



**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

Bruno Batista Gomes

**Análise das diretrizes do plano municipal de educação de Franca 2015-2025
para a formação continuada de professores da rede de ensino básico**

FRANCA – SP
2021

Bruno Batista Gomes

Análise das diretrizes do plano municipal de educação de Franca 2015-2025 para a formação continuada de professores da rede de ensino básico

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca, como pré-requisito para obtenção do título de mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Linha de pesquisa: Políticas, gestão e formação na Educação

Orientador: Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca

G633a	<p>Gomes, Bruno Batista</p> <p>Análise das diretrizes do plano municipal de educação de Franca 2015-2025 para a formação continuada de professores da rede de ensino básico / Bruno Batista Gomes. -- Franca, 2021</p> <p>78 p.</p> <p>Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca</p> <p>Orientador: Genaro Alvarenga Fonseca</p> <p>1. Professores formação. 2. Educação permanente. 3. Políticas públicas. I. Título.</p>
-------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Bruno Batista Gomes

**Análise das diretrizes do plano municipal de educação de Franca 2015-2025
para a formação continuada de professores da rede de ensino básico**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca, como pré-requisito para obtenção do título de mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Linha de pesquisa: Políticas, gestão e formação na Educação

Orientador: Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca

Data da defesa: 07/01/2021

Membros componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca
Unesp – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Membro Titular: Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza

Membro Titular: Profa. Dra. Alessandra David Moreira

Local: Universidade Estadual Paulista Júlio de “Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca

GOMES, Bruno Batista. **Análise das diretrizes do Plano Municipal de Educação de Franca 2015-2025 para a formação continuada de professores da Rede de Ensino Básico**. 2021, 78 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, São Paulo, 2014.

RESUMO

A formação continuada de professores pode ser entendida como uma prática relevante e que tem papel fundamental na formação docente, tanto em aspectos profissionais quanto pessoais. Portanto, apresenta-se como um campo de pesquisa a ser explorado. Dentro dessa premissa, o presente trabalho tem por objetivo discutir as diretrizes, os contextos e as perspectivas presentes no Plano Municipal de Educação da cidade de Franca (PMEF), no interior de São Paulo, voltada à formação continuada dos professores da rede de ensino básico municipal. Busca-se apresentar, ao longo do trabalho, um levantamento sobre as discussões acerca dos processos de formação docente no Brasil, as evoluções no campo teórico acerca da formação continuada de professores, as novas tendências que orientam os princípios dos processos formativos no país e como os cursos ofertados pela prefeitura local dialogam com esses pressupostos. Dessa forma, pretende-se discutir a formação continuada de professores à luz da literatura voltada ao tema e analisando em que grau é possível verificar esses pressupostos presentes na formulação, criação e aplicação de políticas públicas voltadas à formação continuada. Para alcançar os objetivos propostos, optou-se por uma abordagem metodológica voltada para a análise documental, tendo, como base, os relatórios de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e a revisão da literatura condizente com a temática.

Palavras-chave: Professores formação. Educação permanente. Políticas públicas.

GOMES, Bruno Batista. **Análise das diretrizes do Plano Municipal de Educação de Franca 2015-2025 para a formação continuada de professores da Rede de Ensino Básico**. 2021, 78 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, São Paulo, 2014.

ABSTRACT

The continuing education of teachers can be understood as a relevant practice and has a fundamental role within teacher's formation, both professional and personal aspects. Therefore, it presents itself as an explorable field of research. Within this premise, this paper aims to discuss the guidelines, contexts and perspective present in the Municipal Education Plan of the city of Franca, in the inner state of São Paulo, aimed at the continuing education of teachers in the municipal basic education network. We present, throughout the work, a historical survey of teachers' formation processes in Brazil, developments in the theoretical field about teachers' continuing formation, new trends that guide the principles of the training processes in the country and how the courses offered by the city hall are related to these assumptions. Thus, we discuss the continuing education of teachers in light of the literature review about the topic and analyze the degree to which it is possible to verify the presence of these assumptions in the formulation, creation and implementation of public policies for continuing education. To achieve the proposed objectives, a methodological approach focused on documentary analysis based on monitoring reports of the goals of the National Education Plan (PNE), and the literature review related to the theme.

Keywords: Teachers training. Permanent education. Public policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Metas e estratégias que abordam a formação continuada no PNE 2014-2024	37
Quadro 2 – Programas, Projetos e Ações voltadas à Formação das Equipes Escolares apresentados no Plano Municipal de Educação de Franca 2015-2025.....	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Definição da formação continuada de professores da Rede Municipal de Educação de Franca61

Tabela 2 – Participação da formação continuada promovida pela Rede Municipal de Educação de Franca ou de próprio interesse durante a pandemia da COVID-19.....64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Professores da Educação Básica com formação continuada	40
Figura 2 – Etapa escolar de atuação dos professores da Rede Municipal de Educação de Franca	59
Figura 3 – Tempo de atuação dos professores na Rede Municipal de Educação de Franca	60
Figura 4 – Impacto da formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Educação de Franca	62
Figura 5 – Grau de leitura do Plano Municipal da Educação de Franca – Decênio 2015-2025	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OFS	Oficina de Formação em Serviço e Assistência à Docência
PEE	Planos Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PSEC	Planos Setoriais de Educação e Cultura
REP	Reunião de Estudos Pedagógicos
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ACEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: DA CONSTRUÇÃO TEÓRICA AOS PLANOS EDUCACIONAIS	16
2.1. A liquidez da contemporaneidade: Sociedade e Educação	16
2.2 Breves apontamentos sobre o percurso histórico da formação docente no Brasil	18
2.3 Formação continuada e profissionalização docente	24
2.4 Os Planos Nacionais de Educação e a busca pela estruturação das políticas públicas de formação continuada de professores	29
2.4.1 A consolidação da formação continuada de professores por meio da Lei de Diretrizes e Bases e do Plano Nacional de Educação (2001-2011)	33
2.4.2 O Plano Nacional de Educação (2014-2024): para onde aponta a formação continuada de professores?	37
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCA (2015-2025)	41
3.1 Exemplos de práticas de formação continuada do Brasil	41
3.2 O Plano Municipal de Educação de Franca (PMEF)	47
3.2.1 Caracterização da formação continuada do Plano Municipal de Educação de Franca 2015-2025	48
3.2.2 Análise da Formação Continuada do Plano Municipal de Educação de Franca 2015-2025	52
4 A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO MUNICÍPIO	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	68
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICE A – Formulário de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	75

1 INTRODUÇÃO

O complexo problema da formação de professores no Brasil se dá por meio de um movimento em que se busca também encontrar um objetivo para a Educação no país. De acordo com o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional nº. 9.394/96, a Educação é um processo formativo que envolve diferentes instâncias e espaços do convívio social¹. Nesse cenário, considerando que os professores são uma parte fundamental do processo, pois ocupam a função de agente ativo no âmbito da formação escolar dos cidadãos, sua formação deve também ser considerada e pensada com profundidade, dada sua importância social.

Aliada a essa questão, a capacitação profissional, em um contexto de mundo globalizado e cada vez mais dinâmico, se coloca como o atributo preponderante e seletivo na vida dos professores, que lidam com um grande volume de questões complexas que demandam diferentes formas de atuação. Pereira esclarece da seguinte forma:

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Surge, assim, a necessidade de se direcionar novos olhares sobre a formação do professor para que obtenha êxito em sua atuação educativa, com capacidade de manejar a complexidade da ação docente, resolver situações problemas por meio de uma interação inteligente e criativa, fundamentado em conhecimento teórico, instrumental e experiencial (PEREIRA, 2011, p. 69).

Por meio da reflexão sobre o processo formativo de professores, passou-se a considerar que a formação docente vai muito além do percurso para a obtenção do diploma (formação inicial). Em outras palavras, considerar-se um movimento de formação continuada para os professores. Essa modalidade formativa vem ocupando

¹ “Art. 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

um grande espaço no debate acadêmico sobre a Educação, assim como nos espaços de construção de políticas públicas educacionais.

No primeiro cenário, a formação continuada de professores, segundo Gatti (2008), movimentou um grande debate no âmbito acadêmico nas últimas décadas. Muitos desses estudos tinham como objetivo construir uma definição acerca dessa modalidade formativa, além de pesquisas que analisam “uma vastidão de possibilidades” que podem ser enquadradas como formação continuada. Contudo, dentro desse campo de pesquisa e discussão da literatura, é possível encontrar definições que, em geral, apontam que a formação continuada de professores abarca uma série de diferentes iniciativas desenvolvidas que provocam alguma mudança na prática docente, permitindo que lidem com as diferentes realidades escolares e sua própria vida (CANDAUI, 1996, *apud*. OLIVEIRA, 2008).

As reflexões acerca da formação continuada de professores trouxeram, para o campo educacional, a necessidade de repensar a complexidade do papel docente de uma forma mais ampla e complexa refletido sobre a própria Educação no país. Além disso, a ideia de formação continuada de professores apresentada aponta como a relação entre formação e processo é intrínseca.

No campo das políticas públicas educacionais, a Constituição Federal estabelece que a responsabilidade sobre a Educação, enquanto direito social² e sistema de ensino, pertence a três entes federativos: União, Estados e Municípios³.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

² “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1996).

³ O regime de colaboração e cooperação federativa está explicitado nos artigos 1º, 18º e 23º da Constituição Federal (BRASIL, 1998).

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, 1988).

Observa-se, dessa forma, que o Estado⁴ dever construir diferentes dispositivos legais para assegurar a Educação no país. Uma das estratégias estabelecidas se deu por meio do lançamento de algumas políticas públicas relativas à Educação como, por exemplo, a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A LDB traz, pela primeira vez, a formação continuada de modo institucionalizado. É importante ressaltar que essa lei não regulamenta apenas a formação de professores, mas sim de todos os profissionais que são formados e que trabalham, ou não, no sistema educacional do país. Desse modo, a primeira citação à formação continuada aparece no artigo 43, inciso II, ao apontar que é responsabilidade da Educação Superior assegurar a formação contínua dos profissionais por ela formados⁵. A segunda menção está nos artigos 62, parágrafo 2º e 62-A, direcionados especificamente para os profissionais do magistério⁶:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas (BRASIL, 1996).

Observa-se que o aparecimento da formação continuada de professores nas políticas públicas educacionais brasileiras é recente e ressalta a importância das Instituições de Ensino Superior (IES) na promoção dessa modalidade de formação docente.

⁴ Aqui, refere-se a um Estado como resultado da união dos entes federados.

⁵ “Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

[...] II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua *formação contínua*” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

⁶ Segundo a lei nº 11.494/07, são profissionais do magistério “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).

Já no PNE, previsto no artigo 214 da Constituição Federal, mas regulamentado apenas com a LDB, é onde estão determinadas as principais diretrizes, metas e estratégias que estabelecem a política educacional do país para a formação continuada de professores. Cabe ressaltar que o PNE tem um objetivo mais amplo, pois é a política pública que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional de maneira periódica, em ciclos de dez anos.

Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias (BRASIL, 2014).

O plano vigente foi instituído com a Lei 13.005/2014, cuja duração está prevista para até 2024, determinando que os demais entes federativos construíssem seus planos locais em consonância com as diretrizes, metas e estratégias nacionais. Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) e os Planos Municipais de Educação (PMEs) ratificam a premissa de que a busca por uma melhor Educação no país ocorrerá por meio de um esforço conjunto.

Devemos comemorar esse momento, mas ainda temos uma grande tarefa pela frente. O Brasil agora depende da elaboração ou adequação dos Planos dos 26 estados, do Distrito Federal e dos 5.570 municípios ao novo PNE. Não se trata apenas de uma exigência legal; sem planos subnacionais formulados com qualidade técnica e participação social que os legitimem, o PNE não terá êxito. Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) precisam ser imediatamente produzidos, debatidos e aprovados em sintonia com o PNE. E os Planos Municipais (PMEs), da mesma maneira que devem ser coerentes com o PNE, também devem estar alinhados aos PEEs dos estados a que pertencem. Para o cidadão, o PNE e os planos de educação do estado e do município onde ele mora devem formar um conjunto coerente, integrado e articulado para que seus direitos sejam garantidos e o Brasil tenha educação com qualidade e para todos (BRASIL, 2014, p. 6).

Além disso, o PNE aponta que a valorização docente é um dos caminhos para se elevar a qualidade da Educação no país. Dentro das vinte metas estabelecidas

nesse documento, a formação continuada de professores é destacada na Meta 16. Partindo desta meta, a formação continuada de professores é como uma ferramenta que pode auxiliar os docentes em diferentes demandas e contextos que desenvolvem em seu cotidiano:

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, grifo nosso).

Considerando o que foi apresentado até aqui, a formação continuada de professores no Brasil é um campo de pesquisa importante, pois permite a análise de contextos que não se restringe apenas à busca pela construção de um significado fechado para essa modalidade formativa, mas também direciona alguns caminhos para enxergar a complexidade da Educação no Brasil.

Nesse sentido, considerando como a formação continuada de professores se desenvolve tanto no campo acadêmico quanto nas políticas públicas educacionais, a presente pesquisa busca, por meio de uma análise, quais são as acepções acerca da formação continuada de professores, apresentadas no PME da Rede de Ensino Básico Municipal da Cidade de Franca, no interior do estado de São Paulo.

No primeiro capítulo, serão discutidas as principais acepções da formação continuada de professores, sua construção e como moldaram as principais ações destinadas à formação docente. Dentre as diversas pesquisas que buscaram oferecer novas formas de compreender a formação docente, a presente seção apresentará uma revisão bibliográfica ancorada em algumas das contribuições de Alarcão (1996), Candau (1996, 2008), Imbernón (2010), Nóvoa (1995, 2008, 2017) etc. para o campo da discussão sobre formação continuada. Ainda que cada autor possua sua especificidade teórica, é possível perceber que caminham em uma mesma direção a respeito da formação continuada de professores: é necessário considerá-la uma parte importante e que abarca diferentes aspectos da vida de um docente.

Também será apresentada a formação continuada de professores no campo das políticas públicas para a Educação, partindo da análise dos PNEs. Destacando o atual plano, priorizando a análise na meta 16, que trata especificamente da formação continuada de professores. Conforme apresentado anteriormente, busca-se elencar

como essa política pública, que regulamenta e direciona as diretrizes e metas nacionais para a Educação, pensa na formação continuada de professores.

Para alcançar esse objetivo, foram utilizados documentos oficiais disponíveis em portais eletrônicos do Governo Federal, como do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pelo monitoramento e divulgação de relatórios avaliativos sobre o desempenho do PNE, e o “PNE em Movimento”, onde estão disponibilizados os estudos avaliativos do INEP.

Em seguida, formula-se um breve histórico acerca da construção da formação docente no Brasil, uma vez que a formação continuada de professores não pode ser pensada como parte estanque da formação docente.

No segundo capítulo, o foco é a formação continuada no município de Franca. Analisou-se, teoricamente, a formação contínua do PME de Franca com base no referencial teórico composto por Nóvoa (2002; 2009; 2019), Libâneo (2015) e Imbernón (2017). É possível constatar que a formação continuada de Franca é baseada no modelo construtivista que valoriza a reflexão sobre a prática docente a partir do trabalho compartilhado, da troca de experiências e do trabalho em equipe. Além disso, os professores e demais sujeitos que participam da escola são considerados produtores do conhecimento e de sua própria formação, de forma individual e coletiva, unificando, assim, a prática e a teoria.

Dentre outras características observadas na formação continuada do PME de Franca, destaca-se a preocupação em preparar os profissionais da Educação para a inclusão social e formação global do estudante por meio de projetos que levam em consideração a aprendizagem científica, tecnológica e cultural dos alunos.

No terceiro capítulo, serão abordados os resultados obtidos a partir da sondagem realizada com os professores da Rede Municipal de Educação de Franca, no que diz respeito à formação continuada de professores e o conhecimento do Plano Municipal de Educação de Franca – decênio 2015-2025.

Com a proximidade do fim do ciclo do plano vigente, estudos avaliativos, nos quais a pesquisa se enquadra, passam a ocupar um espaço de relevância por oferecer dados que possam auxiliar no processo avaliativo dessa política pública. Um estudo acerca da formação continuada de professores procura, a princípio, contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, buscando refletir e discutir quais dispositivos se tornaram mais efetivos para potencializar as práticas e modalidades de ensino-aprendizagem.

2 ACEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: DA CONSTRUÇÃO TEÓRICA AOS PLANOS EDUCACIONAIS

Para fornecer uma maior compreensão dos objetos propostos para este trabalho, esta seção visa apresentar algumas discussões presentes na literatura acerca da formação continuada de professores, uma vez que adquiriu um espaço notável dentro dos estudos sobre formação docente, além de ser um foco na formulação de políticas públicas no campo educacional.

A formação continuada de professores está intrinsecamente associada às discussões sobre a formação docente. A atividade docente é de alta responsabilidade por permear questionamentos de cunho técnico, político e social, fazendo-se necessário que a formação do educador seja dotada de compromissos efetivos com a ciência e, além disso, que um profissional competente seja formado.

As últimas três décadas do século XX⁷ representam um marco na formulação de políticas públicas, pesquisas acadêmicas e práticas acerca da formação docente. Foi nesse período que a Educação assumiu o papel de melhor qualificar e preparar as pessoas para as novas demandas políticas, culturais e, principalmente, econômicas inerentes às sociedades contemporâneas⁸. Nesse sentido, fica explícita a correlação entre o sentido da formação e contexto social em que ela ocorre (MARTINS, 2010).

2.1. A liquidez da contemporaneidade: Sociedade e Educação

Esta subseção visa estabelecer, de modo breve, algumas intersecções entre o atual contexto social e a Educação. Não pretendemos tecer longas discussões sobre o tema para não nos distanciarmos demasiadamente do foco central. Porém, como mencionado anteriormente, é necessário pensar sobre as instâncias que perpassam a formação de professores.

⁷ Esse recorte temporal sobre a formação docente é encontrado em diversos estudos acerca desse tema, como Nóvoa (2009, 2017), Gatti (2010), Imbernón (2010) e Martins (2010).

⁸ A discussão sobre a Educação e formação de professores, para atender a uma demanda econômica (uma melhor qualificação implica em desenvolvimento e ampliação do sistema produtivo), será explorada mais à frente. Aqui, cabe dizer que a busca por uma melhor formação não atingiu apenas o campo educacional, tornando-se a premissa base das diferentes áreas de formação e do conhecimento.

Dada a objetividade com que foram estudadas as lógicas que dão funcionamento à sociedade contemporânea, Bauman (2001) apresenta uma das análises mais conhecidas sobre a contemporaneidade. Segundo o autor, o atual momento histórico caracteriza-se pela constante evolução tecnológica, com uma sociedade que está mudando rapidamente, transformando a relação dos indivíduos com a vida e com o trabalho. Esta configuração da sociedade atual foi denominada como “modernidade líquida” e o autor utiliza a metáfora da fluidez para caracterizar o período presente da modernidade:

O que todas essas características dos fluidos mostram, em linguagem simples, é que os líquidos, diferentes dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais clara, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo mais que os espaços que lhes toca ocupar, espaço que, afinal preenchem por “apenas um momento” (BAUMAN, 2001, p. 8).

O termo “líquido” é utilizado por Bauman (2001) para representar a fluidez em que a sociedade se molda às diversas formas sociais, que mudam constantemente. A expressão se opõe à “modernidade sólida”, que perdurou no século XX até as décadas de 1960 e 1970. A solidez é expressa na rigidez social; para que haja possíveis mudanças, é necessário haver tensão e, assim, novas formas surgirão.

Nas últimas décadas do século XX, o modelo de pensamento neoliberal infiltrou-se nas organizações e instituições sociais em diversas partes do planeta. As corporações ampliaram fronteiras nacionais e passaram a atuar em diferentes nações. As inovações na área da Tecnologia foram enormes, principalmente no campo das Tecnologias da Informação (TIs) e da Biotecnologia. Alteraram-se relações de trabalho por todas essas inovações e um novo ciclo de desemprego estrutural inaugurou-se. Como resultado dessa experiência, encontramos, no início do nosso século, o alargamento da distância entre as pessoas mais ricas e as mais pobres do planeta.

O despontar tecnológico da informação, como dito anteriormente, trouxe novos dispositivos de controle que produzem e são produzidos, oferecendo aos indivíduos um novo conjunto de valores e comportamentos. Tal contexto impõe a necessidade da construção e do convívio diário com a presença do diferente no âmbito social,

econômico e cultural. São relações construídas todos os dias pela coexistência de etnias, nacionalidades e culturas diferentes que, somadas às revoluções tecnológicas, redesenham tal modelo social, mantendo semelhanças e tateando suas diferenças conforme as relações mundiais se ajustam.

Em relação ao campo educacional, as múltiplas realidades de educandos e escolas apresentam inúmeros desafios aos docentes: aceitar e compreender a relação mútua entre distintos grupos e suas culturas, as particularidades, as mesclas constantes e as realidades históricas de cada comunidade:

Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (CANDAUI, 2008, p. 13).

A Educação democrática transformou-se em meta de políticas públicas em muitos países. A escola é tida como responsável pela construção do sujeito reflexivo, dentre outras características, além de, pelo desenvolvimento de competências e habilidades, disponibilizar ao sujeito a capacidade de agir, pensar e atuar no mundo; componentes fundamentais para um ser autônomo capaz de exercer a cidadania (SEVERINO, 2002, *apud*. MARTINS, 2010).

A Educação deverá qualificar as pessoas no exercício da cidadania crítica e reflexiva. As competências e habilidades desenvolvidas no espaço escolar devem possibilitar aos estudantes saberes, ideais, e valores para que novos hábitos de convivência sejam construídos em consonância com o nosso mundo em constante transformação e plural. Assim, esse percurso da modificação do papel da Educação no contexto contemporâneo também implicou na busca por uma redefinição do papel dos professores e do processo formativo.

2.2 Breves apontamentos sobre o percurso histórico da formação docente no Brasil

Para que haja uma mudança na formação docente, de modo que possa acompanhar as demandas da construção de uma escola democrática e pautada nas

concepções que elucidamos anteriormente, é necessário reconhecer que há um problema dentro do processo formativo. Considerando o contexto atual, a contemporaneidade impõe uma gama de complexidades aos professores, tornando fundamental o repensar de seu papel, tanto profissional quanto social.

Para considerarmos a formação docente no Brasil, é importante ressaltar que é uma preocupação relativamente recente em nossa História, tanto na formulação de políticas públicas quanto na construção de um campo de pesquisa em nível acadêmico.

Em Saviani (2009), observa-se que a formação docente no Brasil passou a ser uma preocupação após a independência brasileira. Contudo, a formação era feita por meio de uma iniciativa privada do indivíduo. Com a promulgação do Ato Adicional de 1834, surge o primeiro movimento de institucionalização da formação docente, que passou a ser uma responsabilidade das províncias:

É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica. Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escola Normais (SAVIANI, 2009, p. 144).

As Escolas Normais, criadas no século XIX, que tinham por objetivo formar os professores para a alfabetização nos primeiros anos do ciclo escolar da época, condicionaram um modelo de formação docente que foi a principal instituição formadora até meados do século XX (SAVIANI, 2009). Dentro dessas instituições, adotou-se um modelo de formação docente que priorizava o aspecto moral-religioso, em detrimento da adoção de um modelo didático-pedagógico de aprendizagem e voltado ao domínio da prática⁹ em vez do teórico:

⁹ Outro ponto que ressalta a prevalência do ensino prático sobre o teórico do modelo de formação, adotado pelas Escolas Normais, foi a implementação dos professores adjuntos, sistema em que foram empregados aprendizes, como auxiliares dos docentes nas salas de aula, para prepará-los, apenas com o conhecimento da prática, como futuros professores.

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, 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).

Ainda que as Escolas Normais, ao longo dos primeiros 50 anos do período imperial, não tenham tido grandes sucessos (TANURI, 2000), é possível observar que esse sistema de formação docente condicionou à figura do professor, e da Educação, determinadas características que são permanentes até hoje. Além dos pontos anteriormente apresentados, é possível perceber que um dos legados problemáticos condicionados pela formação de professores por meio das Escolas Normais foram a separação de um ensino voltado às classes médias e baixas das direcionadas para as elites, a desvalorização salarial e a baixa qualidade de formação (CABRAL, 2005).

Segundo Saviani (2009), entre 1932 e 1939, ocorreu uma mudança no cenário da formação docente e no objetivo da Educação por meio do movimento escolanovista. A Escola Nova¹⁰, no Brasil, tem sua expressão mais significativa nas reformas educacionais propostas por educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros, e sintetizada na divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 (SAVIANI, 2009).

Esse documento emergiu como a síntese de uma iniciativa de uma comunidade de educadores e intelectuais que, em defesa da criação de diretrizes para uma política nacional de Educação e da democratização do acesso à Educação escolar pública e laica, compreendida como via para o desenvolvimento social e econômico do país, tornou-se a principal referência de um paradigma de Educação, oposto ao modelo tradicional aplicado nas Escolas Normais.

Ao defender a universalidade de acesso à educação em todos os seus ramos e graus a todos os cidadãos, independente das diferenças sociais e das diferenças de sexo (coeducação), a Educação Nova deixa predominar apenas as diferenças marcadas pelas aptidões naturais determinadas pelos caracteres biológicos de cada indivíduo

¹⁰ Como aponta Mesquita (2010), os pressupostos da Escola Nova remontam aos escritos de Jean-Jacques Rousseau, no século XVIII, e de Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel e John Dewey, entre os séculos XIX e XX.

assegurando, dentro da instituição escolar, a possibilidade de preservação da personalidade individual em meio ao público que se constituía no interior da escola, para em seguida, expandir-se pelos demais setores da vida social. Visando romper com o imobilismo da escola antiga, a escola nova é concebida como um elemento integrador das diversas instituições e agregador de diferentes grupos sociais sendo, portanto, capaz de operar transformações na organização social, restaurando o equilíbrio perdido (XAVIER, 2004, p. 18).

A pedagogia escolanovista, ao estabelecer a centralidade do movimento de formação nos alunos ao longo do processo de aprendizagem, que deve estar intimamente ligado às subjetividades e possibilidades de experimentação do mundo que circula os indivíduos (MESQUITA, 2010), trouxe, para a formação docente, a dimensão do aspecto do processo reflexivo sobre sua prática e papel no processo educativo:

Partindo da constatação de que o desenvolvimento dos alunos não depende da aquisição de conhecimentos na escola, mas de uma atividade livre e automotivada, é esperado que os professores formados sob essa perspectiva não devam necessariamente instruir-se sistematicamente na preparação para a docência. O caráter naturalizante presente nos conceitos de atividade e necessidade leva os pensadores do movimento a verem na educação funcional, mais que na apropriação da cultura, o fator de humanização decisivo. Assim, os professores devem estar preparados não para ensinar os conteúdos das respectivas disciplinas, mas para não intervir na atividade das crianças, a não ser para assisti-las em seu próprio empreendimento educativo (MESQUITA, 2010).

Sendo assim, o Manifesto advogou em prol da formação docente por meio de cursos superiores que, criados com um currículo que refletisse as premissas do escolanovismo, pudessem ser espaços efetivos de uma formação de professores ampla, que abordassem aspectos técnicos, profissionais e científicos (TANURI, 2000). É nesse contexto que surgem, no Rio de Janeiro e em São Paulo, os Institutos de Educação, tornando-se a base de modelos das universidades de Educação.

Saviani (2009) aponta que, enquanto essas instituições funcionavam em um contexto mais local, era possível observar a aplicação de uma reflexão sobre os processos formativos. Contudo, com o avançar das reformas nos cursos de formação de professores, por meio do Decreto-Lei n.º 1.190 de 1939 e pelo Decreto-Lei n.º

8.530, de 2 de janeiro de 1946¹¹, consolida-se mais um ponto problemático sobre a formação docente que, de modo geral, ainda se faz presente atualmente: o fato de os conteúdos pedagógico-didáticos terem se tornado “uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Ao longo do século XX, assistimos a uma mudança mais estrutural na formação docente no país apenas com a ascensão do regime militar. Entre as décadas de 1960 a 1970, o contexto econômico mundial caminhava para uma redefinição dos processos produtivos, guiados pela busca do aumento de performance, que resultaria no desenvolvimento de novas técnicas de produção e gerenciamento¹².

Essa lógica chega ao campo da Educação de modo que o significado da formação, dos professores e da sociedade passa a ter como objetivo a inserção da sociedade, de modo eficaz, no contexto econômico-produtivo.

No esteiro da reestruturação do capital em curso, as ideias da “teoria do capital humano”¹³ tornavam-se as palavras de ordem. A formação da mão de obra tecnicamente adequada ao perfil dos novos postos de trabalho subjugava, a passos largos, a educação escolar, tanto na prescrição de seus conteúdos, cada vez mais pragmáticos, quanto na prescrição de seus métodos e técnicas de ensino, cada vez mais enfatizados (MARTINS, 2010, p. 17).

É por essa relação que se estabelece, no Brasil, a chamada “Educação Tecnicista” que trouxe, segundo Saviani (2007), duas consequências diretas: a burocratização e racionalização da estrutura escolar e a perda de autonomia do professor frente aos processos educativos. Dessa forma, a formação de professores ficou condicionada à compreensão dos currículos e diretrizes a serem executados na sala de aula, enquanto uma visão mais ampla do processo educacional ficou a cargo

¹¹ O primeiro decreto estabeleceu a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, em que se adotou o chamado “esquema 3+1” para a formação de professores (os três primeiros anos seriam destinados a conteúdos específicos das áreas e, o último ano, para formação didática. Já o Decreto-Lei n.º. 8.530/46 reestruturou o modelo de formação das Escolas Normais no secundário em dois ciclos: o primeiro, com quatro anos de duração, sendo equivalente ao curso ginasial; e o de segundo ciclo, de nível colegial, com duração mínima de três anos (TANURI, 2000).

¹² Por novas técnicas de produção e gerenciamento, evoca-se o surgimento dos métodos *taylorista* e *fordista* de produção, desenvolvidas nos Estados Unidos entre os anos finais do século XIX e a primeira metade do século XX.

¹³ A teoria do capital humano foi proposta pelo economista estadunidense Theodore William Schultz (1908-1998) em meados da década de 1950. Esse conceito estabelece que uma forma de aumentar a produtividade se daria pelo investimento na qualificação dos indivíduos. Dessa forma, passa a se considerar a educação como mais uma engrenagem no sistema econômico e, por conta disso, deveria ser organizada por meio do racionalismo técnico e gerencial.

de especialistas técnicos que, quando necessário, também seriam responsáveis pela intervenção na prática docente.

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2007, p. 380).

Para Martins (2010), o modelo tecnicista perpassa todo o período final do século XX e ainda se mantém como modelo vigente da Educação brasileira. Esse cenário é claro quando, segundo a autora, se analisa como os órgãos internacionais — o Banco Mundial; o Fundo Monetário Internacional (FMI); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) etc. — passam a determinar diretrizes para a Educação. Assim, é estabelecida uma regra que condiciona à Educação um desenvolvimento social e econômico pautado na “qualidade, produtividade e equidade com a máxima racionalização e otimização dos recursos já existentes” (MARTINS, 2010, p. 18).

Os objetivos da formação de professores estavam diretamente relacionados à necessidade de adequação social frente a uma nova realidade econômica. Por consequência, também se determina um objetivo para a Educação: promover o desenvolvimento econômico no cenário atual por meio da melhor qualificação das pessoas (GATTI, 2008).

Dessa forma, ao olharmos o curso que a formação docente seguiu ao longo do século XX, como estabelecer uma formação docente que seja condizente com os desafios e as complexidades do contexto contemporâneo? Há uma relação intrínseca entre o contexto e os processos formativos que se desenvolvem na sociedade. Olhar para o mundo contemporâneo é se deparar com a mudança constante de paradigmas, com a velocidade das informações, com novas tecnologias; é, em suma, olhar para o mundo fluido. Nesse sentido, se o contexto é múltiplo, o sentido da formação deve seguir o mesmo caminho.

Partindo de uma discussão filosófica sobre o inacabamento do ser humano, Freire (2013) afirma que o curso da vida humana é um constante processo de

aprendizagem, sendo que o grande desafio humano é ter consciência desse processo. Ao transferir essa base de raciocínio para a Educação, o autor deixa clara a responsabilidade dos educadores dentro desse processo, tendo uma dupla função: ao mesmo tempo em que os professores precisam se apropriar de múltiplos saberes (pesquisa, método, criticidade, ética, reflexão etc.) para promover o processo educativo, devem ter consciência de seu próprio inacabamento enquanto educador.

Essa premissa mantém-se presente dentro de várias experiências e políticas públicas de formação continuada e implica na concepção do processo formativo única e exclusivamente pautado pela busca do desenvolvimento econômico. Portanto, torna-se necessário construir um sentido de formação continuada que seja condizente com as novas demandas da escola do século atual. Deve adequar as diversas perspectivas que perpassam a vida do professor, considerando desde seus momentos iniciais da sua formação até os aspectos cognitivos e subjetivos, internos e externos, de sua carreira no magistério.

2.3 Formação continuada e profissionalização docente

Segundo Gatti (2008), buscar uma definição exata da “formação continuada” no campo educacional é uma constante nas pesquisas voltadas à formação docente. Contudo, o termo passou a ser utilizado para definir práticas de formação docente de diferentes modos, em diferentes contextos e objetivos. Dessa forma, a preocupação em encontrar uma única definição para o termo é um esforço de pesquisa pouco produtivo e pode ser desnecessário. Contudo, é possível apresentar que muitas dessas práticas que se valem do termo “formação continuada” refletem, na realidade, como são concebidas as noções de formação e prática docente.

Partindo do mesmo recorte apresentado na seção anterior¹⁴, percebemos que a formação continuada de professores se desenvolveu de diferentes formas, mantendo-se sempre em consonância com o objetivo para a Educação estabelecido

¹⁴ A divisão foi proposta por Imbernón (2010) para explicar o processo da construção da formação continuada no caso espanhol que, segundo ele, também é possível verificar em boa parte dos países latinos. Assim como o autor menciona em seu livro, essa periodização pode recair em graus demasiados de generalização por se tratar de um amplo período histórico e contextos locais específicos. Contudo, ela atende a um caráter didático para explicar a construção da ideia de formação continuada dentro de um período histórico e que está em consonância com as mudanças que ocorreram na concepção de formação docente e de educação.

nesse período. Em linhas gerais, podemos definir as seguintes características da formação continuada:

- 1970: desenvolveu-se por meio de iniciativas individuais dos professores:

A década de 1970 foi um tempo em que a formação continuada viveu o predomínio de um modelo individual de formação: cada um buscava para si a vida formativa, ou seja, primava-se pela formação inicial, que era melhor ou pior segundo a época e o território, e se aplicada à formação continuada a ideia “forme-se onde puder e como puder” (IMBERNÓN, 2010, p. 16).

- 1980: tem por objetivo fazer com que os professores dominem novas técnicas de ensino:

Época na qual o paradigma da racionalidade técnica nos invade e nos contamina, na qual a busca das competências do bom professor para serem incorporadas a uma formação eficaz é o principal tópico de pesquisa na formação continuada docente (Ibidem, 2010, p. 18).

- 1990: sua institucionalização e a dupla consequência desse processo:

[...] a institucionalização da formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social [...]. A institucionalização teve sua parte negativa, já que potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perdura (Ibidem, 2010, p. 18).

Imbernón (2010) aponta que heranças foram deixadas por esses trinta anos de discussão e estabelecimentos de políticas públicas para formação continuada de professores. Ao passo que a pedagogia tecnicista impôs, aos processos de formação continuada, a lógica de mercado, fez com que ações, promovidas principalmente pela via institucional (Estado e Universidades), para a formação docente tivessem o objetivo de *capacitar, qualificar, aperfeiçoar, reciclar, atualizar, compensar e treinar* os professores que já exercem a prática docente e outros tantos que virão a exercê-la (PRADA, 2010, grifo nosso).

Segundo Imbernón (2010), uma compreensão mais ampla dos principais legados à necessidade de pensar no exercício da formação continuada, em conjunto com a prática da sala de aula, se dá através de uma aproximação sólida com as Instituições de Ensino Superior (IES), bem como da presença de professores nas discussões para o estabelecimento dos programas de formação.

Nem todo o passado foi melhor, embora muitas das coisas que sabemos na atualidade foram se consolidando nos últimos 30 anos. [...] Agora, no início do século XXI, quando tudo é mutável, modificado e mais complexo, necessitamos olhar para trás sem revolta, para que o que nos serve, descartar aquilo que não funcionou, por mais que alguns se empenhem em continuar propondo-o e desenvolvendo-o, e construir novas alternativas que beneficiem a formação dos professores e, portanto, a educação promovida por eles (IMBERNÓN, 2010. p. 24-25).

Dessa forma, observa-se que, historicamente, a formação continuada de professores estava limitada a apresentar soluções para problemas genéricos e padronizados (IMBERNÓN, 2010). Ao passo que a Educação vinha apresentando um novo significado, a construção de um novo sentido para formação continuada de professores passa a ganhar espaço. É evidente a necessidade da continuidade dos estudos por parte de todos os profissionais, em qualquer área, observados à velocidade com que a sociedade muda e se renova, trazendo desafios das mais variadas magnitudes. O professor também pode partilhar dessa premissa, uma vez que se encontram, nas salas de aula, alunos das mais variadas características, e o ensino, nesse contexto, deve ser igualitário e efetivo.

Em Nóvoa (1995), a questão da profissionalização do professor é central no âmbito da formação. Contudo, não devemos entender essa profissionalização no sentido técnico, ou seja, como a aquisição de títulos e técnicas variadas de ensino. É necessário entender esse processo de formação como uma ação que gera a construção de uma dupla identidade: a primeira, voltada ao indivíduo, ou seja, à realização pessoal; e outra, voltada ao exercício docente, ou seja, à realização profissional. É a partir deste princípio que Nóvoa (2009) critica a quantidade de cursos de formação continuada, uma vez que

[m]uitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, p. 23).

Na mesma perspectiva apresentada acima, podemos acrescentar a noção de prática reflexiva, apresentada por Alarcão (1996). A construção da ação reflexiva se

dá a partir do momento em que o docente questiona sua prática e as condições reais e disponibilizadas para o exercício de sua profissão. Somente a partir deste momento se torna possível construir, de modo claro, uma ação efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Transpor as premissas elencadas para a noção de formação continuada demonstra que a ação reflexiva deve ser inerente à formação pois, na base dela, está a proposta de modificação da prática através do constante questionamento. Dessa forma, é necessário pensar quais são os espaços de formação docente e qual é o papel dos professores neste processo.

Pacheco (2003) indica que a formação de professores deve ser uma questão central nos projetos de ensino da universidade, tornando-se imperioso o olhar para o futuro a partir de uma estrutura flexível e dinâmica. Essa estrutura não pode comprometer as áreas substantivas da formação e deve se adequar a um determinado perfil profissional, capaz de fazer a interligação entre a formação inicial com a formação contínua, de acordo com o princípio estruturante de que a investigação constitui um componente fundamental na formação dos profissionais ligados à docência.

Ao passo que a escola se mostra como um *locus* privilegiado de formação, pois é nela que a dupla identidade de um docente (indivíduo e profissional) se constrói e se consolida, as universidades são o centro do desenvolvimento da pesquisa e do método. É necessário pensar sobre o protagonismo do indivíduo enquanto ser formador e em formação:

Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação.

Os docentes em exercício constroem novos conhecimentos, ideias e práticas, pois é a partir daquilo que já possuem e sabem que continuam seu desenvolvimento. A construção da formação docente envolve toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações (ALVARADO-PRADA, CAMPOS FREITAS & FREITAS, 2010, p. 370).

Essa aproximação das instâncias de formação do professor aponta para o caminho da efetivação da prática docente em seu sentido amplo, no qual o professor

torna-se sujeito do próprio ofício e parte integrante e fundamental da construção do arcabouço teórico-acadêmico que baliza o ensino em sala de aula. Dessa forma, torna-se fundamental refletir sobre como a sociedade interfere nos processos de formação.

Muitos estudos se propuseram a discutir a importância da prática docente na construção de uma sociedade crítica e, sob essa ótica, Perrenoud (1999) propõe um estudo detalhado sobre o real objetivo da formação de professores e quais instrumentos esse profissional necessita adotar para efetivar sua proposta: ensinar. O autor destaca a preocupação em discutir a atuação do professor não apenas dentro da sala de aula, mas o potencial que esse profissional desempenha na formulação de uma sociedade mais participativa nas questões mais latentes após sua formação inicial, como a social e política, por exemplo. Também evidencia a importância do professor na criação de projetos inovadores e políticas educacionais que darão continuidade às melhorias na unidade escolar.

Os saberes que os professores obtêm em sua vida profissional são vastos e podem ser transmitidos tanto para os educandos como para outros professores. Velho *et al.* (2017) indica que essa troca de saberes, de conhecimentos pode ocorrer de maneira formal, em reuniões, eventos diversos e por meio de metodologias específicas. Também pode ocorrer de maneira informal, nos corredores, nos intervalos para o café, antes de iniciarem as reuniões pedagógicas, em que o pedagógico é, por vezes, mais discutido antes, durante e depois das formalidades do que na pauta propriamente dita. Por vezes, essa interação ocorre por meio do discurso, das produções escritas ou das atitudes que os profissionais têm frente a suas turmas e seus colegas de profissão.

Portanto, pensar a formação continuada do professor é também se voltar para analisar o desenvolvimento da docência a partir da experiência pessoal do professor. É importante entender como se entrelaça com o próprio processo de aprendizagem dos estudantes partindo da premissa que, o aprendizado, em linhas gerais, é o resultado entre a informação externa ao sujeito e sua experiência pessoal (HOBOLD, 2007).

Apresentada as discussões acerca da conceitualização sobre a formação continuada de professores, cabe agora analisar como estão constituídas as políticas públicas nacionais sobre essa modalidade formativa e quais propostas apresentam para a formação continuada de professores.

2.4 Os Planos Nacionais de Educação e a busca pela estruturação das políticas públicas de formação continuada de professores

Neste subcapítulo, são discutidas as políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil. Na primeira seção, há uma breve contextualização, cujos principais marcos históricos perpassam pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1931; a Constituição Federal do Brasil, de 1934; o Plano de Educação Nacional, 1937; a Lei nº 4.024/1961, denominada Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional; a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, sob o nº 9.394/96; a Lei nº 10.171/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE); e a Lei nº 13.005/2014, que promulgou o PNE atual.

Na segunda seção, o enfoque é o tratamento da temática da formação continuada na LDB (de 1996) e no PNE (2001-2011). Na terceira subseção, buscamos compreender a atualidade e as perspectivas para a formação de professores a partir do PNE (2014-2014). Por fim, trazemos, para a reflexão, experiências práticas de formação continuada no Brasil.

De acordo com Lemme (2005), no início no século XX, o Brasil era um país de “analfabetos”, em que apenas os filhos da classe média tinham a oportunidade de estudar nas poucas escolas públicas existentes. Após o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a precária estrutura educacional brasileira começou a ser repensada, tendo em vista o contexto histórico, político, econômico e cultural da época. Os educadores brasileiros mais progressistas, engajados na crítica ao modelo escolar existente, foram precursores das reformas na Educação e no ensino.

As diretrizes seguidas por esses educadores foram inspiradas em ideais europeus, que buscavam a renovação das metodologias de ensino que, naquele momento, ainda eram baseadas na arcaica pedagogia jesuítica. As novas concepções de ensino foram denominadas Escola Nova, cujos fundamentos apresentamos nas seções anteriores.

Nesse contexto, em 1924, surgiu a Associação Brasileira de Educação (ABE), formada por intelectuais brasileiros com o intuito de “sensibilizar a nação para a questão educacional que, segundo a leitura desses intelectuais, mesmo após o advento da República, permanecia a margem das iniciativas do Estado”. Faltava um planejamento nacional no que se referia à Educação e ao ensino (VIEIRA, 2017, p. 24).

Os membros da ABE realizavam conferências nacionais com o objetivo de pressionar o Estado a assumir uma postura mais ampla com relação aos desafios educacionais, buscando a construção de uma autêntica política nacional de Educação. A quarta Conferência Nacional, realizada em 1931, no Rio de Janeiro, teve, como tema, “As grandes diretrizes da educação popular” e contou com a presença do então presidente Getúlio Vargas. Uma das iniciativas dessa conferência foi a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Segundo Saviani (2014), foi nesse documento que surgiu a ideia de PNE, identificando a necessidade de um plano abrangente e contínuo que possibilitasse a criação de um sistema de organização escolar nacional. Posteriormente, a Constituição Federal de 1934 estabeleceu que seria competência da União a implantação do Plano Nacional de Educação por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em 1937, os conselheiros do CNE elaboraram o PNE e o encaminharam à Câmara dos Deputados para ser votado. Contudo, com a instauração do Estado Novo, o projeto foi engavetado. Nesse momento histórico, caracterizado pela centralização do poder e pelo autoritarismo, optou-se pela realização de reformas parciais no ensino (SAVIANI, 2014, p. 76).

A ideia do PNE só foi retomada em 1961, na Lei nº 4.024 — a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — que, no artigo 92, previa a constituição dos Fundos Nacionais para o Ensino Primário, Médio e Superior, além do Plano de Educação para cada fundo (BRASIL, 1961). Em 1962, surgiu o primeiro PNE brasileiro, apenas como um conjunto de regras de distribuição de recursos, e não como um projeto de lei específico.

A partir de 1964, durante o regime militar, o planejamento da Educação deixou de ser tarefa dos educadores e passou para a responsabilidade dos tecnocratas, assim como o Ministério da Educação (MEC) foi subordinado ao Ministério do Planejamento (MP), dirigido por economistas. Desse modo, os planos para a área da Educação estavam diretamente atrelados aos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs) e recebiam a denominação de Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC) (SAVIANI, 2014, p. 78).

Ainda em 1964, cerca de dois anos após a implementação do PNE, este foi modificado de modo que passou de um plano nacional para diversos planos regionais, diminuindo, desse modo, a responsabilidade do Estado e minimizando o repasse de

recursos estatais para a Educação. Além disso, houve a valorização das políticas de mercado na área educacional, com a facilitação da abertura de escolas privadas e a intensificação dos ideais privatistas nas escolas públicas (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017). Assim, no período da Ditadura Militar, houve a intensificação do mercado e da iniciativa privada no âmbito educacional.

Nessas condições, não é difícil entender os constantes apelos para um maior estreitamento dos vínculos entre educação e mercado, a valorização da iniciativa privada com a consequente ênfase na adoção de mecanismos empresariais na gestão do ensino, assim como as pressões sobre a pós-graduação guiadas pela exigência de produtividade (SAVIANI, 2008, p. 311).

Na década de 1980, com o processo de redemocratização, retomou-se a discussão sobre a necessidade de unificação de metas e objetivos para a Educação nacional. A LDB surgiu somente em 1996, evidenciando a necessidade do investimento público na Educação e a imprescindibilidade da elaboração do PNE (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

O PNE foi elaborado em um contexto contraditório com relação ao governo vigente (1995-1998), no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC). A promulgação da lei que instituiu o PNE não veio antes de uma disputa entre o Estado (o governo FHC) e a sociedade civil (grupos organizados em prol da Educação) quanto aos objetivos a serem implementados pelo PNE.

As duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. [...] O PNE do governo insistia na permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade (VALENTE e ROMANO, 2002, p. 99).

Somente em 2001 foi promulgada a Lei nº 10.171, que instituiu o PNE, com vigência de dez anos. No entanto, Saviani (2014, p. 80) evidencia a ineficácia do PNE,

tendo em vista o “alto índice de dispersão e perda de distinção entre o que é principal e o que é acessório”, pois foram formuladas 295 metas que versavam sobre a questão do financiamento, ponto central das preocupações do plano. Foram justamente os aspectos relacionados ao financiamento os pontos mais vetados por FHC.

Sem que os recursos financeiros sejam assegurados, o plano todo não passa de mera carta de intenções, cujas metas jamais poderão ser realizadas. Pelas nove metas vetadas, vê-se que o objetivo do governo era evitar qualquer possibilidade de ampliação dos recursos da União investidos na educação (SAVIANI, 2014, p. 81).

Portanto, podemos perceber como as ações do governo FHC impossibilitaram uma real implementação do PNE. Saviani (2014) problematiza que, sem um PNE, não há Sistema Nacional de Educação (SNE), pois é necessário que ações sejam planejadas de acordo com intencionalidades pré-determinadas. Sem planejamento, o sistema fica reduzido a uma mera estrutura, em que as ações são mecânicas, e perdem o caráter de racionalidade.

E o plano educacional é exatamente o instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para se superar o espontaneísmo e as improvisações que são o oposto da educação sistematizada e da sua organização na forma de sistema (SAVIANI, 2014, p. 81).

Com relação aos resultados do PNE (2001-2011), Souza (2014) enfatiza que existem mais análises sobre o processo de elaboração e aprovação do plano do que sobre a avaliação de seus resultados. Essas análises já identificavam que haveria dificuldades para o cumprimento das metas em razão da insuficiência dos recursos destinados ao seu financiamento. Em geral, os estudos que avaliam, de forma abrangente, os resultados do PNE tendem a estabelecer uma visão menos pessimista sobre essa política pública se comparados às análises com foco nas especificidades do plano.

Tomando por base a revisão da literatura, conclui-se não haver consenso sobre o êxito daquele primeiro PNE, quer entre os estudos de maior abrangência analítica, quer entre esses e as avaliações que enfocam o exame das decisões relativas a determinadas etapas e modalidades da educação básica, essas consensualmente negativas em termos de resultados, impactos ou efeitos observados (SOUZA, 2014, p. 140).

Antes mesmo do término do PNE (2001-2011), iniciava-se a discussão sobre o novo PNE. O atual PNE (2014-2024) foi implementado por meio da Lei n 13.005, de 25 de junho de 2014, composta por 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias. Seu objetivo era “induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2014, p. 11).

O PNE (2014-2024) coloca, como uma de suas diretrizes, a valorização dos profissionais da Educação, propondo estratégias para aprimorar a formação de professores da Educação Básica e fomentar o financiamento educacional, tendo em vista as formações, a carreira docente e a formação continuada (GATTI *et al.*, 2019).

Nas próximas seções, focaremos na análise da formação continuada dos professores por meio da LDB de 1996 e do PNE (2001-2011) e, seguidamente, do PNE (2014-2024) a fim de compreender as normas que regem o processo de formação continuada no Brasil e os avanços das últimas décadas na regulamentação da educação continuada.

2.4.1 A consolidação da formação continuada de professores por meio da Lei de Diretrizes e Bases e do Plano Nacional de Educação (2001-2011)

De acordo com Gatti (2008, p. 57), o termo “educação continuada” não é muito preciso, pois alguns estudos entendem seu significado enquanto “cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério”. Outros compreendem que diversos tipos de atividades podem ser entendidos como educação continuada, por exemplo, horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, congressos, grupos de discussão etc.

Segundo Santos (2011), a partir da década de 1990, houve uma intensificação nas políticas de formação continuada de professores, pois havia o entendimento que a partir delas haveria uma melhoria no ensino. Assim, o MEC, juntamente com os estados e municípios, passou a implementar novos programas de formação continuada¹⁵ para os professores, sobretudo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁵ Um exemplo é o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado pelo MEC entre os anos 2000 e 2001, que visava trazer novas práticas e técnicas, com caráter de formação

Após a promulgação da LDB, Lei nº 9.394/96, ocorreu um crescimento exponencial das iniciativas de educação continuada, pois havia o entendimento de que essa modalidade de formação seria a solução para os problemas da formação inicial dos professores (SANTOS, 2011). Inicialmente, a educação continuada aparecia na LDB sob três denominações distintas: capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I), aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, inciso II) e treinamento em serviço (Art. 87, inciso IV, parágrafo 4º) (BRASIL, 1996).

Essas terminologias evidenciaram mais do que uma questão puramente semântica, mas estavam relacionadas a uma concepção de formação de professores, baseada em uma perspectiva compensatória e adaptativa. Além disso, essas concepções também evidenciaram uma imagem de um professor com conhecimentos obsoletos que precisava se atualizar para acompanhar as novidades educacionais:

A ideia de treinamento consistiria, então, na correção de desvios e visaria solucionar falhas de desempenho do executor. Daí, a necessidade de adestramento e padronização de determinados comportamentos e práticas (SANTOS, 2011, p. 2).

A Lei nº 12.014 de 2009 alterou a redação do artigo 61, revogando o inciso I, em que havia a designação “capacitação em serviço”, e a Lei nº 12.796 de 2013 revogou o parágrafo 4º do inciso IV do Art. 87, em que se lia a denominação “treinamento em serviço”. Apenas o “aperfeiçoamento profissional continuado” permanece na lei (BRASIL, 2009; 2013).

Apesar dos problemas evidenciados, Santos (2011) também ressalta que a LDB foi uma conquista para os professores porque trouxe um status de política pública aos programas de formação continuada que passaram a ser oferecidos pelos sistemas de ensino. O artigo 67, inciso II, institui que é obrigação dos poderes públicos fornecer o aperfeiçoamento profissional continuado, permitindo, inclusive, o licenciamento remunerado para tal fim. O artigo 80 destaca que o poder público deve incentivar o ensino a distância em todos os níveis, inclusive na modalidade de educação continuada. O artigo 40 “coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho” (GATTI, 2008).

continuada, para a docentes que, com lacunas em sua formação, pudessem atuar na alfabetização dos alunos.

Ao mesmo tempo em que a oferta da educação continuada passou a ser obrigação do poder público, instituiu-se a fonte de financiamento, num primeiro momento, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

A lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas. Na conjunção desses fatores, observa-se uma escalada enorme na oferta de programas de “educação continuada” – como vimos, das mais variadas naturezas e formatos (GATTI, 2008, p. 64).

No entanto, alguns fatores impedem que as políticas de formação continuada se efetivem de forma satisfatória, pois o amparo legal da LDB não é suficiente para garantir as condições concretas de investimento na formação docente. Existe uma série de problemas, tais como a intensificação do trabalho e a precarização das condições laborais, que tornam os “espaços de estudos e reflexão coletiva” em uma sobrecarga de trabalho aos docentes (SANTOS, 2011, p. 3).

Apesar dessa problemática, houve uma expansão do mercado de formação continuada, decorrente do discurso de atualização permanente e da renovação do conhecimento, a fim de acompanhar as inovações tecnológicas e as mudanças no mundo do trabalho. Porém, na realidade, muitas iniciativas de formação continuada desempenham um papel de compensar uma formação docente insuficiente em vez de propiciar o aprofundamento do conhecimento ou sua renovação diante das inovações técnico-científicas e culturais (GATTI, 2008).

Santos (2011) aponta que a formação de um mercado privado de formação continuada diminui as possibilidades de construção autônoma de propostas de formação continuada pelos professores a partir da realidade concreta vivenciada na Educação Básica. Assim, a formação continuada se distancia de seu principal objetivo: oferecer conhecimentos teóricos e práticos que proporcionem uma melhor qualidade ao trabalho docente, tornando-se “um amontoado de cursos esporádicos e fragmentados, derivados de experiências alheias, cujos fins também são alheios a quem os realiza” (SANTOS, 2011, p. 6).

Realizadas as análises sobre a formação continuada na LDB, agora destacamos como essa temática foi tratada no PNE, Lei nº 10.172/2001.

De acordo com o PNE, a melhoria da qualidade do ensino perpassa pela valorização do magistério¹⁶, que só pode ser obtida por meio de uma política que considere a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira. Dentro desse contexto, aparece a formação continuada:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar, prioritariamente, à solução deste problema. 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 e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional (BRASIL, 2001, p. 64).

Ainda que as premissas bases do plano percorreram um caminho de melhoria do cenário da Educação brasileira naquele período, o PNE 2001-2011 não teve muitos êxitos ao longo do período em que vigorou. Dourado (2010) destaca que as disputas político-sociais que marcaram a construção do PNE 2001-2010 permaneceram após sua promulgação:

o PNE aprovado não se constituiu como base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional nem foi acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e política brasileira. A esse respeito, as entidades educacionais, por exemplo, não efetivaram uma avaliação sistemática e global do Plano e de sua concretização. Não houve movimento em defesa do atual PNE, por exemplo, pelas entidades educacionais, que, ao contrário, advogaram, como estratégia política, em dado momento, a revogação do Plano aprovado, por entenderem que este dispositivo legal não traduzia o esforço político conduzido pela sociedade civil, em particular pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública,¹³ e que não se configurava como política de Estado mas era resultante de manobras governamentais no seu processo de tramitação (DOURADO, 2010, p. 685).

¹⁶ Como aponta Weber, a valorização docente no PNE 2001-2011 “abrange não somente salário digno, piso salarial e carreira de magistério, mas também dimensões condicionantes da qualidade da ação docente tais que tempo para estudo e preparação de aulas” (2015, p. 508).

Dessa forma, a incapacidade de estabelecer e efetivar as metas e diretrizes propostas resultou na necessidade de reformulação do PNE. Nesse contexto, foi iniciada a construção do plano que está em vigor atualmente.

2.4.2 O Plano Nacional de Educação (2014-2024): para onde aponta a formação continuada de professores?

No atual PNE (2014-2024), as metas de 13 até 18 abordam aspectos gerais da formação de professores, em que se mencionam a formação continuada, especificamente, nas metas 15, 16 e 18 (QUADRO 1).

Quadro 1 – Metas e estratégias que abordam a formação continuada no PNE 2014-2024

15 - Formação de professores
15.11 - Formação continuada: Implantar, no prazo de um ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os profissionais da Educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados.
16 - Formação continuada e pós-graduação de professores
16.1 - Planejamento estratégico: Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de Educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
16.2 - Política nacional de formação de professores: Consolidar política nacional de formação de professores da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.
16.3 - Acervo de obras: Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários e programa específico de acesso a bens culturais, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores da rede pública de Educação Básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação.

16.4 - Portal do professor: Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores da Educação Básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível.

16.5 - Bolsa de estudos: Ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da Educação Básica.

16.6 - Plano nacional do livro e leitura: Fortalecer a formação dos professores das escolas públicas de Educação Básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

18 - Plano de carreira docente

18.2 - Estágio probatório: Implantar, nas redes públicas de Educação Básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante este período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor, com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina.

Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação (2018). Elaborado pelo autor.

A estratégia 15.11 prevê a implantação da política nacional de formação continuada para os demais profissionais que atuam na Educação Básica, por entender que também contribuem para uma melhor gestão do ambiente escolar. No entanto, de acordo com o Observatório do PNE (2018), não há informações sobre a implementação e execução dessa política, mesmo que seu prazo fosse de um ano após a vigência da lei, isto é, 2015.

A formação continuada dos docentes é tratada, principalmente, na meta 16, que visa “formar, em nível de Pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último no de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada [...]” (BRASIL, 2014, p. 56). De acordo com os resultados parciais do Observatório do PNE (2018), até o ano de 2017, 36,2% dos professores haviam cursado a pós-graduação,

sendo 34,4% em especialização, 2,4% em mestrado e 0,4% em doutorado. Também existem professores que cursaram mais de uma modalidade de pós-graduação.

A etapa com maior número de docentes com pós-graduação, em 2017, foi o Ensino Médio (43,7%), seguido pelo Ensino Fundamental (38,9% dos professores dos Anos Finais e 36% dos Anos Iniciais). A Educação Infantil tem o menor número de professores pós-graduados (29,7%) (OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2018).

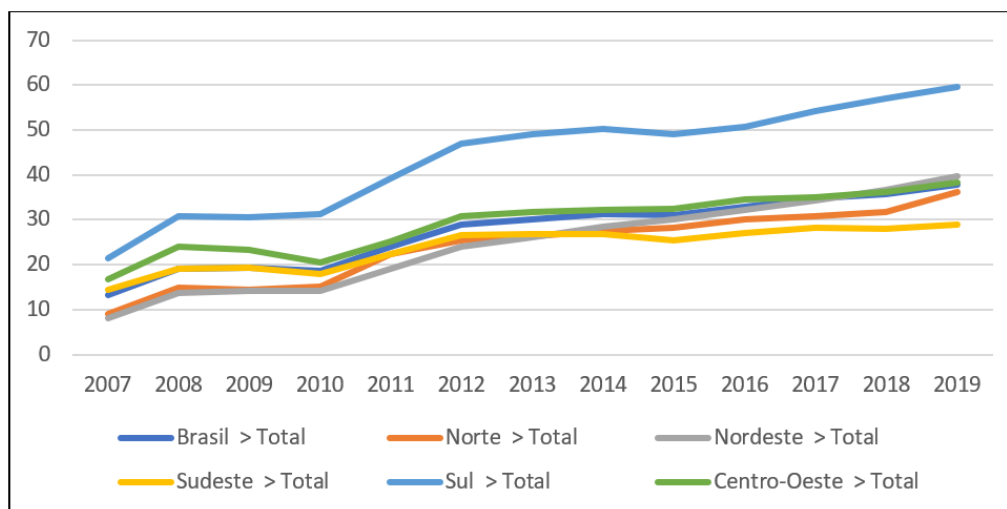
A estratégia 16.1 (QUADRO 1), prevê que o dimensionamento da demanda por educação continuada e sua oferta se realizem pelas instituições públicas de Ensino Superior articuladas com as políticas dos entes da federação (União, estados e municípios) (BRASIL, 2014, p. 57).

Para Piccinini *et al.* (2014), essa estratégia é bastante vaga porque designa as entidades que farão a formação, mas não evidencia as condições em que será realizada. Ao mesmo tempo, as iniciativas de formação continuada se materializam em ações pulverizadas realizadas pelo MEC e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelos estados e municípios, além de uma infinidade de empresas privadas do setor educacional e instituições relacionadas à mercantilização da Educação.

Destacamos que a estratégia 16.3 visa a “expansão do programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários e programa específico de acesso a bens culturais” com o intuito de favorecer a “construção de conhecimentos e a valorização da cultura de investigação”. Vale ressaltar a estratégia 16.5, que propõe a ampliação da oferta de bolsas de estudo para professores e outros profissionais da Educação na pós-graduação (QUADRO 1).

As estratégias 16.2, 16.4, 16.6 e 18.2 encontram-se em andamento e ainda não possuem resultados parciais para serem analisados, de acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação (2018).

De modo geral, podemos evidenciar que o número de professores da Educação Básica com formação continuada vem apresentando um aumento significativo (FIGURA 1).

Figura 1 – Professores da Educação Básica com formação continuada

Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação (2018). Elaborado pelo autor.

Em 2007, 13,3% dos professores participavam de iniciativas de formação continuada em todo o Brasil. Em 2019, esse número aumentou para 38,3%. A região com maior número de participação em atividades de educação continuada foi a Sul (60,0%), seguida pela Nordeste (39,9%), Centro-Oeste (38,8%), Norte (36,8%) e Sudeste (29,2%) (FIGURA 1). Apesar do aumento dos índices nacionais nos últimos anos — aproximadamente 7,7%, entre 2013 a 2019 —, o cumprimento da meta para 2024 está longe de ser alcançado. Enquanto os dados atuais se mantêm na casa dos 38%, a meta prevê que, até o final da vigência do plano, espera-se que 100% dos professores da Educação Básica do país tenham realizado algum curso voltado para a formação continuada. Há um cenário mais otimista quando a análise recai sobre a quantidade de professores da Educação Básica nacional com pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*). Os dados de 2019 apontam que 41,3% dos docentes realizaram alguma pós-graduação e a taxa de crescimento, entre 2018 e 2019, foi de aproximadamente 4,1%. Esse índice aponta que será possível alcançar a meta de 50% dos docentes da Educação Básica com pós-graduação até 2024.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCA (2015-2025)

Neste capítulo, analisa-se o caso específico do Plano Municipal de Educação de Franca (PMEF) e as possibilidades de formação continuada aos docentes da rede de Educação da cidade. Para ampliarmos as discussões acerca do caso da cidade de Franca, inicia-se com alguns exemplos de práticas de formação continuada no Brasil e, em seguida, apresenta-se o PMEF, evidenciando o contexto de seu surgimento, suas características e sua organização. Serão analisados alguns dados sobre a situação da Rede Municipal de Educação de Franca a fim de trazer uma maior contextualização para a presente pesquisa.

3.1 Exemplos de práticas de formação continuada do Brasil

Nas primeiras décadas do século XXI, as atividades de formação continuada presentes no Brasil são diversas. Trata-se de um campo complexo e heterogêneo, que inclui desde iniciativas subjetivas de formação para a atuação aos reconhecidos programas de extensão ou programas de pós-graduação. Toda ampliação desse campo parte das necessidades dos debates pedagógicos sobre os desafios da sociedade contemporânea. Os currículos das redes municipais, por exemplo, apresentam desafios colocados pela relação ensino-aprendizagem, enfrentados por alunos, professores, coordenadores e direção.

Gatti (2019) traz um exemplo de prática de formação continuada no município de Manaus, fruto do projeto Oficina de Formação em Serviço e Assistência à Docência (OFS), realizado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus. Esse projeto visa atender à demanda de formação continuada dos docentes e, ao mesmo tempo, melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas públicas.

Esse projeto, que já tem mais de 20 anos de existência, conta com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que permitiu a criação do projeto Assistente à Docência (AD), no qual os estudantes dos cursos de Licenciatura e Pedagogia substituem os professores em sala de aula durante suas atividades de formação continuada. Desse modo, o projeto

beneficia os estudantes, que adquirem experiência em sala de aula, e os professores, que utilizam esse tempo em atividades de aperfeiçoamento profissional (GATTI, 2019).

Um dos princípios do projeto é a busca pela compreensão da realidade da escola. Para isso, os coordenadores pedagógicos participam de reuniões com gestores, professores, alunos e outros membros da comunidade, com o objetivo de construir, de forma coletiva, um projeto formativo para cada escola. Outro aspecto importante do projeto é a autoformação, pois cabe aos coordenadores pedagógicos e aos ADs colaborar com o processo formativo dos professores. Porém, os próprios docentes são os responsáveis por seu processo formativo, “estudando as temáticas, apresentando seminários, discutindo o tema com seus colegas”. O coordenador pedagógico tem a função de mediador desse processo (GATTI, 2019, p. 250).

O papel do professor-coordenador também é ressaltado por Antunes (2014), que defende a importância do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como espaço de formação, tendo em vista que é um ambiente de trabalho coletivo, em que os docentes podem criar propostas de ensino, realizar reflexões coletivas de possibilidades de intervenções e elaborar análises críticas sobre o saber-fazer da profissão docente. O coordenador tem o papel fundamental de estimular e articular o processo de construção da qualificação profissional, sempre em conjunto com os educadores:

[...] constatamos que o professor coordenador, para ser um articulador da proposta formativa da escola e do preparo pedagógico dos seus professores deverá desencadear uma atitude de acolhimento, mediação, respeito e competência na manutenção de saudáveis relações interpessoais. Deste modo as ações precisam ser planejadas conjuntamente com sua equipe, promovendo estratégias inovadoras nos espaços formativos onde ocorra estudos, reflexões e ações, articulando a ação coletiva garantindo o desenvolvimento dos processos como agente de transformação (ANTUNES, 2014, p. 132).

Por muito tempo, o espaço de formação continuada para os professores em horário de trabalho, na escola, foi uma pauta de reivindicação dos educadores, tendo em vista sua importância de permitir a realização de discussões sobre os problemas da escola e da educação no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2006).

Essa reivindicação foi atendida quando os governos admitiram que “o trabalho do professor vai além de sua presença em sala de aula, ao instituírem a HTP (hora de trabalho pedagógico) no Estatuto do Magistério em 1985” (OLIVEIRA, 2006, p. 27).

Além do HTPC, diversas iniciativas de formação continuada podem propiciar o diálogo e a troca de saberes entre os profissionais da Educação. Outro exemplo que pode ser destacado é o Projeto Saberes em Diálogo, que ocorre desde 2017 no município de Canoas, no estado do Rio Grande do Sul. A partir do diagnóstico da Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SMED) local, que identificou que mais da metade dos profissionais da rede tinha formação em nível de pós-Graduação, surgiu a proposta de realizar o “Seminário Municipal Saberes em Diálogo, Universidade, Educação Básica e Pesquisa”, em que os participantes puderam compartilhar suas pesquisas, dialogando a partir da realidade vivenciada em sala de aula. Essa experiência se resultou muito positiva e teve continuidade nos anos seguintes (GATTI, 2019).

No tocante às análises dos planos municipais, algumas pesquisas procuram construir um panorama que permita a compreensão das propostas de formação continuada daquela cidade. Dessa maneira, busca-se definir o campo de políticas-pedagógicas em suas referências históricas e sociais:

Assim, procedemos, inicialmente, a uma vista panorâmica de alguns aspectos da política educacional de 1985-2000, com o intuito de demonstrar três aspectos, que em nosso entendimento, foram importantes no processo de construção/reconstrução de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino do Recife. (...) Enfim, destacamos que esse esforço torna-se importante para nosso estudo, porque nos oferece uma visão histórica e processual da política de formação continuada, bem como evidencia que a questão da formação continuada não é uma novidade, mas uma prática que faz parte da história da rede, sobretudo quando essa rede pretendeu mudanças na prática do professor e melhorias no processo de ensino aprendizagem (SANTOS, 2010, p. 186).

A construção do percurso histórico, como apontado nos capítulos anteriores, demonstra como as políticas de formação continuada não são uma invenção do século XXI, ainda que tenham ganhado muita força nesse período. É possível notar os esforços elaborados pelas secretarias de Educação municipais para ajudar as escolas com diretrizes político-pedagógicas.

No caso de pesquisa sobre o município de Belo Horizonte, em Minas Gerais, encontramos a iniciativa de criação do Centro de Aperfeiçoamento dos Professores da Educação (CAPE). Diniz-Pereira e Soares (2020) apresentam seus levantamentos sobre teses e dissertações que tratam da formação continuada na cidade entre 1986 e 2005. Os autores afirmam que a pesquisa elaborada sobre o CAPE identifica uma

proposta que pretende valorizar o profissional da escola pública, uma vez que esse professor também pode tornar-se um formador.

O espírito dessa proposta, destaca a autora, revela uma crítica implícita aos modelos tradicionais de formação – em geral, uma formação delegada a instâncias exteriores aos sistemas de ensino e de reconhecido saber – ao priorizar formadores advindos do chão da escola, conhecedores da realidade educacional do município e, presumidamente, mais capazes de atuar como condutores do processo de aperfeiçoamento profissional de seus colegas. Todavia, a autora nos faz lembrar que tal proposta desconsiderou as complexas questões implicadas na passagem de professor a formador (DINIZ-PEREIRA; SOARES, 2020, p. 340).

Esse tipo de iniciativa pode aproximar a lógica intrínseca de cada unidade escolar ao transformar o professor em um protagonista, e não só em um sujeito passivo em sua formação. Porém, os autores declaram que, por não considerar as questões complexas dessa dualidade de professor-formador, um índice extremamente alto (45%) demonstra que os professores que passam a compor o quadro de formadores desistem de retomar o trabalho em sala de aula. O estudo explica que, ao se tornarem formadores, os docentes ampliam seus conhecimentos e passam a buscar outros objetivos profissionais mais atraentes para os alunos.

No estudo realizado sobre o município de Curitiba, no Paraná, Vieira (2012) percorre o período histórico dos últimos 50 anos do século XX. Com a firme proposta de aproximar a formação continuada das práticas escolares cotidianas, em 1983, em seu segundo mandato, o prefeito Jaime Lerner, via Divisão de Treinamento Pedagógico, realiza um trabalho integrado com docentes, diretores, orientadores educacionais e supervisores da rede municipal.

Essa organização para o trabalho possibilitou a criação de propostas originárias das escolas e traziam objetivos específicos para sanar as próprias dificuldades e, ao mesmo tempo, valorizar as capacidades e competências dos próprios professores. Por meio dessa experiência, a prefeitura adota a Política de Educação Aberta na gestão de Maurício Fruet (1983-1985), com o objetivo fundamental de auxiliar os professores num permanente repensar de suas práticas e na ampliação da qualidade do ensino-aprendizagem.

A Divisão de Treinamento Pedagógico da Diretoria de Educação, que já atuava desde 1979, ofereceu ao corpo docente inúmeras oportunidades para desenvolvimento pessoal e profissional que resultassem em melhorias no rendimento escolar e no desempenho

docente. A promoção de seminários e encontros com a participação das unidades escolares, a realização de cursos e treinamentos, a formação de grupos de estudo dos profissionais de educação, de reuniões pedagógicas pelas equipes das escolas, bem como o incentivo ao aperfeiçoamento dos professores faziam parte das estratégias para a consecução das diretrizes para a Rede Municipal de Ensino propostas pelo Departamento de Educação para o ano de 1984 (VIEIRA, 2012, p. 414).

A grande inovação dessa política centrava-se na proposição de um novo papel para o professor, cuja autonomia é muitíssimo respeitada — tanto que não havia nenhuma proposta curricular. Os professores deveriam construir suas propostas curriculares conforme as necessidades daquelas comunidades escolares a qual pertenciam. Cabia à prefeitura disponibilizar cursos, seminários e encontros, nos quais os docentes pudessem trocar e, assim, colaborar entre si para a resolução de suas demandas.

Por fim, é fundamental trazer os casos do Programa Bolsa Alfabetização, que integrava uma das ações do Programa Ler e Escrever, implementado entre 2008 e 2009, aplicados no Estado de São Paulo.

Fruto de uma ação conjunta entre o governo do Estado e Instituições de Ensino Superior (IESs), o Programa Bolsa Alfabetização tem como objetivo aproximar escolas e universidades para formular um ambiente integrado de formação docente, visando a melhoria dos índices de alfabetização do sistema estadual de Educação. Para tanto, foi instaurado um sistema de apoio em que graduandos dos cursos de Letras e Pedagogia que, segundo o programa, são considerados alunos-pesquisadores e trabalham em conjunto com professores, denominados professores-orientadores, em salas do 2º ano do ciclo I (Ensino Fundamental I), ou demais turmas do mesmo ciclo, direcionadas para a recuperação dos alunos com dificuldades na leitura e escrita. Como apresenta Cunha (2014), trazendo dados apresentados por Aratangy (2011), além dos elementos essenciais e benéficos resultantes do programa ao promover a aproximação entre os ambientes de formação docente (escola e universidade). Os dados indicam que houve ganhos com o programa, tanto na melhoria de desempenho dos alunos quanto na percepção positiva dos professores-orientadores em relação à presença e atuação dos alunos-pesquisadores na sala de aula.

Segundo Aratangy (2011), é possível constatar, nas escolas públicas da rede estadual de ensino, que a qualidade de ensino melhorou e que os alunos do ciclo I (1º ao 5º ano) tornaram-se mais interessados em aprender a ler e escrever e que, segundo os dados do SARESP

2009, 86% dos professores que receberam alunos pesquisadores afirma que os mesmos contribuem com o processo de alfabetização e na avaliação realizada com pais de alunos do Ciclo I, em 2010, é relatado que os pais atribuíram nota 8,7 para o Programa Bolsa Alfabetização e nota 8,5 para o trabalho conjunto professor/aluno pesquisador (CUNHA, 2014, p. 3).

O Programa Ler e Escrever foi uma continuação do Programa Letra e Vida, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e voltado aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (SILVA, 2016). O Programa Ler e Escrever buscou efetivar a plena alfabetização dos alunos dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I e contemplava diversas ações, como a criação de materiais, guias didáticos específicos para alfabetização e a aproximação entre escola e universidade, sintetizados no Programa Bolsa Alfabetização, mencionado anteriormente, para alcançar tal meta.

A aplicabilidade do programa e suas análises aprofundadas foram apresentadas em estudos como de Zaniti (2012) e Silva (2016). Em linhas gerais, apontam para uma dinâmica complexa entre as possibilidades de sucesso do Programa quando colocam, no centro da análise, o papel do professor mediante os conteúdos e práticas apresentados nos guias e materiais didáticos. Os professores apontaram que, por não verem grande praticidade no conteúdo proposto e também por não terem sido consultados, de forma alguma, antes da elaboração dos materiais, ocorre uma tendência em aplicar, de modo superficial, os materiais criados pelos programas:

[...] mesmo estando em sala de aula de forma obrigatória, os documentos não interferem ou interferem muito pouco nas metodologias de ensino do professor. Estando o material didático disponível nas escolas, mas não influenciando as práticas de ensino, há a necessidade de o Governo repensar novas metodologias e ampliar os estudos na área, porque os resultados alcançados até o momento não têm relação com práticas baseadas no material didático (SILVA, 2016, p. 215).

Sendo assim, as práticas de formação continuada, apresentadas nesta subseção, indicam que, além de um cenário plural de ações e resultados, o cenário dos programas de formação continuada de professores abarca entraves entre as intenções esperadas pelos formuladores desses programas e as realidades das salas de aula. Observa-se a necessidade de programas que integrem, fundamentalmente,

o professor no centro das práticas dos programas como formulador e promotor das práticas, e não apenas como um executor de ideais estabelecidos.

3.2 O Plano Municipal de Educação de Franca (PMEF)

Esta subseção está dividida em dois pontos de análise. O primeiro é composto por uma contextualização e apresentação do PMEF. O segundo apresenta uma caracterização e análise crítica da formação continuada do PMEF, o foco central de nossas atenções e, por isso, é seguido de uma subseção onde realizamos uma análise crítica da formação continuada a partir do referencial teórico de Nóvoa (2002; 2009; 2019), Libâneo (2015) e Imbernón (2017).

Como mencionamos, o PNE, implementado em 2014, tem como objetivo “induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2014, p. 11). Sendo assim, os estados e os municípios precisam formular os planos educacionais em suas respectivas escalas em consonância com o PNE, assim como os PMEs precisam ser coerentes com os Planos Estaduais de Educação (PEE). Os três planos formam um conjunto integrado, necessário para a articulação nacional da Educação (BRASIL, 2014a).

O PMEF¹⁷, seguindo essa orientação, foi uma construção coletiva que reuniu representantes de diversos segmentos da população com o intuito de traçar as Diretrizes e Metas da Educação para o período de 2015 a 2025. A comissão coordenadora e a equipe técnica foram compostas por representantes das IES da cidade — Centro Universitário Municipal de Franca (UNIFACEF), Universidade de Franca (UNIFRAN), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Aberta do Brasil (UAB)—, a SME, os conselhos e diferentes secretarias municipais, familiares dos alunos matriculados na rede de ensino de Franca, bem como outros órgãos e integrantes da sociedade civil.

¹⁷ Assim como o PNE, é fundamental que o município garanta o amplo acesso ao PME. No caso do documento de Franca, é possível encontrá-lo em: https://www.franca.sp.gov.br/images/EDUCACAO/1-INSTITUCIONAL/PLANO_MUNICIPAL/plano_municipal_da_educacao.pdf. Acesso em: fev. 2021.

Outro princípio para a constituição do PME é levar em consideração o contexto do município em suas múltiplas dimensões (histórica, social, cultural, ambiental e econômica). Por isso, o PMEF está organizado da seguinte forma:

- 1) Contexto histórico e cultural do município;
- 2) Atividades econômicas;
- 3) Condições de vida da população;
- 4) Serviços presentes no município;
- 5) Estrutura da educação no município;
- 6) Planos educacionais existentes;
- 7) Recursos financeiros: receitas e despesas;
- 8) Panorama da educação básica no município;
- 9) Programas, projetos e ações sociais implementadas no município pela Secretaria Municipal de Educação;
- 10) Gestão democrática da educação;
- 11) Gestão de pessoas;
- 12) Níveis e modalidades da educação;
- 13) Metas/ estratégias/ ações e indicadores.

3.2.1 Caracterização da formação continuada do Plano Municipal de Educação de Franca 2015-2025

A rede municipal de Franca compreende 16 escolas municipais de Ensino Infantil, 34 escolas de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e 3 unidades voltadas para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, a cidade conta com 78 creches conveniadas.

A SME de Franca possui um setor específico de formação continuada, cujo objetivo é “subsidiar o trabalho pedagógico das escolas em seus aspectos teóricos e práticos, por meio de reuniões de formações continuadas e assessorias aos profissionais da Educação atuantes em cada unidade escolar” (FRANCA, p. 44, 2015) e contribuir com o trabalho pedagógico efetuado nas escolas, atendendo às necessidades teóricas e práticas dos docentes. As formações são realizadas por meio

de reuniões¹⁸ e assessorias, com o intuito de prover o aperfeiçoamento pessoal e profissional dos educadores, atendendo à proposta pedagógica da SME.

O Setor de Formação Continuada está organizado em segmentos: Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Inspetores de alunos, Pedagogos Escolares, Educação Especial — Profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado (AEE) —, Monitores/estagiários, Educação Física, Educação Musical e Diretores Escolares. Cada frente de ação apresenta uma perspectiva acerca da formação continuada para cada ente que compõe o quadro educacional do município:

- **Formação Contínua da Coordenação Pedagógica:** visa propiciar estudos e o acompanhamento do Planejamento e Replanejamento Escolar e das Reuniões de Estudos Pedagógicos (REP) que ocorrem semanalmente com os professores nas escolas. Essa formação cumpre o papel de assessoria dos coordenadores pedagógicos no ambiente escolar, acompanhando suas práticas e conhecendo cada realidade escolar. A formação continuada também acontece na SME, com foco no processo pedagógico, tendo, como base, os estudos sobre socioconstrutivismo e as novas perspectivas da neurociência;
- **Formação Contínua da Orientação Educacional:** tem como objetivo garantir estudos para melhor qualificar a práxis pedagógica desses profissionais, tendo em vista que suas atribuições vão além dos muros das escolas, pois seu papel é buscar a integração entre família, escola e comunidade. Portanto, os orientadores educacionais precisam de suporte pedagógico para enfrentar questões sociais e emocionais que interferem no processo de ensino e aprendizagem;
- **Formação Contínua dos Inspetores de Alunos:** o objetivo é fornecer estudos para instrumentalizar esses profissionais para que contribuam com

¹⁸ Não há uma clara delimitação no plano quanto ao formato e periodicidade das reuniões voltadas para a formação continuada dos professores. A única menção aparece no item “10.1.2. Reuniões nas escolas”, em que se determina que as Reuniões de Estudos Pedagógicos (REP) ocorram semanalmente nas escolas.

a formação humana integral dos estudantes. Dentre suas atribuições, os inspetores observam as relações interpessoais entre os alunos, no espaço escolar, e age nos momentos de conflito. Sua atuação ética é, portanto, fundamental para o cotidiano escolar;

- **Formação Contínua dos Pedagogos Escolares:** os pedagogos avaliam e intervêm nos casos de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Por isso, a formação continuada desses profissionais tem como objetivo aprimorar os conhecimentos pedagógicos e instrumentalizá-los para o atendimento aos estudantes, orientações aos pais e encaminhamentos a outros profissionais, quando houver necessidade. As formações continuadas dos pedagogos também são importantes para auxiliá-los nas orientações quanto aos procedimentos didáticos específicos para cada situação;
- **Formação Contínua da Educação Especial:** o profissional que atua no AEE, nas salas de Recursos Multifuncionais, tem a função de realizar a interface com o professor do ensino regular para possibilitar a adequação dos Recursos de Acessibilidade e programar as atividades acessíveis. A boa qualificação desse profissional é imprescindível, pois cada caso é específico e exige recursos adequados à realidade do aluno. Assim, a formação desses profissionais possibilita a troca de experiências entre si e a realização de ações conjuntas para atender aos estudantes que necessitam da Educação Especial;
- **Curso de Formação de Professores da Educação Básica I e Professores de Educação Física por meio da Plataforma Moodle:** faz parte do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, uma política governamental, cujo objetivo é subsidiar a implementação da política de educação inclusiva na rede de ensino público. Os objetivos do curso são: 1) compreender o movimento da educação inclusiva, sua história e as legislações; 2) discutir os conceitos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação; 3) entender os alunos da educação especial e como construir e preparar aulas inclusivas;

- **Formação dos Gestores dos Municípios de Abrangência:** também é decorrente do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” e surgiu com o propósito de multiplicar a formação para 29 municípios, qualificando 60 profissionais para atuarem como multiplicadores da política de educação inclusiva. Os objetivos dessa formação são: 1) instrumentalizar gestores da Educação Especial para atuar nas salas de Recursos Multifuncionais; e 2) acompanhar os alunos da Educação Especial em sala de aula e realizar adaptações nas práticas pedagógicas, juntamente com o professor, para viabilizar o aprendizado do estudante;
- **Formação Contínua dos Monitores/Estagiários – cuidadores – por meio da Plataforma Moodle:** auxiliam e dão suporte ao professor na efetivação da educação inclusiva. Com o aumento da demanda da educação especial nas escolas, esses profissionais se tornaram imprescindíveis e necessitam de formação contínua para aprimorarem seus conhecimentos e práticas;
- **Formação Contínua da Educação Física Escolar:** sua importância decorre da necessidade de o docente manejar diferentes possibilidades pedagógicas, pois tanto os estudantes quanto a própria cultura corporal de movimento estão em constante transformação. Assim, torna-se importante repensar as aulas, conteúdos, avaliações, dentre outras questões teóricas e práticas;
- **Formação de Educação Musical nas Escolas:** visam propiciar ao professor o suporte pedagógico necessário para que desenvolva, de maneira efetiva, suas práticas em sala de aula e colabore para a formação musical inicial dos estudantes. Além disso, pode contribuir em outros aspectos da aprendizagem e na formação global dos alunos. A formação consiste na elaboração e vivência de sequências didáticas específicas, estudos sobre metodologias para a educação musical, aprimoramento de habilidades musicais e reflexões teóricas e práticas sobre didática;

- **Formação Contínua em Educação Musical — Oficinas Culturais e Programa Mais Educação:** seu objetivo é proporcionar a integração da equipe, a troca de experiências e a reflexão sobre a prática, buscando novas estratégias de ensino que viabilizem a realização do trabalho docente de forma efetiva e abrangente, valorizando a diversidade da comunidade participante dos projetos.

Apresentados os aspectos gerais do PMEF, a próxima subseção dedica-se à análise crítica desses pontos, tendo, como base de análise, as definições sobre formação continuada apresentadas pelos autores mencionados anteriormente.

3.2.2 Análise da Formação Continuada do Plano Municipal de Educação de Franca 2015-2025

Os processos de formação continuada do município de Franca estão descritos como alinhados ao modelo construtivista, como mencionado no item da formação contínua da coordenação pedagógica. Contudo, percebe-se a ocorrência de modismos no PMEF naquilo que tange à concepção da formação continuada de professores nos diferentes ciclos do ensino. Os modismos são entendidos aqui como termos ou expressões encontrados nos documentos e nas discussões acerca da formação continuada, que não necessariamente apresentam sua aplicação efetiva no PMEF ou em seus eventos de formação. A exemplo disso, são destacados pontos, como a “Formação continuada de Monitores e Estagiários, onde propõe-se “reuniões de estudo e informações” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCA, 2015, p. 73), sem destacar como, onde e quais informações devem contemplar tal momento. Esse elemento também se faz presente no tópico “Gestão Democrática da Educação” (p. 78), em que reuniões pedagógicas, que assumem a principal forma de aplicação da formação continuada no município, é inserida como um elemento para a efetivação desse processo.

Outro elemento observado é que o plano apresenta certo distanciamento de práticas que se desenvolvem entre universidade e escola, conjuntamente, e a atualização dos dados e desempenho das metas estabelecidas no documento.

No item “Metas / Estratégias / Ações / Indicadores” (p. 120), em que se descrevem as diretrizes específicas do PMEF, o papel da universidade na estrutura

do desenvolvimento da Educação Municipal pode ser sintetizado em dois aspectos: consultivo, como indica a ação 3.1.1 da meta 3 — “Estabelecimento de parcerias entre União, Estado, Município e **Universidades para viabilizar a constituição de equipes multidisciplinares em polos que visem dar suporte à prática educativa**” (FRANCA, 2015, p. 129, grifo nosso) —; e produtivo, como indica a ação 4.13.2 da meta 4 — Promoção permanente pelas universidades, aos estudos e pesquisas, “**visando promover a formação continuada, produção de material acessível, conforme demanda, contribuindo para criação de políticas públicas**” (FRANCA, 2015, p. 137, grifo nosso).

No cenário citado acima, é fundamental ressaltar que, aqui, não se defende uma exclusão da universidade do processo de formulação das políticas e práticas de formação continuada ou que não devem desempenhar os papéis elencados anteriormente. A questão perpassa a não inserção da escola — consequentemente, dos professores e demais agentes promotores da Educação Municipal — no processo. Essa distância não é pela presença da universidade, mas sim pela ausência da escola.

A “(auto)formação participada” e a “formação mútua” são conceitos caros para Nóvoa (2002), pois é por meio desse tipo de formação que surge uma nova cultura profissional que perpassa a produção de saberes e valores que formam o corpo da profissão docente. A formação contínua desempenha um papel importante na reconstrução da identidade profissional dos professores, restituindo-lhes a autonomia profissional e unificando a elaboração dos currículos e programas, bem como sua concretização pedagógica.

Imbernón (2017) também enfatiza a necessidade de a formação ser menos individualista, mais participativa e atada a projetos de inovação. A formação não deve ser apenas uma atualização científica, didática e psicopedagógica, mas os professores precisam ser os sujeitos produtores do conhecimento, de forma individual e coletiva, equilibrando, assim, a prática e a teoria. Nesse cenário, não há menção, dentro da seção “Programas, Projetos e Ações voltadas à Formação das Equipes Escolares” do PME, de elementos que permitam afirmar que essas práticas coletivas e entre pares, para além do papel desempenhado pelo coordenador pedagógico de orientador e organizador de práticas pedagógicas, constituem um aspecto da política de formação continuada no município.

Quadro 2 – Programas, Projetos e Ações voltadas à Formação das Equipes Escolares apresentados no Plano Municipal de Educação de Franca 2015-2025¹⁹

Programa /Projeto/Ação	O que é?
Formação continuada de Coordenadores Pedagógicos.	Reuniões de estudos e orientações; assessoria pedagógica aos coordenadores; acompanhamento dos indicadores de resultados de desempenho da Secretaria Municipal de Educação
Formação Continuada de Pedagogos de Salas de Recursos Multifuncionais.	Reuniões de estudos e informações
Formação Continuada de Monitores e Estagiários.	Reuniões de estudos e informações
Formação Continuada de Orientadores Educacionais.	Reuniões de planejamento dos aspectos pedagógicos concernentes à execução do trabalho na escola na esfera da orientação educacional

Fonte: Plano Municipal de Educação de Franca 2015-2025 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCA, 2015, p. 73). Elaborado pelo autor.

O destaque do plano às “reuniões de estudos” e ao “planejamento” indicam uma ideia de formação continuada que não acompanha as profundas mudanças teóricas e práticas. Atualmente, leva-se em consideração, por exemplo, a formação como um trabalho de autoformação dos professores em equipe, em que sejam os

¹⁹ O quadro reproduz algumas das práticas levantadas pelo plano e que estão mais conectadas com o tema de formação continuada trabalhado na pesquisa. Para verificar todas as ações, acesse diretamente o Plano Municipal de Franca pelo site: https://www.franca.sp.gov.br/images/EDUCACAO/1-INSTITUCIONAL/PLANO_MUNICIPAL/plano_municipal_da_educacao.pdf. Acesso em: set/2019.

sujeitos do conhecimento e produzam o desenvolvimento pessoal, profissional e das escolas (LIBÂNEO, 2015; NÓVOA, 2002).

Propõe-se, assim, uma formação profissional — tanto a inicial como a continuada — baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática, de modo que o professor vá se transformando em um profissional crítico-reflexivo, isto é, um profissional que domina uma prática refletida (LIBÂNEO, 2015, p. 39).

Nóvoa (2002) aponta que a dimensão pessoal do professor também não deve ser ignorada. Sua formação deve levar em consideração a globalidade do sujeito enquanto professor individual e coletivo docente, aproximando, portanto, as dimensões pessoais e profissionais.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. “Por isso é tão importante *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*” (NÓVOA, 2002, p. 57, grifo do autor).

De acordo com Libâneo (2015), a ideia-chave da educação continuada está no aprendizado compartilhado da profissão docente no ambiente de trabalho. A escola é o local onde o professor desenvolve conhecimentos e competências para ensinar, em um processo que é, a um só tempo, individual e coletivo.

Na medida em que a Educação se torna mais complexa, a profissão docente também passa por mudanças radicais. Imbernón (2017) aponta que os professores do século XXI não são os mesmos que os do século XX. Têm que assumir seu papel na estrutura organizativa da Educação e da comunidade, refletindo coletivamente sobre as mudanças necessárias nas instituições educativas a fim de diminuir a exclusão social e consolidar um novo conceito de escola.

O novo ambiente educativo também requer um novo ambiente para a formação profissional docente, em que a centralidade está no lugar da profissão, mas também se apoia em outras instituições parceiras, tais como as universidades.

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), a mudança na formação de professores também implica na criação de um novo ambiente para a formação do profissional docente. A respeito da necessária renovação da escola, vale a pena destacar as ideias de Libâneo (2015), que atribui à

escola um papel de formação científica e cultural, perpassando por diversas dimensões, tais como a linguagem, a estética e a ética. Por esse motivo, evidencia-se a importância de projetos educacionais que vão além do ensino das disciplinas básicas:

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica (LIBÂNEO, 2015, p. 49).

Em Franca, de acordo com o PME, há a presença de projetos de Educação Musical e Oficinas Culturais para o desenvolvimento global dos estudantes. No documento, também constam outros projetos desenvolvidos para e com a comunidade, tais como “Ciência Móvel”, o “Programa de Educação Ambiental” — desenvolvido em parceria com a Secretaria de Serviços e Meio Ambiente —, o “Programa Cursinhos Populares” — que destina cem vagas anuais aos alunos que estejam no último ano do Ensino Médio e atendam a requisitos socioeconômicos —, o “Observatório de Astronomia”, dentre outros. Contudo, há carência de dados que indiquem a amplitude e o funcionamento atual desses programas.

Uma escola que atenda aos desafios da atualidade só pode ser construída com o trabalho coletivo da comunidade escolar e com professores preparados para exercer as complexas atribuições da profissão docente. Por isso, a formação continuada tem um papel importante para o processo de repensar as instituições de ensino.

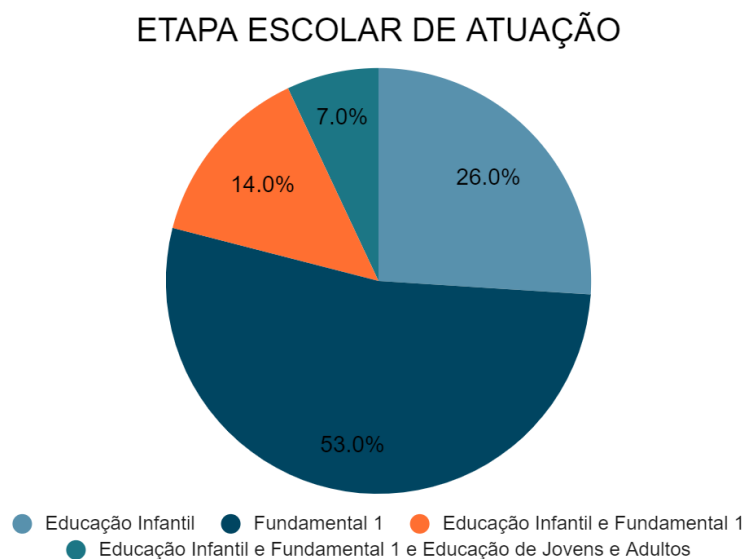
Nesse sentido, Nóvoa (2009) elenca cinco propostas para auxiliar os programas de formação de professores: 1) assumir a importância da prática, isto é, o estudo de casos concretos (insucesso escolar, problemas escolares, programas educativos); 2) aquisição de uma cultura profissional, em que os professores experientes tenham um papel central na formação dos ingressantes na carreira; 3) dar atenção à dimensão pessoal do professor, proporcionando momentos de autorreflexão e autocrítica; 4) valorizar o trabalho em equipes pedagógicas e o exercício coletivo da profissão, reforçando projetos educativos; e 5) favorecer a responsabilidade social da instituição educativa e a participação do professor no espaço público da Educação.

A partir da análise do PMEF podemos perceber que há um esforço em romper com a formação continuada tradicional, em que um “especialista” da Educação atualiza os conhecimentos dos professores e dos demais sujeitos participantes da dinâmica escolar. Há uma valorização do professor como sujeito produtor do conhecimento e de sua formação a partir do diálogo e da troca de experiência, com base no trabalho colaborativo e na prática pedagógica.

Além disso, podemos enfatizar a valorização da formação profissional como eixo central para a construção de uma escola capaz de responder aos desafios atuais e que ofereça, aos estudantes e à comunidade, uma infinidade de projetos educativos, visando a diminuição das desigualdades sociais e a construção de uma “cidade educadora” (NÓVOA, 2019).

4 A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO MUNICÍPIO

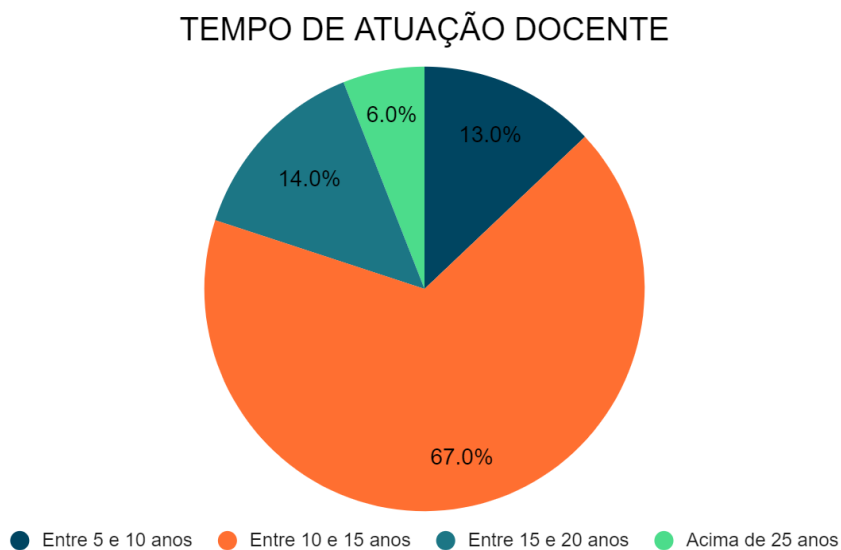
A fim de analisar a atuação da formação continuada de professores da Rede Municipal de Educação de Franca, em São Paulo, foi aplicado um questionário no formato de perguntas abertas e fechadas (VIEIRA, 2009) elaborado pela ferramenta Google Formulários®. O questionário foi enviado por meio de mídias sociais, possibilitando a participação de forma remota, devido à pandemia da COVID-19, causada pelo vírus Sars-CoV-2. Entendendo que a formação continuada de professores se dá logo após o egresso (SALLES *et al.*, 2015), observou-se na sondagem do universo amostral que participaram da pesquisa professores que atuam na Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental 1 (EF1) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (FIGURA 4).

Figura 2 – Etapa escolar de atuação dos professores da Rede Municipal de Educação de Franca

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda sob a perspectiva de sondagem do universo amostral, investigou-se o tempo de atuação do professor na Rede Municipal de Educação de Franca. Como abordado por Rossi e Hunger (2012), o professor, durante sua vida profissional, percorre diferentes momentos e fases, apresentando características que diferenciam a composição do corpo docente atuante nas instâncias educacionais.

O tempo de atuação docente, no questionário, foi subdividido em seis categorias: menor que 5 anos, entre 5 e 10 anos, entre 10 e 15 anos, entre 15 e 20 anos, entre 20 e 25 anos e acima de 25 anos. Constatou-se que 67% dos participantes estão na Rede Municipal de Educação de Franca, entre 10 e 15 anos (FIGURA 5); seguidos por 14%, entre 15 e 20 anos; 13%, entre 5 e 10 anos; e 6%, acima de 25 anos. Não houve professores que estão há menos de 5 anos e entre 20 e 25 anos.

Figura 3 – Tempo de atuação dos professores na Rede Municipal de Educação de Franca

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tendo observado a participação dos professores entre 10 e 15 anos de atuação, optou-se por caracterizar o perfil docente sob uma ótica psicopedagógica nas instâncias educacionais. Nesse sentido, Huberman (2000) sinaliza que docentes com esse tempo de atuação se encontram na etapa do ativismo e diversificação do repertório pedagógico. Essa etapa, de acordo com o autor, é composta pelos professores mais motivados na trajetória escolar, seja pelo dinamismo e empenho na instância escolar ou pela motivação pessoal, à procura de mais autoridade e prestígio em postos administrativos.

Huberman e Schapira (1985) demonstraram que professores com tempo de atuação entre 10 e 15 anos estão em busca de novos estímulos, ideias e compromissos, participando de projetos com algum significado pessoal e ligados à realidade acadêmica.

Com a proposta de analisar o entendimento da formação continuada, enquanto ferramenta pedagógica pelos professores da Rede Municipal de Educação de Franca, fez-se o seguinte questionamento: “Tendo como base sua vivência no campo educacional, como você definiria a formação continuada de professores?”. 40% dos professores observam a formação continuada como um momento para a atualização de métodos e técnicas de ensino (TABELA 1). Por outro lado, 26% dos professores entendem a formação continuada como um momento improdutivo, com pouca

aplicação para o contexto de sala de aula, sendo que 20% dos professores atuam apenas no Ensino Fundamental 1.

Tabela 1 – Definição da formação continuada de professores da Rede Municipal de Educação de Franca

	%	EI (%)	EF1 (%)	EI e EF1 (%)	EI e EF1 e EJA (%)
Um momento para atualizar métodos e técnicas de ensino.	40	27	13	10	-
Um momento para debater bases filosóficas e pedagógicas para a educação.	14	-	14	-	-
Um momento improdutivo, com pouca aplicação para o contexto de sala de aula.	26	-	20	-	6
Não observo a necessidade da formação continuada, tendo em vista a sólida formação inicial que tive.	0	-	-	-	-
Outros.	20	-	13	7	-

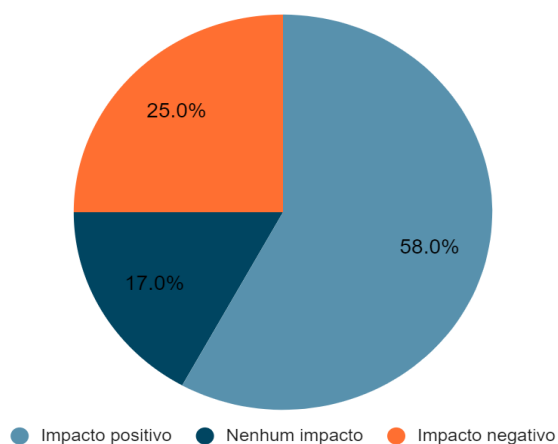
Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, entre os professores que assinalaram a opção “Outros” havia, no questionário, a possibilidade de escrita, por extenso, da resposta. Os professores mencionaram que a formação continuada implementada possui raros momentos de troca de experiência pedagógica que, caso aplicada, poderia aprimorar a prática docente e deixar o momento da formação mais proveitoso. Ainda sobre as respostas inseridas na opção “Outros”, observou-se que parte dos docentes indicou que a formação continuada tem apresentado, nos últimos anos, um caráter administrativo excessivo, desviando a atenção de questões primariamente pedagógicas.

Ao analisar o impacto da formação continuada de professores, oferecida pela Rede Municipal de Educação de Franca (FIGURA 6), observou-se que 58% dos professores foram impactados positivamente. Os principais pontos positivos levantados foram a boa capacitação dos palestrantes, a interação com demais professores e as literaturas ofertadas para debates.

Figura 4 – Impacto da formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Educação de Franca

IMPACTO DA FORMAÇÃO OFERECIDA



Fonte: Elaborado pelo autor.

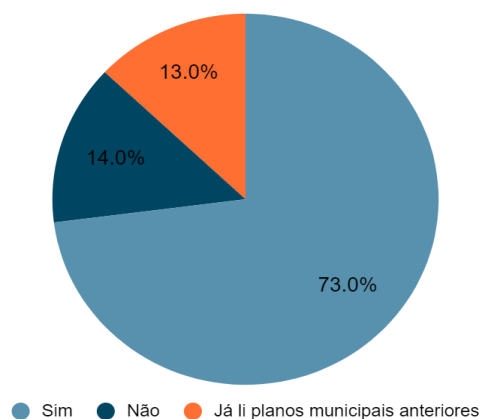
Por outro lado, 25% dos professores foram impactados negativamente com a formação continuada de professores oferecida pela Rede Municipal de Educação de Franca. Assuntos repetitivos, a falta de estratégias inovadoras e a baixa ocorrência de encontros de formação foram os principais pontos levantados por esses professores. Ademais, como apresentado por Magalhães e Azevedo (2015), a formação continuada é inerente a todo profissional, não importando a área de atuação. Faz parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial.

Para traçar um panorama sobre a formação docente ao longo de sua trajetória escolar, os professores foram questionados sobre a participação, de próprio interesse, em algum curso de formação continuada de professores. Aproximadamente 75% dos professores realizaram alguma formação continuada de interesse próprio, que aborda, por exemplo, temas como Educação Inclusiva, Metodologias Ativas e Cultura *Maker*. Nesta direção, Bezerra (2019) demonstra que a adesão da Cultura *Maker*, enquanto proposta pedagógica, aguça a ludicidade e se configura como um elemento que acena para a possibilidade de se constituir como determinantes no processo de ensino-aprendizagem, criando um ambiente de aprendizagem do mundo contemporâneo, formado por estudantes interativos e conectados, regidos cada vez mais por uma lógica hedonista e tecnologizada.

Entendendo o PEMF como um documento estruturante, de vital importância para o andamento pedagógico das instâncias escolares, indagou-se sobre a leitura integral ou parcial do Plano Municipal da Educação de Franca — decênio 2015-2025 — pelos professores. Os resultados indicaram que 73% leram o documento de forma integral ou parcial (FIGURA 5), enquanto 14% não leram, de forma alguma, o documento.

Figura 5 – Grau de leitura do Plano Municipal da Educação de Franca – Decênio 2015-2025

LEITURA DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
FRANCA 2015-2025



Fonte: Elaborado pelo autor.

No questionário, também foi abordada a participação de alguma formação continuada promovida pela Rede Municipal de Educação de Franca ou por interesse próprio durante a pandemia da COVID-19 (TABELA 2). A formação continuada tem, como local principal de realização, as instâncias escolares, inviabilizadas em larga escala durante a pandemia. Para Tozetto (2017), a formação continuada, tendo a escola como *locus* da formação, possibilita a interpretação do cotidiano e a troca entre os pares, desenvolvendo a reflexão para além da sua própria prática pedagógica. A formação, a partir da escola, possibilita a partilha entre vivências significativas e suscita uma reflexão sobre a própria realidade.

Tabela 2 – Participação da formação continuada promovida pela Rede Municipal de Educação de Franca ou de próprio interesse durante a pandemia da COVID-19

	%	EI (%)	EF1 (%)	EI e EF1 (%)	EI e EF1 e EJA (%)
Sim, promovido pela Secretaria Municipal de Educação.	31	8	20	3	-
Sim, de próprio interesse.	36	-	31	5	-
Não.	18	6	6	-	6
Não fui informado de nenhuma formação.	15	5	4	-	6
Outro.	0	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

Verificou-se que 67% dos professores participaram da formação continuada promovida pela Rede Municipal de Educação de Franca ou por interesse próprio durante a pandemia da COVID-19. É importante frisar que 33% dos professores não participaram, de nenhum momento, da formação continuada, seja promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) ou por interesse próprio.

Pinto *et al.* (2020) destacam que a formação continuada de professores durante uma pandemia não é tarefa simples nem fácil. Existem vários empecilhos de ordem estrutural, tecnológica e financeira, além dos impactos emocionais, psicológicos e de saúde física, provenientes do distanciamento social, que podem acometer os(as) formadores(as) que organizam e executam as ações.

Costa (2020) sugere que a formação continuada de professores, durante e pós-pandemia, terá de ser mais prática, tendo um foco maior no domínio das ferramentas digitais, pois são pontos de apoio importantes. O uso das ferramentas digitais não pode ser confundido com a qualidade ou não da Educação a Distância (EAD) no Ensino Superior ou Ensino Técnico no Brasil. EAD é uma modalidade específica e normatizada, que tem seus parâmetros e critérios e requer uma lógica curricular e de capacitação específica dos professores.

Nesse cenário, ao alinharmos as análises sobre o PMEF e os dados dos docentes coletados em pesquisa, pode-se afirmar que há uma visão positiva dos docentes sobre o documento, evidenciado por sua resposta ao serem perguntados sobre a leitura do documento e como avaliavam as ações da SME na promoção da formação continuada no município. Porém, é possível fazer uma análise crítica das

respostas positivas, principalmente quando se destaca a justificativa apresentada por esses docentes. Ao mesmo tempo, é fundamental trazer luz sobre as demais respostas, que indicam a necessidade de ajustes dentro do plano.

Ao responderem sobre o impacto das práticas promovidas pela SME no âmbito da formação continuada, os docentes, que sinalizaram como positivo, indicam a promoção de boas palestras e que foi possível estabelecer maior contato com outros docentes. Enquanto a aproximação entre pares se constitui como uma das práticas de formação continuadas mais positivas e defendidas por autores, como Imbernón (2010), a instituição de palestras pode, em determinados casos, representar um esvaziamento do discurso educacional e levar à efetivação do domínio de elementos empresariais na Educação. Esse cenário também pode ser levantado ao analisar algumas das respostas apresentadas na opção “Outros”, quando os docentes foram perguntados sobre a definição de “formação continuada”. Destacaram que, nos últimos anos, esse processo formativo tem se tornado altamente administrativo e distante de questões pedagógicas. Vale lembrar, como indica Nóvoa (1999), que a Educação constitui um “mercado altamente cobiçado”. O PMEAF não traz a descrição de conteúdo das palestras como uma prática recorrente para a formação continuada dos docentes da rede.

Como mencionamos anteriormente, os docentes que apresentaram respostas neutras ou negativas sobre o plano, seja quanto à leitura ou à participação nos programas de formação continuada promovidos pela SME, destacam, como justificativa para tais respostas, a distância dos programas com a realidade cotidiana da sala de aula e a baixa ocorrência de encontros entre os elementos. Esse cenário evidencia a necessidade, conforme apontamos, do PMEAF em destacar, como possibilidade de formação continuada, ações que se desenvolvem dentro das escolas da rede, ainda que orientadas pela SME ou pela Instituição de Ensino Superior (IES). É importante frisar que essa atuação em conjunto não pode condicionar a escola apenas como espaço de aplicação de práticas que são desenvolvidas fora dela e introduzidas no ambiente escolar como teste. É fundamental que haja articulação conjunta e orgânica entre os diferentes entes da rede municipal de Educação para ocorrer um processo efetivo de formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente texto, buscou-se apresentar como a Educação, como processo social, se instala e se constitui a partir das diversas relações socioculturais, políticas, econômicas que, em via de mão dupla, moldam as instituições responsáveis pela organização dos sistemas escolares, bem como os entes que as formam. Desta forma, fica evidente que a Educação, como campo de pesquisa, apresenta diversas oportunidades de revisão e análise sobre si, de modo a buscar meios de entender as diversas relações, por vezes conflituosas, que se dão no meio educacional. É assim que a formação continuada, tema central da pesquisa, mostra-se como um dos pontos que podem ser explorados dentro do campo da pesquisa sobre Educação.

A dinâmica de formação continuada dos docentes, analisados na pesquisa, evidencia a questão do embate apontado anteriormente: como construir um ambiente formativo em que a possibilidade dos docentes de vincular sua formação continuada à sua prática como professor-reflexivo, sem que haja a exclusão ou, ainda, a rejeição das práticas formativas orientadas pelas instituições educacionais, como a SME?

Na literatura utilizada na pesquisa, percebe-se dois pontos centrais que permeiam as definições sobre a formação continuada: como mensurar e determinar quais práticas podem ser classificadas como formação continuada; e como construir um caminho que permita o constante desenvolvimento profissional dos professores.

Escolas conseqüentemente se constituem em espaços coletivos de formação, nos quais estudantes e docentes, ao estabelecerem relações cotidianas, confrontam diversos conhecimentos, objetivando realizar processos de aprendizagem. Nesse contexto, nota-se o quanto a questão da formação continuada não poderá abandonar dois aspectos: o processo não possui início ou fim a partir da diplomação, ou seja, a graduação é apenas uma das etapas da formação docente; e é fundamental levar em consideração as características dos interesses e identidades locais. O cotidiano escolar levanta os elementos necessários para o processo formativo dos docentes. Tais condições poderão tornar-se efetivas a partir dos saberes historicamente produzidos dentro do contexto escolar.

A Educação é um campo em constante movimento. A produção permanente de inovações ou releituras pedagógicas demanda dos docentes uma constante ampliação de sua base conceitual e possibilidades de mediar a aprendizagem, além de criar mecanismos para lidar com as diferentes realidades que se apresentam em

seu cotidiano, sejam positivas ou negativas. O processo de ensino-aprendizagem exige do professor uma posição ativa frente a esse movimento. Nesse sentido, dois caminhos são considerados possíveis: a formação, na qual o engajamento é produto das ambições subjetivas de cada professor, ou as que ocorrem de maneira colaborativa, na qual os vínculos entre os diversos personagens da escola (direção, coordenação pedagógica etc.) são consolidados, fortalecidos e devem estar intrinsecamente conectados com as realidades particulares de cada contexto escolar.

No quadro geral, os projetos de formação continuada mais abrangentes tendem a não criar condições para que os participantes coloquem suas questões mais subjetivas do trabalho diário, pois ocupam tão somente o espaço do receptor de informações. Acreditamos que, para que os professores mobilizem suas potencialidades, os programas centralizados devem procurar compreender as motivações que impulsionam a prática dos docentes.

Compreende-se, portanto, que o papel da formação continuada permite aos docentes a capacidade de identificar os pontos positivos e negativos da profissão e a como encarar, de forma reflexiva, os desafios que se apresentam. Para que a formação continuada possa cumprir esse papel ético e individual, é fundamental que seja construída como um projeto pessoal do professor e que, ao mesmo tempo, se relacione à prática dentro das singularidades de sua escola. Essa formação também deve estar alinhada com as diretrizes estabelecidas pelas instituições que organizam a Educação, sejam elas federais, estaduais ou municipais. Dessa forma, garante-se o máximo de valor e sentido à atividade docente.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção aqui apresentada parte dos resultados e análises disponíveis na pesquisa intitulada *Análise das diretrizes do Plano Municipal de Educação de Franca 2015-2025 para a formação continuada de professores da Rede de Ensino Básico*, realizada por Bruno Batista Gomes no curso de Pós-Graduação em Planejamento e Análises em Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Campus de Franca.

O desenvolvimento da pesquisa em questão permitiu constatar que as ações da Secretaria de Educação de Franca, voltadas para a formação continuada dos docentes da rede de ensino da cidade, podem ser aprimoradas. Como consta da pesquisa, a maioria dos professores da rede de ensino da cidade entendem que a atuação da Secretaria de Educação é positiva e traz impacto positivo nas práticas pedagógicas. Porém, uma parcela dos docentes indicou que há uma lacuna entre as ações propostas e as realidades da sala de aula. A demanda indicada por esses docentes é presente em diferentes obras acadêmicas que se dedicaram a pensar na questão da formação continuada, o que torna ainda mais importante voltar o olhar sobre esse processo.

Dessa forma, esta intervenção volta-se, principalmente, para tentar sanar essa percepção dos docentes sobre a formação continuada presente no município. Para garantir a efetividade da proposta, é imprescindível a colaboração e ação conjunta dos docentes, escolas e Secretária de Educação para criar um ambiente formativo que integre todas as demandas dos professores. Cabe destacar também que, conforme apresentado na análise do Plano Municipal de Educação de Franca (PMEF), há uma ausência de práticas desenvolvidas nas escolas e para as escolas, que enfatizam o caráter da formação continuada na rede municipal. Dessa forma, a presente proposta visa, dentre os outros objetivos já citados, trazer uma nova proposta de formação continuada que esteja mais alinhada às ideias defendidas na pesquisa.

A intenção da proposta é criar três grupos de estudos, nos horários destinados para as Reuniões de Estudos Pedagógicos (REP), que ocorrem semanalmente e têm duração de 50 minutos. Esses grupos trabalharão de acordo com a ideia de *comunidade de aprendizagem, comunidade de prática e comunidade formadora*, termos cunhados por Imbernón (2010, grifo nosso).

No primeiro grupo, o objetivo é voltar o olhar para a escola e tentar compreender qual papel cada agente pode desenvolver no sentido da formação continuada. Nesse caso, uma leitura do Plano Municipal de Educação (PME) pode auxiliar pois, nele, constam algumas ações formativas para os diferentes agentes escolares. Contudo, o ponto principal é que seja feita uma ação reflexiva sobre o contexto escolar, indicando tanto a possibilidade de mudanças, apresentando os caminhos para efetivá-las, quanto para divulgar as boas práticas que ocorrem cotidianamente.

No segundo grupo, os participantes deverão elencar temas centrais que sejam recorrentes no ambiente escolar. Após esse movimento, a ideia passa a ser construir práticas que possam ajudar a comunidade escolar a lidar com esse tema. Aqui, o foco é a reflexão conjunta sobre experiências práticas.

Por fim, o terceiro grupo assume uma posição de agentes formadores para outras instituições de ensino, por meio da elaboração de um projeto construído e pensado por todos os agentes escolares. Nesse ponto, a ideia de “comunidade” torna-se ainda mais evidente, pois foi estabelecida uma rede de práticas e outras ações que tiveram origem dentro da própria escola.

Para que esses grupos possam funcionar, será indicada uma bibliografia básica, que deve compor apenas um primeiro momento de análise e compreensão sobre a proposta da intervenção, e pode permear o desenvolvimento das atividades em cada um dos grupos. Contudo, é fundamental frisar que a proposta tem por objetivo partir das realidades e demandas que os docentes têm sobre a sua própria realidade.

PRINCIPAIS REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid, n. 350, p. 1-10, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C., FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, mai./ago. 2010.

ANTUNES, L. E. B. **Professor Coordenador na formação contínua de professores**: um estudo em escolas do Município de Limeira. 2014, 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: nov.2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: jan.2021.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: nov.2020.

_____. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: nov.2020.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: nov.2020.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: nov.2020.

_____. **O Plano Municipal de Educação**: caderno de instruções. Brasília, 2014a. Disponível em:

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf. Acesso em: nov.2020.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos (EDUFSCAR), 1996, p. 139-152.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. C. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CUNHA, L. A. S. Políticas públicas e formação docente: a possibilidade da investigação didática no Programa Bolsa Alfabetização. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 13, p. 208-213, out. 2014. ISSN 2316-3852. Disponível em: http://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/223. Acesso em: nov.2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; SOARES, C. C. Formação continuada de professores na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: o que dizem as teses e dissertações (1986-2005) sobre o assunto? **Rev. Diálogo Educ.**, v. 10, n. 30, p. 335-352, 2010.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 112, p. 677-705, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300003&script=sci_arttext. Acesso em: ago. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2019.

HOBOLD, M. S.; MATOS, S. S. Formação continuada: o processo de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho do professor universitário. **Rev. Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p.43-59, 2010.

IMBERNÓN, F. Entrevista. **Rev. Inst. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v.2, n.2, p.184-188, 2017. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/669/689>. Acesso em: nov. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Rev. Bras. Est. pedag.**, v. 86, n. 212, p. 163-178, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3703>. Acesso em: fev. 2021.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão.

Revista Educación, Madrid, n. 350, p. 1-10, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: nov. 2020.

_____. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso em: nov. 2020.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Metas do PNE**.

Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas>. Acesso em: mai. 2020.

OLIVEIRA, N. A. R. **A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade**. São Paulo. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PACHECO, J. A. **Formação de professores** [Documento de discussão]. Portugal: Universidade do Minho, 2003.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011. Disponível em:

http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA__O__CL_UDIA_JUSTUS_T_RRES_PEREIRA__520926749.pdf. Acesso em: ago. 2020.

PICCININI, C.; MACEDO, J. M.; MAGALHÃES, L. K. C.; FLORES, R. L. B. PNE e trabalho docente: formação, forma(ta)ção e (con)formação. *In: XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de dezembro*. São Paulo, 4. dez. 2014.

PINTO, U. A. Formação de professores: revisão e análise conceitual de termos. *In: XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira*. Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2016.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SANTOS, E. O. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções práticas de uma política em construção**. 2010. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3778>. Acesso em: out. 2020.

_____. Políticas de formação Continuada para Professores da Educação Básica. *In: XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação (ANPAE)*, São Paulo, v. 11, p. 1-12, 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCA. **Plano Municipal de Educação de Franca (2015-2025)**, 2015. Disponível em: https://www.franca.sp.gov.br/images/EDUCACAO/1-INSTUCIONAL/PLANO_MUNICIPAL/plano_municipal_da_educacao.pdf. Acesso em: jul. 2020.

SOUZA, D. B. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3001/2855>. Acesso em: maio 2020.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: mai. 2020.

VIEIRA, A. M. D. P. A formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: implantação, consolidação e expansão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 401-419, 2012.

VIEIRA, C. E. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). **Educ. rev.** [online], Curitiba, n. 65, p. 19-34, 2017.

VIEIRA, J. J.; RAMALHO, C. C.; VIEIRA, A. L. C. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **RPGE rev.** [online]. Araraquara, v. 21, n. 1, p. 64-80, 2017.

XAVIER, L. N. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. *In: Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV), p. 21-38, 2004. Disponível em: http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_Manifesto.pdf. Acesso em: mai. 2020.

APÊNDICE A – Formulário de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Formação continuada de professores no município de Franca.

Olá, caros docentes.

Sou Bruno Batista Gomes, aluno de mestrado da Unesp Franca, e procuro, em minha pesquisa, entender o funcionamento da Formação Continuada de Professores em nosso município. Por favor, conto com a participação de vocês no preenchimento do formulário, que tem uma duração média de 2-3 minutos. Ao responder esse formulário, você autoriza a utilização dos dados aqui coletados para fins científicos, sob o viés do Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Agradeço desde já a participação e espero, com esta pesquisa, ajudar a todos nós. Obrigado!

1. Em qual etapa escolar você atua como docente? (Resposta obrigatória)

Marque todas que se aplicam.

- Educação Infantil.
- Ensino Fundamental I.
- Educação de Jovens e Adultos

2. Há quanto tempo atua como docente na rede municipal de Franca? (Resposta obrigatória)

Marcar apenas um oval.

- Menos de 5 anos. Entre 5 a 10 anos.
- Entre 10 a 15 anos.
- Entre 15 a 20 anos.
- Entre 20 a 25 anos.
- Acima de 25 anos.

3. Tendo, como base, sua vivência no campo educacional, como você definiria a formação continuada de professores? Utilize a opção "Outros" para redigir uma nova opção ou complementar a definição selecionada. (Resposta obrigatória)

Marque todas que se aplicam.

- Um momento para a atualização de métodos e técnicas de ensino.
- Um momento para debater bases filosóficas e pedagógicas para a Educação.
- Um momento improdutivo, com pouca aplicação para o contexto de sala de aula.
- Não observo a necessidade da formação continuada, tendo em vista a sólida formação inicial que tive.

Outro: _____

4. Você já participou de algum evento PROMOVIDO pela Secretária Municipal de Educação, considerado como formação continuada? (Resposta obrigatória)

Marcar apenas um oval.

- Sim.
- Não.
- Não há formação continuada.

5. Caso tenha participado de algum evento de formação continuada, proposto pela Secretaria Municipal de Educação, escreva um breve relato sobre como essa participação influenciou sua prática docente.

6. Você já participou de algum evento de PRÓPRIO INTERESSE, considerado como formação continuada? (Resposta obrigatória)

Marcar apenas um oval.

- Sim.
- Não.

7. Caso tenha participado de algum evento de formação continuada de próprio interesse, escreva um breve relato sobre como essa participação influenciou sua prática docente.

8. Você já leu o Plano Municipal da Educação de Franca 2015-2025? (Resposta obrigatória)

Marcar apenas um oval.

- Sim.
- Não.
- Já li planos municipais anteriores.
- Não tenho contato com esse documento.

9. Por fim, você participou de alguma formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação ou por interesse próprio durante a pandemia da COVID-19? (Resposta obrigatória)

Marque todas que se aplicam.

- Sim, promovido pela Secretaria Municipal de Educação.
- Sim, por interesse próprio.
- Não.
- Não fui informado de nenhuma formação.

Outro: _____