outra cidade. As respostas se fixaram em três principais locais, sendo que a maioria votou na 3ª opção: locais determinados pela Secretaria, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 8- Local das formações continuadas



Fonte: autoria própria, 2021.

Desde 2020, em decorrência da pandemia do SARS-CoV-2 (covid-19), doença altamente transmissível, que se espalhou pelo mundo, foram adotadas medidas emergenciais para atenuar a contaminação. Logo, muitas formações de 2020, até os dias atuais (2021),

aconteceram remotamente, por meio do uso de tecnologias digitais. Isso porque no Artigo 61 da LDB.9394/96 afirma que

§ 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).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009. (BRASIL, 1996, p. 41).

Todavia, essa substituição aconteceu, de fato, pela necessidade advinda da pandemia, pois, antes, as formações aconteciam presencialmente, tanto nas escolas, mas majoritariamente em locais que eram definidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Pirenópolis-Go.

Gráfico 9- Importância da implementação de um Centro de Formação

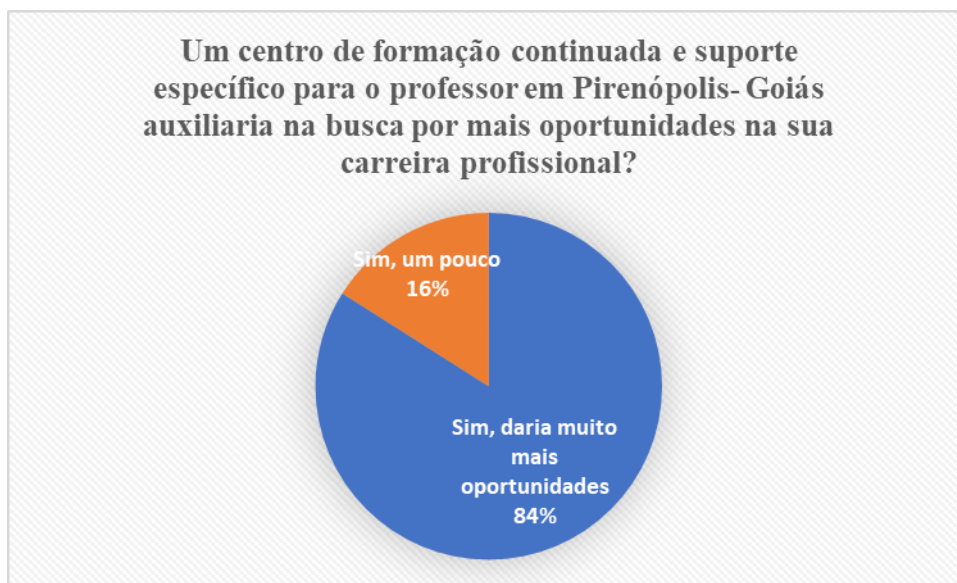


Fonte: autoria própria, 2021.

Chega-se, então, às últimas questões. Elas são referentes à ideia de implantação de um Centro de Formação Continuada em Pirenópolis. Assim, foram analisar duas perspectivas: a relevância dessa ação e também se o centro proporcionaria mais avanços na formação do profissional e na busca por mais oportunidades. Dessa maneira, é possível observar no gráfico acima a opinião dos 50 professores entrevistados, que, em diferentes níveis, concordam que a

implementação é importante para a cidade e para sua carreira docente, sendo que 79% veem a idealização com extrema importância.

Gráfico 10- Mais oportunidades a partir do Centro de Formação



Fonte: autoria própria, 2021.

Por fim, no gráfico 10, constata-se que, para a maior parte dos docentes, a implementação do Centro traria mais oportunidades em vários campos da atuação, pois sua proposta seria o auxílio e suporte a esses profissionais. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada, em seu artigo 4º,

os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada (BRASIL, 2015, p. 5).

Desse modo, nota-se a necessidade de se olhar para a formação continuada com mais objetividade, pois ela faz parte da carreira do profissional como direito e dever. Para tanto, o governo e as secretarias, conjuntamente com as instituições, devem planejar e propor um

caminho para que a formação aconteça da melhor maneira possível, o que pode incluir a implantação de um local específico para essas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática proposta, nessa pesquisa, revelou as diferentes faces da formação continuada, perpassando por seu histórico no Brasil, bem como pelas legislações que norteiam tal capacitação no Brasil e na cidade de Pirenópolis. Nessa mesma lógica, a pesquisa revelou a importância que a formação continuada tem na vida do profissional da educação, assim como mostrou que, para que ela seja efetiva, exige-se um comprometimento de todos os envolvidos na educação.

No que se refere à oferta, conclui-se que, mesmo existindo, há uma carência na frequência em que elas acontecem e também na qualidade da capacitação disponibilizada aos docentes em Pirenópolis, de acordo as opiniões coletadas. Em acréscimo a isso, tem-se, ainda, a moderada participação dos professores nas formações, o que pode estar ligado à baixa qualidade da formação e à falta de organização estrutural para ministração dessas capacitações. Ademais, verifica-se que o problema de pesquisa recebeu conclusões, pois os docentes veem a ideia da implementação de um Centro de Formação Continuada no município de Pirenópolis como positiva.

Desse modo, percebe-se a necessidade de rever as práticas de formação aplicadas na cidade, bem como promover a conscientização dos docentes sobre a importância da participação nesses momentos formativos. Com base nesses estudos entende-se que proposta da implantação poderá favorecer a educação pirenopolina, caso seja levada adiante como projeto para cidade, sendo esse um dos objetivos dessa pesquisa.

Acredita-se na contribuição desse trabalho em evidenciar a relação entre a teoria e a prática, apontando para questões essenciais a uma boa formação. Segundo os estudos freirianos, o ato de problematizar vai além de apenas perguntar e responder, porquanto ele precisa de uma reflexão sobre os levantamentos apresentados (FREIRE, 1979). Dessa forma, e pela gama de fatores que podem influenciar a formação continuada, principalmente no que

se refere à instalação de um centro formativo no município de Pirenópolis, o estudo ainda é passível de pesquisas.

Logo, o tema continua aberto, podendo fomentar novas pesquisas ligadas a esta, pois é um campo vasto e complexo. Assim, conclui-se que a educação é um organismo vivo que passa por diversas modificações e, por isso, necessita de constante aprimoramento por parte dos docentes, para ser, de fato, significativa.

ABSTRACT

Continuing education, even supported by laws and recognized, is rarely applied in Brazilian cities and states. This present study investigated the continuing education of teachers nationwide, their history and current laws, and in particular, in the city of Pirenópolis-Goiás, in order to discover the supply and quality of training for teachers in the municipal public network, as well as if the creation of a Continuing Education Center would contribute to the improvement and opening of new opportunities for professionals in the city. In this qualitative and quantitative research, a document analysis was carried out based on the References for Teacher Training, Law of Guidelines and Bases, 9394/96, National Education Plan, Municipal Education Plan, among others. Furthermore, it was based on renowned theorists and researchers in the field. The results point to a weakness in the structure of continuing education, with regard to the supply, quality, participation and scarcity of institutional actions that ensure significant training. Thus, the need for improvements is evident, in addition to concluding that one of the measures for this to occur is the implementation of the Continuing Education Center, aimed at promoting specific support for teachers.

Keywords: Teacher training; Continuing education; Training.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez., 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br>>. Acesso em 02 de maio de 2021

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1 (Publicação Original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

BRASIL/MEC/CFE. **Parecer 349/72**. Documento n. 137, p. 155173, abr. 1972. Disponível em: <www.soleis.adv.br>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 1999.
BRASIL. **Plano Nacional da Educação**, Brasília, 2001.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 08/05/2001.

BRASIL. MEC. SEF. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Brasília

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica:** orientações gerais. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores>>. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

DECRETO **5.707/2006**. Disponível em: <http://www.mp.gov.br>. Acesso em: 13 out. 2021

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala4_leitura2.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, dez. 1999.

FREITAS, L. C. de. **Em direção a uma política para a formação de professores. Em aberto**, Brasília, v. 12, n. 54, abr./jun. 1992.

FROHLICH, M. A. **Políticas públicas de formação continuada de docentes:** dos marcos legais à realidade de duas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul. 2010, 107 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010.

FCC. Fundação Carlos Chagas (2010). *apud*. FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 1. Fundação Victor Civita, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://fvc.org.br/especiais/estudos-e-pesquisas/#volume-1>. Acesso em: 31/07/2021

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP> Alinea, 2001.

GRÁCIO, M. M. C.; GARRUTTI, É. A. Estatística aplicada à educação: uma análise de conteúdos programáticos de planos de ensino de livros didáticos. **Revista de Matemática e Estatística**, São Paulo, v. 23, n. 3, p.107-126, abr. 2005.

HENGEMÜHLE, A. **Formação de Professores: da função de ensinar ao resgate da educação.** Petrópolis, RJ: vozes, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de Professores.** 2. ed., Porto: Porto Editora, LDA, 2007.

LARANJEIRA, M. I.; ABREU, A. N.; NOGUEIRA, N.; SOLIGO, R. “Referências para Formação de Professores.” In: BICUDO, M. A. V.; SILVA, J. C. A. (orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional: Formação Inicial e Contínua.** São Paulo: Unesp, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, G. N. Os investimentos na formação de professores. **Pátio, Art imed**, ano X, n. 40, p. 21-22, nov. 2006 / jan. 2007.

MENEZES, E. T. de. Verbete formação continuada. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/formacao-continuada/>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

MORAN, José Manuel, **OS NOVOS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR COM AS TECNOLOGIAS.** Revista Diálogo Educacional, vol. 4, núm. 12, maio-agosto, 2004.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991

NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação.** Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.** Portugal: Lisboa, 2019.

NOVOA, A. **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1999

PERRENOUD, P. et al. GATHER, M.; MACEDO, L. de.; MACHADO, N. J.; ALESSANDRINI, C. D. **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p.120

PIRENÓPOLIS, GO. **Lei nº 571/07**. Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública do Município de Pirenópolis. 2007.

PIRENÓPOLIS, GO. **Lei nº 769/2015**. Plano de Educação municipal de Pirenópolis. 2015.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. rev. Curitiba: IBEP, 2010.

SANTOS, Edlamar. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica**. Anpaes, Simpósio 2011, p. 1-12, 2011. Disponível em <<https://anpaes.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0141.pdf>>/. Acesso em: 18 abr. de 2021.

SARDO, L. M. (2010). **Os desafios do professor no século XXI: as suas competências profissionais no cumprimento da missão da escola**. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, v. 14, n. 40, 2009. pp. 143-155.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário apresentado aos professores da rede pública municipal de Pirenópolis- Goiás

Questionário:

1. Idade:

- 20 a 25 30 a 35 50 a 55
 25 a 30 40 a 45 + 55

2. Como se identifica? (gênero)

- feminino masculino cisgênero transgênero
 não-binário agênero Prefiro não me classificar

3. Qual seu nível de formação?

- Magistério
 Graduação
 Pós-graduação
 Mestrado
 Doutorado

4. Quantos cursos de aperfeiçoamento com certificado você realizou desde sua formação?

- 1 a 4 cursos 8 a 12 cursos 20 cursos +
 4 a 8 cursos 12 a 20 cursos

5. Há quanto tempo leciona como professor (a) no município de Pirenópolis?

- () 1 a 4 anos () 4 a 8 anos () 8 a 12 anos
() 12 a 20 anos () 20 anos ou mais.

6. O município de Pirenópolis oferece formação continuada específica para o educador?

- () Sim, sempre oferecem formação e capacitação.
() Às vezes, em algumas ocasiões.
() Raramente, em poucas situações.
() Dificilmente acontecem formações.
() Não existe a oferta de formação continuada.

7. Em sua trajetória profissional, quantas vezes você participou de formações e capacitações oferecidas pela secretaria de educação da cidade?

- () 1 a 4 vezes () 8 a 12 vezes () 20 vezes ou mais
() 4 a 8 vezes () 12 a 20 vezes

8. Qual grau de importância tem formação continuada na vida profissional do professor pra você? (Marque um dos quadros de 0 a 5)

Pouca importância Importante Extremamente importante

0 1 2 3 4 5

--	--	--	--	--	--

9. Sobre a formação que é oferecida no município, você a considera:

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssima

10. Em qual local é mais comum de ocorrer as formações dos professores?

- Na escola
- EAD (formação on-line)
- Locais determinados pela Secretaria de Educação
- Outras escolas
- Outra cidade

11. Como você vê a ideia de implementação de um centro de formação continuada com oferta de cursos de aprimoramento e suporte metodológico na cidade de Pirenópolis?

Pouca importância Importante Extremamente importante

0 1 2 3 4 5

--	--	--	--	--	--

12. Um centro de formação continuada e suporte específico para o professor em Pirenópolis- Goiás auxiliaria na busca por mais oportunidades na sua carreira profissional?

- Sim, daria muito mais oportunidades.
- Sim, um pouco.

- () Mais ou menos
- () Não tenho certeza
- () Não

APÊNDICE B- Termo de esclarecimento da pesquisa entregue aos professores



TERMO DE ESCLARECIMENTO

Título do Projeto de pesquisa: Formação continuada dos docentes: Uma análise sobre a qualidade e a oferta aos professores da rede municipal de Pirenópolis-Go

Pesquisador Responsável: Raquel Vitória Fontes de Moraes

Professor Orientador: Leandro Frederico da Silva

Nome **do** **participante:**

Data de nascimento: __/__/____

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado “Formação continuada dos docentes: Uma análise sobre a qualidade e a oferta aos professores da rede municipal de Pirenópolis-Go” de responsabilidade da pesquisadora Raquel Vitória Fontes de Moraes.

1. O trabalho tem por objetivo pesquisar acerca da formação e capacitação dos profissionais da rede pública da cidade, procurando por possíveis correlações entre a formação ofertada e a prática dos docentes da cidade. Visa evidenciar a importância da formação e e averiguar se a

falta de um centro de formação destinada a rede pública e municipal de ensino em Pirenópolis-Go traz consequências. Para isso, a pesquisa acontecerá em todas as escolas municipais da região, onde se encontram os mais capacitados para responderem às perguntas: professores e coordenadores que vivem a realidade da educação.

2. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

3. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores.

4. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

5. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Raquel Vitória, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (62) 99182-8085 , ou pelo e-mail: raquelvfdm@gmail.com .