



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Educação: Políticas. Gestão e Sujeito Contemporâneo

AS ENTRELINHAS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS: QUALIFICA, TREINA OU GENERALIZA EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO MERCADOLÓGICA?

TANIA MARIA TERRA SERRA DOS PASSOS

Rio Claro
2022

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Educação: Políticas. Gestão e Sujeito Contemporâneo

AS ENTRELINHAS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS: QUALIFICA, TREINA OU GENERALIZA EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO MERCADOLÓGICA?

TANIA MARIA TERRA SERRA DOS PASSOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa.

P289e

Passos, Tania Maria Terra Serra dos

As entrelinhas da política de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS: : qualifica, treina ou generaliza em prol de uma educação mercadológica? / Tania Maria Terra Serra dos Passos. -- Rio Claro, 2022

170 p. : fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Áurea de Carvalho Costa

1. Políticas públicas. 2. Formação continuada de professores. 3. Trabalho docente. 4. Legislação docente. 5. Treinamento. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: AS ENTRELINHAS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS: QUALIFICA, TREINA OU GENERALIZA EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO MERCADOLÓGICA?

AUTORA: TÂNIA MARIA TERRA SERRA DOS PASSOS

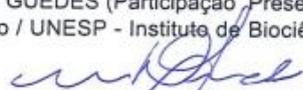
ORIENTADORA: ÁUREA DE CARVALHO COSTA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. ÁUREA DE CARVALHO COSTA (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. MARIA DENISE GUEDES (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto / SP

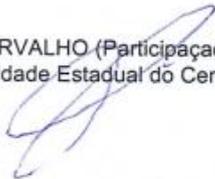


Profa. Dra. MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI (Participação Presencial)
Departamento de Psicologia / Universidade Estadual de Maringá



Profa. Dra. VILMA MIRANDA DE BRITO (Participação Presencial)
Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação / UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Campo Grande - MS

Prof. Dr. SAULO RODRIGUES DE CARVALHO (Participação Presencial)
Departamento de Pedagogia / Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná



Rio Claro, 27 de outubro de 2022

AGRADECIMENTOS

Iniciamos agradecendo pelo dom da vida, da liberdade, pela colaboração de vários amigos, companheiros que se fizeram presentes por meio de uma palavra, de uma carona, de um olhar, de um abraço para consolar as lágrimas e o cansaço de uma menina mulher que lutou bravamente pelo sonho de concluir o doutorado; assim, vou finalizando este ciclo repleto de emoções, aprendizagens, me sentindo totalmente abastada, “pois palavras que aceitam como eu sou – eu não aceito” (MANOEL DE BARROS).

Nesta caminhada ganhei uma amiga, uma parceira, uma mestra que me orientou, sustentou e mostrou o caminho mais seguro para alcançar o êxito do meu sonho: a Prof.^a Dr.^a Áurea de Carvalho Costa foi a minha base, me mostrou que posso ser outros. Com ela aprendi a olhar o mundo, a educação de um modo diferente, penso renovar o mundo usando as borboletas.

Agradeço pela atenção da Prof.^a Dr.^a Maria Denise Guedes e da Prof.^a Dr.^a Vilma Miranda Brito, que contribuíram muito com o desenvolvimento na elaboração da tese, e desde já agradeço também à Prof.^a Dr.^a Marilda Facci e ao Prof. Dr. Saulo Carvalho que colaboraram com seus ensinamentos por meio de suas obras. Sinto-me efetivamente em êxtase com a desenvoltura e o comprometimento profissional desta banca.

Também às colegas de trabalho que direta e indiretamente cooperaram para a realização desta pesquisa. Elas aguentaram fortemente as minhas ansiedades e lamentações, mas também aplaudiram as vitórias alcançadas.

Meus agradecimentos aos amigos André Afonso Vilela, Maria Daise Matos e Renice Ribeiro Lopes, que compartilharam comigo as angústias, as conquistas da produção da escrita e as idas e vindas para Rio Claro.

Agradeço em especial à minha família, que teve que compreender a minha ausência como mãe, esposa e avó.

Aos meus pais, que me deram a vida, peço perdão pela minha ausência neste período, e encerro agradecendo ao Pai Celestial que me sustentou em todos os momentos.

RESUMO

A tese analisa a política de formação continuada de professores implantada pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS -REME, no período de 2013 a 2018; pesquisamos um tema complexo, mas de grande contribuição para a área educacional, pois apresentamos elementos para a compreensão das especificidades do trabalho docente em seu cotidiano no modo de produção capitalista. Para tanto, utilizamos como base metodológica a pesquisa bibliográfica, documental e campo, partindo da análise do contexto histórico das políticas públicas educacionais dessa Rede, à luz do materialismo histórico e dialético. Temos como objetivo empreender estudo sobre a política de formação continuada dos professores da REME com vistas a apreender se as propostas de formação contemplavam as dimensões cultural, instrucional, de treinamento e de prescrição de tarefas, portanto, para responder os objetivos traçados, utilizamos como fundamentação teórica a Pedagogia Histórico-Crítica. Definimos como problema de pesquisa a seguinte questão: a formação continuada de professores pode ser apropriada pelos governos como instrumento de prescrição de tarefas? Desta forma, a pesquisa foi a campo entrevistar professores da REME, sendo definido um professor por unidade escolar. A REME organiza a localização das escolas em sete regiões, assim, definimos que participariam da pesquisa setes escolas urbanas, sendo entrevistado um professor de cada unidade escolar, portanto, sete professores. Também participaram das entrevistas dois professores formadores da SEMED, indicados pela referida Secretaria e um professor sindicalista, indicado pelo sindicato de professores; as respectivas vozes contribuíram e enriqueceram esta pesquisa, dialogando sobre a formação continuada em sua totalidade histórica. Assim, foi possível observar como se deu o desenvolvimento das formações e constatar aspectos como: transmissão de conceitos, problematização de práticas pedagógicas, treinamentos para uso de ferramentas para o ensino e prescrições de tarefas no trabalho docente. A tese foi organizada em quatro capítulos que descrevem o desenvolver e as entrelinhas da política de formação continuada de professores da REME, desta forma, discorreremos sobre: o trabalho docente e as especificidades do seu desenvolvimento sob o modo de produção capitalista, a formação continuada na cronologia das legislações educacionais federais a partir de 1990, as entrelinhas da história da formação continuada dos professores da REME e a análise das entrevistas: a percepção dos professores sobre a formação continuada da REME. Constatamos que a REME, ao desenvolver a política de formação continuada de professores, não tinha definido com clareza a concepção pedagógica, pois foi possível identificar, nos documentos e na efetivação da prática da formação, divergências na fundamentação teórica. Por meio das falas dos professores, observamos que a formação continuada utilizava a troca de experiências entre os pares e a pedagogia do professor reflexivo, fato este que nos levou a considerar que a formação estava proporcionando aos professores da REME o conhecimento tácito, a ação na reflexão, culminando no esvaziamento dos conteúdos científicos na formação docente.

Palavras-chaves: Políticas públicas. Formação continuada de professores. Trabalho docente. Legislação docente. Treinamento.

ABSTRACT

The thesis analyzes the teachers' continued formation policy implemented by the Municipal Education System of Campo Grande/MS (REME) from 2013 to 2018. We search a complex theme but with a great contribution for educational area, we present some elements for comprehension of specificities of teacher's work in their daily life of capitalist production. For that, we use as methodological basis bibliographic, field and documentary research, starting from the analysis of the historical context of educational public policy of this System, in the light of historical and dialectical materialism. We have as objective undertake study about the teachers' continued formation policy of REME, with visits to understand if the formation purpose contemplated the cultural, instructional, training e prescription of tasks dimension, therefore, to respond to the outlined objectives, we used the Historical-Critical Pedagogy as a theoretical foundation. We define as the research problem the following question: can the teachers' continued formation be appropriated by the governments as a tool for prescription of tasks? By this way, the research took place in the field to interview the teachers from REME, being defined one teacher for each scholar unit. The REME organizes the location of schools in seven regions, thus, we decided that seven urban schools would participate in the research with one teacher from each school unit being interviewed, therefore, seven teachers. Two SEMED teachers' trainers also participated in the interviews, appointed by the Secretariat and an unionist teacher, appointed by the teachers 'union. These respective voices contributed and enriched this research dialoguing about continuing education in its historical totality. Thus, it was possible to observe how the development of formation was made and notice some aspects as: transmission of concepts, problematization of pedagogical practices, trainings for the use of tools for teaching and prescription of tasks in teachers' work. The thesis was organized into four chapters that describe the development and the underlines of REME's continuing education policy for teachers. In this way, we discuss: teaching work and specificities of its development under capitalist mode of production, continuing education in the chronology of federal educational legislation from 1990, the underline of REME's historical continued formation of teachers and the analyzes of the interviews: the teachers' perception of REME's continuing formation. We noticed that REME when developed the teachers' continued formation policy didn't have clearly defined the pedagogical design, because it was possible to identify, in documents and in the implementation of formation practice, differences in the theoretical formation. Through the speeches of the teachers, we noticed that de continued formation used the exchange of experiences among the peers and the pedagogy of the reflective teacher, this fact that took us to consider that the formation was providing to the REME teachers a tacit knowledge, action in reflection, culminating in the emptying scientific content in the teachers' formation.

Keywords: Public policy. Teachers' continued formation. Teachers' work. Teaching legislation. Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DM – Decreto Municipal

Ead – Educação a Distância

FNDE - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

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

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

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituição de Ensino Superior

LC – Lei Complementar

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

NOT - Nova Organização do Trabalho

OM – Organização Mundial

ONU - Organização das Nações Unidas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PREAL - Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina

Prova Brasil - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

REME - Rede Municipal de Ensino de Campo Grande

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

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

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Análise dos artigos referentes à formação continuada do Título “Dos profissionais” na LDB 9394/1996, quando da promulgação da Lei, com ênfase na formação continuada	67
Quadro 2: Análise do FUNDEF e FUNDEB com ênfase na formação continuada	72
Quadro 3: Análise do FUNDEF e FUNDEB com ênfase na formação continuada	74
Quadro 4: Análise do Plano Nacional de Educação (vigente)	79
Quadro 5: Corpus da análise documental: legislações municipais com referências à formação continuada	96
Quadro 6: Dados da amostra de estratégias de formação continuada escolhidas para análise	97
Quadro 7: Acompanhamento dos professores por temática – GEFEM/2017	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - O TRABALHO DOCENTE E AS ESPECIFICIDADES DO SEU DESENVOLVIMENTO SOB O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA	23
1.1 - Trabalho docente	26
1.2 – As concepções de formação continuada de professores e a produção do “professor coletivo”	35
1.3 - Propostas de formação continuada no Brasil no século XXI	44
CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO CONTINUADA NA CRONOLOGIA DAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS FEDERAIS A PARTIR DE 1990	56
2.1 - A Constituição da República Federativa do Brasil (05 de outubro de 1988) e a LDB (LEI Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996)	64
2.2 - O financiamento da formação continuada: o FUNDEF (Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996) e o FUNDEB (Lei Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020)	72
2.3 - A formação continuada no Plano Nacional de Educação, Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (revogada)	74
2.4 - A formação dos professores leigos (Resolução CNE/CEB Nº 01, de 20 de agosto de 2003)	76
2.5 - As bolsas de estudo – programa de formação continuada (Lei Nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 e Lei Nº 11.502, de 11 julho de 2007)	77
2.6 - A formação continuada no Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 [PNE 2014-2024])	79

2.7 - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019)	82
2.8 – As diretrizes e a Base Nacional Comum (BNC) - Formação Continuada (Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020)	88
CAPÍTULO III - AS ENTRELINHAS DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REME	94
3.1 - Análise da legislação que rege a categoria docente da REME de Campo Grande-MS	101
3.2 Análise do material de formação continuada implantada na REME.	106
3.3 – Formação continuada desenvolvida nos “polos”	112
3.4 - Descrição das atividades das formações continuadas realizadas no ano de 2018	117
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DA REME	127
4.1 A formação continuada descrita pelas vozes dos professores	128
4.2 A política de formação continuada da REME na perspectiva dos professores formadores	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	168
1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	168
APENDICE A – Roteiro De Entrevista	170

INTRODUÇÃO

Analizamos a política de formação continuada de professores da Rede Municipal de Campo Grande/MS - REME, um tema complexo, mas de grande contribuição para a área educacional, pois nossa finalidade foi levantar elementos para a compreensão das especificidades do trabalho docente em seu cotidiano no modo de produção capitalista.

A pesquisa ora apresentada vem dar continuidade à análise desenvolvida no mestrado, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Vilma Miranda de Brito, concluído no ano de 2016, intitulada “Análise da implementação do programa de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (2005-2012): investimento no desenvolvimento profissional docente?”, na qual constatamos que a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, no período de 2005 a 2012, procurou promover a melhoria da qualidade do seu ensino, implantando um programa de formação continuada, por meio da adoção de uma perspectiva gerencial no trabalho pedagógico, assessorado pelo consultor Prof. Dr. Pedro Demo¹, tendo em vista a preocupação da SEMED em preparar os professores para oferecer uma educação com resultados em relação aos alunos. Tratou-se de uma estratégia indireta para melhorar o desempenho dos alunos nos exames nacionais, projetando o município nacionalmente.

Constatamos que a política de formação continuada, no contexto da educação brasileira, requereu uma análise que privilegiasse suas articulações com o cotidiano e com as relações de trabalho entre a categoria docente do ensino público e os governos.

A proposta de analisarmos a práxis dos professores e suas relações com as políticas de formação continuada se inseria numa perspectiva mais ampla de compreensão dos vários aspectos da educação sistemática, como a desvalorização do conhecimento teórico/científico/acadêmico e a implantação de uma formação docente centrada no conhecimento tácito e no conhecimento escolar.

Algumas questões da nossa práxis nos levaram a questionamentos que contribuíram para que retomássemos os estudos e as investigações da pesquisa

¹ Prof. Dr. Pedro Demo - Consultor do Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

anterior. Assim, propomo-nos a aprofundar a análise a política de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino – REME de Campo Grande /MS, com o intuito de responder à indagação sobre se o que prevalece nas políticas educacionais é uma tendência aos cursos de formação continuada para efetivo aprofundamento científico e pedagógico, bem como enriquecimento cultural do professor, ou se se trata de apropriação da formação continuada para a prescrição de tarefas, sob a forma de instruções e treinamentos, esvaziadas dos conteúdos científicos, pedagógicos e culturais.

No cotidiano da nossa atividade laboral, observamos que a problemática que envolve as políticas educacionais para a formação continuada de professores ocupa lugar de destaque no contexto educacional e, desta forma, nos propusemos a pesquisar a política de formação continuada da REME de Campo Grande/MS.

Nesta tese assumimos como primeiro pressuposto que a formação dos professores, seja inicial, seja continuada, deve contemplar a omnilateralidade, sob pena de se reduzir a instrução, que se constitui numa das dimensões da educação. A formação omnilateral consiste numa proposta de formação que considera o trabalho nos seguintes termos:

Trata-se de um trabalho produtivo, prática de manejo dos instrumentos essenciais de todos os ofícios, associados à teoria como estudo dos princípios fundamentais das ciências. Um trabalho que exclui toda oposição entre cultura e profissão, não tanto na medida em que fornece as bases para uma multiplicidade de escolhas profissionais, mas na medida em que é atividade operativa social, que se fundamenta nos aspectos mais modernos revolucionários, integrais do saber. (MANACORDA, 1991 , p. 125).

Entendemos que o professor, enquanto trabalhador que forma sujeitos sociais com conhecimentos integrais, também deve ser submetido à formação que Gramsci (1991) designa como escola criadora, e que

[...] tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim, escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. (GRAMSCI, 1991, p. 124).

Nosso segundo pressuposto é de que se o professor receber uma formação meramente instrucional, tanto no nível inicial quanto na formação continuada,

permanecerá restrito à reprodução de uma escola culturalmente pobre e retórica, no sentido de se ater à formalidade, não logrando êxito na tarefa fundamental de instituir nos alunos o meio instrução-educação:

[...] o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexu instrução-educação é relaxado, visando a resolver a questão de ensino de acordo com esquemas de papel nos quais se exalta educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico. (GRAMSCI, 1991, p. 131-132).

No modo de produção capitalista, a escola retórica, oca de conteúdos que realmente promovam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (MARTINS; 2013), emancipadoras e críticas, é útil à formação de mão de obra conformada a um processo de produção violento, de intensa opressão e exploração de trabalho humano.

Assim, a educação, no modo de produção capitalista, é *locus de disputas* ideológicas, políticas e sociais entre as classes sociais; por isso,

A educação é um campo no qual a teoria e a prática, a cultura e a política, inevitavelmente, se confundem; em que a pesquisa e a descoberta teórica se misturam com a ação social e política. Frequentemente se faz uma distinção, quando não uma oposição, entre esses dois aspectos da educação. A utilização ideológica da cultura e da ciência, muitas vezes, leva à neutralização dos efeitos educativos e políticos do desenvolvimento cultural e à "justificativa" do poder político por meio de teorias domesticadas que, por isso, podem ser definidas como 'ideologias'. (GRAMSCI, 2010 p. 12).

O poder político das teorias pedagógicas utilizadas com base ideológica afeta diretamente a formação continuada de professores, pois, enquanto política de Estado, sofre influências da dinâmica social, histórica e política do país e da conjuntura mundial. Nesse contexto, propomos pesquisar os programas, as legislações e as ações referentes ao processo de formação continuada de professores da REME, na condição de caso concreto em que podemos apreender tais disputas ideológicas, no âmbito da luta de classes, no modo de produção capitalista.

A presente pesquisa investiga se as políticas públicas implantadas pelo Município de Campo Grande/MS interferem diretamente na economia, no desenvolvimento da educação, na organização da sociedade e nas lutas de classes,

desenvolvendo uma comunicação midiática de massa que, nas entrelinhas, difunde uma ideologia de repressão e manipulação, fundamentada nos ideais do neoliberalismo.

Consideramos que a formação precisa de políticas que considerem o professor um sujeito livre, capaz de desenvolver seu raciocínio crítico, a afirmação surge após ter acompanhado a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande pelos últimos 25 anos e observamos em nossa prática que essa rede de ensino implantou várias políticas educacionais, buscando assegurar o sucesso e a qualidade. Porém, o termo qualidade, neste caso, é compreendido como produção de bons resultados no Índice do Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Nossa questão principal de pesquisa foi investigar se a proposta de formação continuada de professores implantada na REME, no período de 2013 a 2018, por meio da análise dos documentos, das amostras das formações e das vozes dos professores, com intuito de identificar se os aspectos das dimensões cultural, instrucional, de funcionamento e de prescrição de tarefas encontravam-se presentes na política de formação da REME. Em caso afirmativo, questionamos qual o peso de cada uma dessas dimensões em cada formação, segundo os documentos e segundo os professores? Como os professores apreendem esse processo formativo na formação continuada: com concordância, resistência ou resiliência, e que análise os professores fazem dos cursos de formação continuada em termos de qualidade, efetividade, relação direta com o objeto de ensino?

Interessa-nos, ainda, elucidar se os cursos concorrem para o avanço da autonomia docente ou, cada vez mais, buscam instituir práticas pedagógicas padronizadas; se os cursos estimulam que os professores tenham um maior controle sobre o seu trabalho ou visam homogeneizar suas práticas pedagógicas; e se são elaborados considerando as reais condições de trabalho dos professores em formação.

A pesquisa tem por objetivo analisar a política de formação continuada implantada pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME), no período de 2013 a 2018, com vistas a apreender se as propostas de formação contemplam as dimensões cultural, instrucional, de treinamento e de prescrição de tarefas. Para desenvolver esta investigação estabelecemos os seguintes objetivos específicos: analisar os conteúdos das propostas de formação continuada de professores da REME, buscando apreender os aspectos de transmissão de conceitos,

problematização de práticas pedagógicas, treinamento para uso de ferramentas para o ensino, prescrições sobre o trabalho docente e avaliar quais são os aspectos que predominam nas propostas de formação; com isso, visamos compreender se elas tendem a oportunizar a ampliação dos conhecimentos e da autonomia do professor ou se são prescrições que o destituem dos conteúdos e do controle sobre seu trabalho, ao padronizar as práticas pedagógicas, e a apreender, nos conteúdos delas, o balanceamento entre os aspectos referentes aos conteúdos específicos da área de cada professor.

Analizamos amostras de cursos, assessoramento pedagógico, seminários, programas de formação continuada de professores da REME, e para complementar a coleta e análise dos dados, utilizamos a pesquisa de campo, estabelecendo como procedimento metodológico, entrevistar professores da REME, sendo definido um professor por unidade escolar, a REME organiza a localização das escolas em sete regiões, assim, definimos que participariam da pesquisa setes escolas urbanas, sendo entrevistado um professor de cada unidade escolar, portanto, sete professores. Também participaram das entrevistas dois professores formadores da SEMED, indicados pela referida Secretaria e um professor sindicalista, indicado pelo sindicato de professores, as respectivas vozes contribuíram e enriqueceram esta pesquisa, dialogando sobre a formação continuada em sua totalidade histórica.

Realizamos entrevistas fazendo levantamento junto aos professores que já concluíram as formações, indagando qual é a avaliação que fazem delas, enfatizando a contribuição da formação continuada para a elaboração de práticas pedagógicas com mais autonomia, as imposições e pressões que eles sentiram para determinadas práticas em detrimento de outras, como consequência da formação continuada, bem como os motivos pelos quais os professores fizeram a formação continuada.

A pesquisa tem como base a metodologia fundamentada em um referencial teórico do materialismo histórico-dialético, pela sua potencialidade de oferecer categorias de análise que possibilitam apreender concretamente a formação continuada como um aspecto da totalidade do trabalho docente, no *lócus de disputa* pelo controle e os conteúdos do trabalho, partindo do pressuposto de que no modo de produção capitalista todo trabalho é alienado.

Quando falamos em alienação² do trabalhador, remetemo-nos ao sentido que

² Alienação - "*La alienación es una situación en la cual el hombre se ha perdido, es decir, se ha separado de su propia humanidad en provecho de un conjunto de fuerzas externas que le despojan de*

a alienação do homem e, acima de tudo, a relação em que o homem se encontra consigo mesmo, realiza-se e exprime-se primeiramente na relação do homem aos outros homens. Assim, na relação do trabalho alienado, cada homem olha os outros homens segundo o padrão e a relação em que ele próprio, enquanto trabalhador, se encontra (Marx, 1964, p. 166)]

A reforma do Estado Mínimo Neoliberal³ exerceu influência sobre as decisões da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que se constitui na principal estratégia do Governo Municipal do período em questão. Delimitamos como fontes as pesquisas acerca do tema, os relatos dos professores da educação básica de sete escolas da REME, bem como os documentos oficiais das escolas e da Secretaria que explicitam o programa de formação continuada implantado, no período de 2013 a 2018, pela REME/MS.

A pesquisa se desenvolveu em quatro etapas, dando origem aos capítulos:

No capítulo I, “O trabalho docente e as especificidades do seu desenvolvimento sob o modo de produção capitalista”, buscamos elaborar um fundamento teórico para descrever o trabalho docente e suas especificidades, e, para tanto, utilizamos autores que possuem a concepção teórica fundamentada no materialismo histórico e dialético.

Constatamos que a alienação faz parte da história do trabalho, sendo este essencial para o ser humano; basicamente, tudo gira em torno do trabalho, como também é este trabalho operado no modo de produção capitalista que acentua as divisões do trabalho.

As divisões de trabalho levaram à separação entre o trabalho industrial e comercial, como também à separação do trabalho do campo e da cidade, assim, estas divisões levaram a oposições de interesses entre as classes. Neste contexto, entendemos que o trabalho produz riquezas, palácios e poder para a classe burguesa, mas também produz sofrimento, alienação, barbárie para o proletariado.

[...] O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz desnudez para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas mutilação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas joga uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz

su humanidad concreta. Así, el hombre alienado es un hombre que ha dejado de ser reconocido o de reconocerse a sí mismo como ser libre, creador, actor de la historia, dueño de las fuerzas de la naturaleza, transformador del mundo. Se le introduce en un conjunto de engranajes mecánicos en el que se halla literalmente deshumanizado, despersonalizado." BAAS, 1970, p. 44-45):

³ Estado mínimo neoliberal - [...] Estado autoritário e despótico produziu, neste “breve século XX”, o grande macroacordo social-democrata, quando os capitalistas internalizam, como privado, aquilo que é público, numa espécie de neopatrimonialismo, que, agora, se expressa no Estado mínimo neoliberal e na privatização dos direitos, especialmente na educação, com destaque para o seu nível superior, com base em um novo pacto social produzido pelas políticas públicas e pela formação de um novo ser social: cidadão mínimo: útil, só e mudo. (SILVA JR.; LIMA, 2003, p.77).

da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz idiotia, cretinismo para o trabalhador (MARX, 1989, p.152).

Nesta perspectiva, foi possível constatar que o modo de produção capitalista encontra-se presente no trabalho docente, por meio da Nova Organização do Trabalho (NOT), desenvolvido por programas e ações que visam desenvolver competências e habilidades em prol da demanda de um sistema econômico capitalista, desta forma, temos deflagrado o início do processo de precarização e proletarianização no trabalho da categoria.

O capítulo II descreve “A formação continuada na cronologia das legislações educacionais federais a partir de 1990”. Nele, conceituamos que a formação dos professores é uma ferramenta de suma importância no desenvolvimento educacional, e a análise das legislações que se tornam marcos históricos nos leva a entender o caminho percorrido até o momento atual. Por meio da análise da trajetória cronológica das legislações nacionais, conseguimos entender a totalidade dos fatos ocorridos no desenvolvimento da educação nacional; constatamos que a história das políticas educacionais apresenta um cenário de descontinuidade. Além disso, na área da formação continuada o marco regulatório no Brasil é recente, surgindo somente no ano de 1996, com a promulgação da LDB n. 9394/1996. Destaca-se que a política de formação continuada de professores é regulamentada por leis e resoluções que possuem concepção voltada para o conceito de profissionalidade, de desenvolver competências e habilidades nos docentes.

No capítulo III destacamos “As entrelinhas da história da formação continuada dos professores da REME”, implantada pela SEMED no período de 2013 a 2018. Registra-se que no período estipulado para a investigação da pesquisa, a Secretaria de Educação passou por alternâncias no comando da pasta, ocasionando impactos na política de formação de professores da REME, fato este marcado pela descontinuidade dos programas e das concepções teóricas da formação de professores (esvaziamento do conhecimento sistematizado). Também descrevemos neste capítulo as análises das amostras dos cursos, dos atendimentos pedagógicos e dos documentos relacionados à formação continuada de professores, sendo possível constatar uma concepção pedagógica voltada para a pedagogia do professor reflexivo, que concebemos que esta concepção tem por objetivo levar o professor a refletir sua prática sem fundamentação no campo do conhecimento científico, desenvolvendo simplesmente a formação na reflexão-na-ação.

O capítulo IV traz para o cenário da pesquisa as vozes dos professores da REME que participaram da política de formação implantada pela SEMED. Também registramos a contribuição dos professores formadores da SEMED e de um representante do sindicato dos professores, que trouxeram para o diálogo a sua concepção e a sua história frente à política de formação continuada de professores da REME. A partir dessas entrevistas, foi possível registrar os marcos históricos da política de formação da REME, marcada por questões ideológicas, concepções pedagógicas e regimes políticos que interferiram na formação continuada dos professores.

Ressaltamos que as quatro etapas da pesquisa foram estruturadas com fundamentação no materialismo histórico-dialético. Desta forma, foi possível que a tese fosse elaborada fundamentando-se no método marxiano⁴, pois este nos possibilitou compreender o desenvolvimento do homem em sua totalidade perante a natureza, permitindo uma análise concreta do contexto da atividade laboral.

Assim, definimos o marxismo como método de fundamentação teórica por considerar que “o materialismo dialético se apresenta em seu pensamento, como possibilidade para a compreensão da realidade resultante do metabolismo homem-natureza produzido pela atividade humana em sua complexidade e movimento” (MARTINS; LAVOURA 2018, p.232).

Partimos do princípio de que vivemos em uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas, estruturada economicamente sob o regime de produção capitalista.

Considerado uma das três matrizes das ciências sociais, o materialismo histórico-dialético se faz presente numa perspectiva histórico-ontológica da formação humana, pois parte do conhecimento empírico, compreendendo como aparência dos fenômenos, para desvelar sua materialidade concreta por meio do esforço de análise e síntese.

⁴ O método marxiano - a concepção marxista é uma ciência à qual o pensador alemão Karl Marx deu o nome de materialismo histórico e cujo objeto são as transformações econômicas e sociais, determinadas pela evolução dos meios de produção. Marx constrói uma dialética (do grego dois logos) materialista, em oposição à dialética idealista hegeliana. O materialismo dialético pode ser definido como a filosofia do materialismo histórico, ou o corpo teórico que pensa a ciência da história. Os princípios fundamentais do materialismo dialético são quatro: (1) a história da filosofia, que aparece como uma sucessão de doutrinas filosóficas contraditórias, dissimula um processo em que se enfrentam o princípio idealista e o princípio materialista; (2) o ser determina a consciência e não inversamente; (3) toda a matéria é essencialmente dialética, e o contrário da dialética é a metafísica, que entende a matéria como estática e anistórica; (4) a dialética é o estudo da contradição na essência mesma das coisas. (ALVES, 2010, p. 1)

Ao investigar a formação continuada de professores da REME na perspectiva do materialismo histórico-dialético, buscamos conhecer a totalidade concreta, desvelando as categorias do objeto de pesquisa que se apresenta, num primeiro momento, de forma caótica, e cuja materialidade histórica só é apreendida por meio da identificação dos principais determinantes históricos, sociais, econômicos e culturais do fenômeno da formação continuada de professores, tomado, desta forma, como totalidade complexa no âmbito da totalidade mais ampla que é a formação humana na sociedade capitalista por meio de processos educacionais controlados pelo Estado burguês.

Observar a realidade concreta da formação nos levou a constatar que existe uma hegemonia da classe burguesa, a qual estabelece ideologicamente que cada indivíduo ocupa um lugar na divisão das classes, estabelecendo o discurso de que, na sociedade, a classe dominante é preparada para controlar e dirigir e a classe produtora para executar as tarefas. No capitalismo, esse é um processo necessário para que a classe burguesa se mantenha no poder.

Consideramos que o homem, ser social e histórico, interage com a natureza, por meio do trabalho, e, na educação, essa interação sofre a influência direta das políticas desenvolvidas pelos sucessivos governos capitalistas na conjuntura neoliberal, pois “[...] toda a vida dos indivíduos, em todas as suas manifestações, é, de algum modo, posta sob a ótica do capital. Desde o trabalho propriamente dito, até as manifestações mais afastadas dele, como a religião, os valores morais e éticos, a afetividade e as relações pessoais [...]” (TONET, 2016, p. 17-18).

O objeto investigado traz em sua história os seus marcos e as suas motivações. Desta forma, definimos que para analisar o seu contexto, seu desenvolvimento e a sua historicidade utilizaremos as categorias teóricas do marxismo, pois, para Martins e Lavoura (2018, p. 218-219), “[...] as categorias, portanto, são elaborações lógicas do sujeito pensante, configurando-se como expressão lógica da realidade concreta, por isso são categorias ontológicas”. Partindo deste princípio, analisaremos nosso objeto na perspectiva das categorias de totalidade, luta de classes, trabalho alienado, especialmente.

Para Tonet, a categoria da totalidade

[...] significa que a realidade social se configura como um conjunto de partes, articuladas, em processo permanente de constituição, em determinação recíproca, e que, além disso, tem o trabalho como sua matriz fundante. Por

isso mesmo, é impossível conhecer efetivamente uma parte sem capturar as relações que ela mantém com a totalidade. (TONET, 2016, p. 99).

O ser social articula-se com outros tipos de formas de conhecimento e manifestações, estabelecendo uma dialética com os demais processos de interação. Portanto, ao analisarmos a política de formação continuada, consideramos que o professor, enquanto ser social, realiza um trabalho que sofre influências, prescrições, orientações, controles nas formações continuadas, as quais, por sua vez, são conjuntos de políticas de controle do trabalho docente.

A categoria contradição promove a interpretação do movimento real, possibilitando a interpretação do ser e do pensar que estão em constante movimento, processo que leva às transformações dos objetos. E este processo nos leva à análise concreta do objeto de pesquisa, a partir de sua principal contradição, que é o fato de, na aparência, as formações terem a forma e conteúdo de processo de enriquecimento científico, pedagógico e cultural, porém, na essência, nem sempre isso se verifica nas práticas da categoria docente.

Consideramos que as políticas de formação de professores implantadas no contexto do Estado mínimo, com objetivo de qualificar o trabalho docente, nem sempre conseguem contribuir para o desenvolvimento e a melhoria da práxis da categoria, pois foram elaboradas para atender a lógica do mercado, não contemplando as necessidades do professor, nem contribuindo com o desenvolvimento da sua práxis. Este fato nos demonstra a contradição existente no contexto das políticas públicas educacionais.

A formação continuada dos professores compreende-se como medidas de fomento da melhoria da educação – um direito social distribuído por meio de políticas públicas estatais. Na conjuntura neoliberal, sob o modelo do Estado mínimo, inaugura-se uma nova forma de gestão pública e políticas para a distribuição de direitos sociais com maior racionalização dos gastos públicos, impactando em todas as políticas educacionais.

No neoliberalismo, o Estado justificou que sua nova organização mais racional decorreu de sua economia estar em crise, demandando medidas que viessem ao encontro da necessidade deste Estado, que passou a assumir a eficácia, a eficiência, a produtividade, a avaliação por resultados como estratégia para a distribuição de recursos públicos, principalmente os destinados à concretização de políticas distributivas de direitos sociais.

O neoliberalismo consolida a redução da participação do Estado nas atividades econômicas e sociais, transformando-o em Estado-mínimo, e isso resulta na reprodução ideológica no sentido de “[...] desenvolver a economia, fazer a reforma educacional, por meio do conselho ideológico [...]. Eis a sua fórmula: um máximo de liberdade econômica, combinando com o respeito formal aos direitos políticos e um mínimo de direitos sociais. A educação está entre eles” (MARRACH, 1996, p. 50).

A presente tese defende que a formação continuada de professores sofre influências da política neoliberal implantadas pelo governo, como também, contempla aspectos de treinamento e de prescrição de tarefas, reproduzindo uma formação fundamentada no saber tácito, não reconhecendo a importância do conhecimento elaborado historicamente.

CAPÍTULO I

O TRABALHO DOCENTE E AS ESPECIFICIDADES DO SEU DESENVOLVIMENTO SOB O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

O trabalho e suas especificidades são pontos cruciais para iniciarmos a investigação sobre a formação continuada; assim, trazemos para o debate questões referentes a sua origem e seu desenvolvimento na perspectiva do materialismo histórico e dialético, analisando o objeto em sua categoria analítica e sua realidade concreta.

O trabalho é considerado atividade teórico-prática específica do ser humano, que propicia a interação com a natureza, constituindo-se o ponto de partida para a compreensão histórica e dialética do mundo, pois

[...] o conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo, liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 2010, p. 130).

O mundo se constrói e se transforma como um organismo vivo, e isso nos leva ao pensamento de que, ao discutir sobre trabalho, é associar o trabalho à atividade produtiva, “atividade vital humana” (MANACORDA, 1991, p. 58), livre e consciente, específica da totalidade do ser humano, sendo desenvolvida de acordo com a economia política.

Para Marx (2017, p. 255), “trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, intercede, regula e controla seu metabolismo com a natureza”, para satisfazer as suas necessidades, produzir recursos para a sua existência, além de novas necessidades e realidades não naturais, como política, o direito, a educação, a arte, etc.

A peculiaridade do trabalho humano é a transformação da natureza pelo homem intencionalmente; por isso, adquire diferentes configurações nas relações sociais, em cada contexto histórico. Nas sociedades de classe, o trabalho assume, também, a dimensão de forma de exploração do homem pelo homem.

Na condição descrita pela economia política, o trabalho, enquanto exatamente princípio da economia política, é a essência subjetiva da propriedade privada e está frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha e é prejudicial e nocivo a ele; ainda mais, sua própria realização aparece como 'privação' do operário, pois na medida em que a economia política oculta a alienação que está na essência do trabalho, a própria relação da propriedade privada contém o produzir-se da atividade humana como trabalho e, portanto, como uma atividade humana completamente estranha a si mesma, completamente estranha ao homem e à natureza e, assim, à consciência e à vida. (MANACORDA], 1991, p. 44, grifos nossos)

O autor chama atenção para a mais importante contradição relativa ao trabalho: nas sociedades de classe, ele se converte de atividade virtuosa, criadora de trabalho em relação de exploração do homem pelo homem, revelando uma negatividade. Na particularidade do modo de produção capitalista, torna-se uma mercadoria-a-força-de-trabalho da qual o trabalhador é apenas um “invólucro”, um portador.

Marx, em *A Ideologia Alemã* (2007, p. 46), afirma que o trabalho “tornou-se questão principal, o poder acima dos indivíduos”, e que ele deveria “ser uma manifestação da vida”, proporcionar fruição em seu desenvolvimento. Porém, a economia política capitalista fez com que a divisão social e técnica do trabalho se tornasse uma condição histórica determinante de relações de poder iníquas entre os donos dos meios de produção e os vendedores de força de trabalho.

Para Manacorda (1991), a divisão técnica e racional do trabalho faz com que o homem perca sua espontaneidade, sua naturalidade, fazendo com que em seu ato de laborar aconteça a separação do trabalho mental do trabalho manual, levando à constituição de relações hierarquizadas entre os trabalhadores que exercem o trabalho predominantemente intelectual e o braçal.

[...] Ora, exatamente no momento em que a atividade vital humana, do homem como “ser genérico”, do gênero humano em seu conjunto, se apresenta dividida e dominada pela espontaneidade, pela naturalidade e pela casualidade, todo homem, subsumido pela divisão do trabalho aparece unilateral e incompleto. Essa divisão se torna real quando se apresenta como divisão entre o trabalho manual e o trabalho mental, porque aí “se dá a possibilidade, ou melhor, a realidade de que a atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se apliquem a indivíduos distintos”. (MANACORDA, 1991, p. 46).

Na história do capitalismo, simultaneamente ao surgimento da classe que detém os meios de produção e da que vende força de trabalho, surge uma terceira que viria a originar um setor importante da burguesia: os comerciantes.

Quando se estabeleceu tensão entre a cidade e o campo, introduziu-se na sociedade uma importante divisão do trabalho (artesanal e agrícola), cabendo a cada grupo a produção de bens diferentes e interdependentes, e criou-se uma classe que não se ocupa da produção, mas, sim, da troca de tais produtos. Essa nova classe – a dos comerciantes – foi ganhando importância até assumir o domínio econômico e passar a explorar os produtores. A expansão do mercado, sem precedentes, vivenciada na Europa do século XV, e identificada como Revolução comercial, redesenhou o mundo. (LANCILLOTTI, 2008, p. 15).

Segundo Marx (2017, p.182), “a divisão do trabalho converte o produto do trabalho em mercadoria e, com isso, torna necessária sua metamorfose em dinheiro”. O que está sendo discutido é o que a divisão do trabalho gerou, pois o que antigamente era natural e espontâneo para os produtores passa a ser um processo de manipulação e de controle e lucro para a classe dos comerciantes, que assumem o domínio econômico e passam a explorar os produtores:

A divisão do trabalho é um organismo natural-espontâneo da produção, cujos fios foram e continuam a ser tecidos pelas costas dos produtores de mercadorias. Talvez a mercadoria seja o produto de um novo modo de trabalho, que se destina à satisfação de uma necessidade recém-surgida ou pretende ela própria engendrar uma nova necessidade. O que até ontem era uma função entre muitas de um e mesmo produtor de mercadorias, hoje pode gerar uma nova modalidade particular de trabalho, que, separada desse conjunto, autonomizada, manda seu produto ao mercado como mercadoria independente. (MARX, 2017, p. 180).

No capitalismo, a divisão do trabalho direciona o processo produtivo, no qual o proletariado desenvolve tarefas específicas e repetitivas, sendo que este processo acaba levando o trabalhador à alienação.

Marx (2017) questiona esta alienação que se deriva da divisão social e técnica do trabalho, argumentando que ela tem em seu contexto implicações políticas e econômicas específicas sob o regime capitalista, fazendo com que aconteça a diferenciação social em relação às questões de gênero, de raça e de acesso à educação.

A partir do advento da distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, constatam-se a divisão do trabalho e a constituição de hierarquias em que o trabalhador intelectual é mais valorizado do que o braçal, sendo este reduzido a simples vendedor da mercadoria, força-de-trabalho, compreendida da seguinte forma:

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato,

cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim e, nesta qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores de uso. (MARX, 1984a, p. 54).

Partindo do princípio de que todo trabalho resulta da força humana, seja intelectual ou física, como também o trabalho é utilizado para um determinado fim, assim, adentramos no próximo item nas especificidades do trabalho docente, trabalho este desenvolvido intelectualmente e está ligado diretamente à política de formação continuada de professores.

1.1 - Trabalho docente

Alves (2008a, p. 105) destaca que as propostas de formação de professores, bem como a sua atuação, promoveram uma visão fragmentada do trabalho docente, análogo à divisão técnica do trabalho nas manufaturas, que muito contribui, hoje, para a produção de professores alienados, com domínio restrito de conhecimentos pedagógicos, tal como os trabalhadores, no decurso da história, foram perdendo os conteúdos e o controle do trabalho, pois,

[...] por continuarem reproduzindo a organização manufatureira do trabalho didático e, ao mesmo tempo, por induzirem à crença em uma autonomia do docente na direção do processo de formação de crianças e jovens, os cursos de formação e treinamento de professores produzem profissionais que realizam diuturnamente, também eles, uma prática que reforça a dissonância. Esses cursos são fundamentais, portanto, para manter a escola manufatureira tal como se encontra e, ao mesmo tempo, para cultivar o mito do professor que impõe direção autônoma ao trabalho didático. Em resumo, por aferrarem a escola ao passado e por resistirem à mudança, esses cursos de formação e treinamento de professores são politicamente reacionários. (ALVES, 2008. p. 105).

Consideramos que a instituição “escola” vem assumindo atribuições que fogem a sua função; questionamos políticas educacionais, programas e ações que colocam a escola como principal instituição para resolver os problemas causados pela crise⁵ contemporânea do capital, pois, entendemos que a escola é para promover o

⁵ Entendemos que “a crise, portanto, constitui-se na exacerbação dessa contradição, que ocorre de tempos em tempos, com formas e conteúdos históricos, que apesar de diversos, possuem em comum a mesma gênese estrutural: superprodução e superacumulação do capital nas mãos das classes dominantes, por um lado, e aumento da exclusão e da exploração da classe trabalhadora, por outro” (ARAGÃO; GUEDES; MURANAKA, 2018, p. 134)

conhecimento, desta forma, não pode ser utilizada para calar a sociedade. Alves (1998, p. 143) afirma que “[...] colocando todos na escola é um meio de minorar as tensões sociais causadas pela crise do capital”, pois, desta forma, disfarça as discrepâncias entre as classes sociais e a manipulação da indústria cultural.

Questionamos o Relatório Delors⁶ (1998, p. 159) quando assevera que a formação precisa “desenvolver os programas de formação contínua, de modo a que cada professor possa recorrer a eles, frequentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas”, pois nesta perspectiva a formação se configura como um manual pronto e acabado que os professores seguem nos momentos de dificuldades.

Nessa visão capitalista, a maioria dos programas de formação continuada, quando são implantados, não procuram contemplar as necessidades dos professores e das instituições de ensino, e vêm como ferramentas que visam solucionar problemas, porém é preciso que a formação visualize o professor como um intelectual em desenvolvimento, em constante formação, ou seja, as formações continuadas são implantadas por meio de capacitações, e às vezes não condizem com a realidade educacional de cada escola.

No relatório sobre a Educação para o Século XXI, Delors (1998, p. 159) argumenta que “[...] as medidas a tomar para recrutar os futuros professores entre os estudantes mais motivados, para melhorar a sua formação e incitar os melhores a aceitar os lugares mais difíceis, devem ser definidas em função das circunstâncias particulares de cada país”, mas alguns governantes e gestores ainda pensam que a principal ação para garantir a qualidade da educação é treinar seus professores, oferecendo formações em manuais que atendam as políticas de governo e atribuindo ao professor a responsabilidade pelo fracasso educacional, pensamento este totalmente distorcido da realidade educacional que visualizamos.

No Brasil, essa linha é aplicada na forma de capacitações em massa para professores, restritos à dimensão do treinamento e da prescrição de tarefas.

[...] ainda tem sido muito comum nas Secretarias de Educação promover a capacitação dos professores por meio de cursos de treinamento ou de reciclagem, de grandes conferências para um grande número de pessoas.

⁶ Delors (1998), Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, organizou a educação em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento: Aprender a conhecer; Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser.

Nesses cursos são passadas propostas para serem executadas ou os conferencistas dizem o que os professores devem fazer. O professor não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a investigar e construir teorias sobre seu trabalho. (LIBÂNEO, 2004, p. 78).

Assim, a política de formação continuada está muito distante da perspectiva de promoção e valorização dos professores como intelectuais e de prepará-los para a elaboração de práticas pedagógicas mais autônomas que partem de estudos de modo que, mediante a apropriação dos conteúdos e dos conhecimentos científicos, estes possam transformar a realidade e refletir sobre o exercício da docência. Além do conhecimento dos conteúdos de ensino, os educadores necessitam de fundamentação teórica a partir de conhecimentos científicos. Defendemos,

a transmissão de conhecimentos científicos verdadeiros e as bases para a elaboração da crítica ontológica é uma tarefa educativa conectada com os interesses humano-genéricos e não com as demandas limitadas do mercado. Não explicar aos alunos aquilo que está certo e o que está errado, baseados em conhecimentos científicos e na perspectiva crítica, é contribuir, ainda mais, com os processos de alienação que emanam dessa sociedade. (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 303)

A formação de professores necessita ser entendida no contexto da própria formação, apresentando ao docente

[...] um caminho de diversas possibilidades, que permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. 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. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

Os autores descrevem a formação como um novo horizonte, um novo caminho, que possa levar os professores a se desenvolverem e refletirem sobre as suas experiências, os seus conhecimentos, transformando-os em intelectuais em desenvolvimento; por isso,

[...] se pleiteamos uma formação que admite o professor como sujeito histórico e social, contemplando em seu bojo questões relevantes oriundas da própria problemática desse docente, acreditando e estimulando-o a buscar essa formação que é potencializadora de seu desenvolvimento, estaremos seguindo por um caminho que favorecerá a autonomia e conseqüentemente o despertar político quanto a sua profissão. (GIMENES e LONGAREZI, 2011, p. 8).

A proposta defendida pelas autoras sobre a formação de professores admite o professor como sujeito histórico. Isso direciona por um caminho que o leve à autonomia, desperte seu pensamento crítico quanto à história de vida e a seu despertar político, tornando-o um intelectual capaz de interagir com a sociedade em que habita.

A categoria docente, embora exerça trabalho intelectual, foi submetida à divisão técnica do trabalho, atribuindo-se tarefas antes concentradas na figura de um professor aos diferentes profissionais da educação, como a regência, a preparação de aulas, a seleção e organização de conteúdos e a avaliação do rendimento escolar.

A divisão técnica do trabalho docente responde à demanda do capital de controle sobre esse trabalho. Ele é inserido na perspectiva economicista que reduz a educação a fator de desenvolvimento, pois visa a elevação da produtividade da escola, na perspectiva empresarial, conforme defende Schultz na passagem a seguir

Segundo a concepção de que a instrução eleva as futuras rendas do estudante, tal instrução possui os atributos de um investimento. Mas o capital humano, assim criado, não pode ser negociado conforme ocorre com o capital comum. A contribuição da maior parte da educação é multidimensional, servindo, simultaneamente, a fins sociais, políticos e outros. Estas e outras diferenciações, entre a instituição educacional e a indústria convencional, não excluem, contudo, a aplicação da análise econômica à educação, se bem que tais diferenciações devam ser consideradas pelos economistas em seus estudos sobre educação. (SCHULTZ, 1967, p. 19-20).

Atualmente as escolas públicas e privadas assumem características de empresas ao adotarem a gestão baseada na eficácia, na eficiência e na avaliação por resultados.

O trabalho docente é marcado por uma crise em seu processo de desenvolvimento e de modernização, tendo em vista a precarização, a proletarização e a desvalorização da categoria, desencadeadas por políticas educacionais que atendem aos interesses do mundo globalizado capitalista de formação de força de trabalho polivalente e multifuncional (RODRIGUES; COSTA, 2020, p. 26).

Diante de um cenário mundial de novas exigências de competências aos trabalhadores, pode-se perceber que o trabalho docente também sofreu consequências do modo de produção capitalista; desta forma, o professor passou a atuar em várias funções no contexto escolar, tornando-se trabalhador flexível, com o intuito de atender a demanda que lhe é apresentada.

No momento, a educação sofre com as influências da nova organização do trabalho, segundo Kuenzer (2007); o sistema educacional atual prepara o professor, por meio da formação, para executar múltiplas tarefas, ser flexível e atender as exigências do mercado, pois

a formação de subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, se dá, predominantemente, pela mediação da educação geral, como já se afirmou anteriormente; é por meio dela, disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, que os que vivem do trabalho adquirem conhecimentos genéricos que lhes permitirão exercer, e aceitar, múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos simplificados, repetitivos, fragmentados, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, de natureza psicofísica, a partir de algum domínio de educação geral, o que não implica necessariamente o acesso à educação básica completa. (KUENZER, 2007, p. 1169, grifos nossos).

As ações que levam o professor exercer múltiplas tarefas e desenvolvê-las com competência são as novas exigências dos organismos internacionais, inseridas no sistema educacional por meio das políticas públicas direcionadas à educação. Estas imposições utilizam a formação continuada como meio para executar o treinamento e desenvolver competências nos professores para assumir responsabilidades de redenção da sociedade, por meio da escola, para além do ensino:

Os problemas da sociedade envolvente, por outro lado, não podem mais ser deixados à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas. Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes. Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as ideias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas. (DELORS, 1998, p. 154, grifos nossos).

A concepção do desenvolvimento do trabalho do professor vem sendo alterada com as novas propostas da Organização Mundial, Delors (1998) transfere problemas ligados ao contexto familiar e à assistência social para as escolas, compreendendo que o professor será capaz de resolvê-los. Assim, as novas políticas impõem novas tarefas que exigem novas competências do professor, alterando sua trajetória e história, além de aumentar tarefas, responsabilidades e promover a intensificação do trabalho, o tensionamento e, conseqüentemente, o adoecimento.

As interferências dos organismos internacionais no sistema educacional fragilizam cada dia mais a educação brasileira, pois como o ensino deixa de ter como

foco o desenvolvimento crítico do ser humano, os gestores direcionam sua gestão para atender a demanda do mercado e, a aprendizagem, os cursos, o currículo se adequam à política neoliberal de formação humana.

A implantação de políticas neoliberais e um sistema educacional precário, afetam diretamente as relações de trabalho quanto aos contratos de trabalho, condições de trabalho na escola, progressão condicionada a formação permanente e à assiduidade.

Diante do exposto, consideramos a possibilidade de que o sistema de produção intensifica o trabalho, prescreve tarefas e treinamentos e requer um trabalhador multifuncional com o propósito de aumentar a produtividade do trabalho, implantando políticas de formação que visam atender a demanda de um sistema capitalista e adestram as especificidades de cada trabalhador.

A categoria docente, assim como sua valorização, está sujeita ao regramento estatal que proclama a valorização, mas, ao mesmo tempo, a limita por meio de imposições e condicionantes para a progressão na carreira. Para Rodrigues e Costa (2020), o trabalho docente está condicionado às exigências das políticas estatais, que interferem diretamente na vida profissional, levando à precarização do trabalho, não só na dimensão das condições, mas também dos contratos.

O trabalho, fonte do valor que atribuímos às coisas, sob o capital não pode ser ele mesmo valorizado, a não ser sob o jugo deste, que busca condicioná-lo às suas necessidades, qual seja, sua autovalorização constante e que pressupõe a desvalorização pela expropriação dos valores gerados por outrem. É sob esta lógica que ao anunciar a valorização do trabalho do professor os governos nada mais fazem que buscar controlá-lo ao impor suas condicionantes para que a suposta valorização seja alcançada, suposta porque a reduz à dimensão salarial e das condições de trabalho, que nada mais são que o mínimo necessário para a manutenção e reprodução das condições de venda da capacidade de trabalho. (RODRIGUES; COSTA, 2020, p. 237).

Segundo Tumolo; Fontana (2008, p. 169) o trabalho docente “tem [...] suas especificidades e se diferencia do trabalho de outros profissionais. [...] Neste âmbito, os professores têm uma única identidade: ser professor.” No entanto, a categoria professor está sendo transformada, no que compete às suas atribuições, e novas funções estão atribuídas à rotina deste profissional, o que faz com que a carreira docente sofra precarização e a proletarização.

Ao longo das décadas, a práxis dos docentes está submetida à organização neoliberal, ou seja, ao gerencialismo, tendo como consequências o desprestígio, a

desvalorização, a fragmentação do trabalho, a presença de profissionais não habilitados e o não cumprimento do piso nacional.

O trabalho docente na contemporaneidade precisou tornar-se flexível, pois foram inseridas em seu cotidiano novas tarefas, como o uso da tecnologia e a adaptação a novas funções dentro da escola. Assim, o professor vem se deparando com formações cujo objetivo é desenvolver competências e habilidades. Deste modo, ele vai se tornando um profissional generalista, multifuncional e polivalente, cujas funções são as seguintes:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

Os professores estão submetidos a políticas educacionais destinadas a atender a demanda do mercado. Vivemos em um país, da periferia, do capitalismo, em desenvolvimento, cuja educação sofre com a precarização dos prédios escolares, precarização da aprendizagem dos alunos e precarização na formação continuada dos professores.

Essa precarização se torna cada dia mais efetiva no contexto educacional, e um fator que acentua o seu crescimento é a Nova Organização do Trabalho, presente na vida laboral dos profissionais da educação na forma de polivalência e multifuncionalidade. Nesse contexto, novas tarefas se impõem ao professor, secundarizando-se o ensino.

No que tange às relações entre a organização capitalista do trabalho e as demandas que esta impõe à escola, desde a passagem do século XX para o século XXI, a organização taylorista-fordista já guardava uma racionalidade que cedo se introduziu na organização do trabalho escolar, com vistas a aumentar a produtividade, ampliando as tarefas do professor na escola e fora dela, otimizando o seu trabalho de atendimento a números cada vez maiores de alunos, e buscando níveis de controle cada vez maiores sobre seu trabalho. (COSTA, 2009, p. 25).

Na conjuntura neoliberal, as exigências ao professor foram atualizadas sob a influência do toyotismo, cujas características são a produção baseada na demanda e crescimento do fluxo, a produção de modelos variados em pequenas quantidades, o

combate a toda forma de desperdício e a flexibilização da organização do trabalho (GOUNET, 1999).

Para Oliveira (2004, p. 1.140), “[...] o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente”, impactando diretamente a categoria com a falta de cumprimento do piso nacional e a implantação de políticas públicas de formação continuada caracterizadas pelo neoliberalismo.

Salienta-se que, para além do controle sobre o que se ensina, temos que atentar para o esvaziamento dos conteúdos do trabalho docente, que resulta no processo da alienação do trabalho docente no que tange à perda dos conteúdos e do controle laboral e à relação estranhada com os alunos, a escola e os companheiros de profissão.

Trata-se de um processo alienante, que priva as gerações mais recentes de professores do que é mais valioso dentro do processo educacional, a aprendizagem, fundamentada nos conhecimentos científicos e pedagógicos, que deixa de ser o foco principal do desenvolvimento do trabalho e da formação docente. Assim, temos a efetivação do processo de proletarização dos profissionais da educação, resultando na divisão do trabalho escolar e na desvalorização da categoria.

A política econômica dita as normas do país, sendo impossível o modo de produção capitalista não se enraizar em todas as áreas. Costa (2009, p. 1-34) afirma que, diante de todos os estudos e discussões sobre trabalho docente,

[...] impossível não é caracterizar o professor como em processo de proletarização a partir da sua inserção no processo do trabalho. Impossível é assumir que o professor da escola pública não estabelece relações capitalistas, numa situação em que é regido por um Estado capitalista, que opera, cada vez mais, segundo a lógica privatista das empresas e, por isso mesmo, desenvolve relações de exploração capitalista sobre todos os trabalhadores a ele subordinados, seja na condição de funcionários públicos temporários ou permanentes, seja na condição de trabalhadores prestadores de serviço terceirizados, ou de efetivos. Aliás, tais subdivisões não revelam outra coisa que não relações capitalistas. (COSTA, 2009, p. 1-34).

O Estado capitalista ocupa um papel importante na promoção da ideologia neoliberal de exploração do proletariado, pois “em meados dos anos 90 surge uma resposta consistente com o desafio de superação da crise: a ideia da reforma ou

reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas” (BRASIL, 1995).

Entretanto, a reforma do Estado envolve múltiplos aspectos, como o ajuste fiscal, a implantação de programa de privatizações, a transferência da responsabilidade de assegurar as políticas sociais para a sociedade. Trata-se de uma reforma promovida com o intuito de estabilizar a crise econômica do país, mas nas entrelinhas o Estado assume o papel de regulador e provedor das políticas sociais visando ter o controle de implantar políticas que fossem ao encontro do mercado capitalista. Desta forma, a educação, a formação continuada pode ser utilizada para subsidiar a demanda do mercado econômico, utilizando-se do capital humano para favorecer e manter a classe dominante no poder. Conforme pode-se observar no Plano diretor de Reforma do Aparelho do Estado:

O Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade. (BRASIL, 1995, grifos nossos)

Após a reforma do Estado, constata-se a proletarização, principalmente na área da educação, de modo que a categoria docente vai sofrendo cada dia mais com o processo de controle de seu trabalho. As políticas educacionais direcionam para a autorregulação, é notória a perda de direitos, os planos de cargo e carreira são reestruturados, implementando cada vez mais as imposições de um país capitalista que sonega os direitos de seus professores (perde-se direito de licença para a formação continuada, perdem-se direitos na previdência).

Tumolo et al(2008, p. 164) apontam que “[...] a proletarização é percebida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho do professor”.

A partir da associação entre os baixos salários, o fracasso escolar e a desqualificação do professor, os sucessivos governos neoliberais brasileiros têm

fomentado a formação continuada como requisito para a profissão e a carreira (RODRIGUES; COSTA, 2020).

Rodrigues et al(2020, p. 29) corroboram que o trabalho docente possui “relação direta com os processos de proletarização e a conseqüente desvalorização profissional diz respeito às formas de alienação que atingem os professores”. A proletarização, a desvalorização e alienação dos professores são os resultados obtidos após longos anos de submissão a políticas neoliberais.

1. 2 - As concepções de formação continuada de professores e a produção do “professor coletivo”⁷

Rodrigues et al(2020) apontam a política de formação continuada como uma das propostas de uma suposta valorização do professor. Segundo os autores:

A autonomia do professor é o tempo todo atacada, embora haja um discurso de atribuição da missão redentorista da sociedade ao professor, que se concretiza na implantação de tarefas laborais como a articulação entre escola e comunidade, ao mesmo tempo que se esvazia a atribuição de ensinar. Concluímos que a noção de valorização expressa na LDBEN, alicerçada nos pressupostos legais anunciados desde a CF de 1988 e considerado o contexto neoliberal da década de 1990, mescla a prescrição de exigências relacionadas à formação com a vaga indicação de condições objetivas adequadas, além de estar relacionada ao esvaziamento do conteúdo do seu trabalho e à atribuição de novas responsabilidades – dentre as quais a de garantir a qualidade da educação, desconsiderando as adversidades e demais determinações objetivas relacionadas a esta questão. (RODRIGUES; COSTA, 2020, p. 246) .

Freitas (1992) ainda destaca a questão da “formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana”, o que é a verdadeira formação continuada com intuito

⁷ Marx afirma que “o homem isolado não pode atuar sobre a natureza sem o emprego de seus próprios músculos, sob o controle do seu próprio cérebro. [...] o processo de trabalho conecta o trabalho intelectual ao trabalho manual”. Mas, no decorrer do tempo, o trabalho intelectual e o trabalho manual acabam se separando e este fato os leva a posições contrárias um com o outro, passando a existir a rivalidade. Assim, o trabalhador individual é substituído pelo trabalhador coletivo e sua capacidade de executar funções socialmente combinadas. o produto transforma-se, sobretudo, do produto direto do produtor individual em social, em produto comum de um trabalhador coletivo, isto é, de um pessoal combinado de trabalho, cujos membros se encontram mais perto ou mais longe da manipulação do objeto de trabalho. Com o caráter cooperativo do próprio processo de trabalho amplia-se (erweiter sich), portanto, necessariamente o conceito de trabalho produtivo e de seu portador, do trabalhador produtivo. (Marx, 2017, p. 577)

de prescrever tarefas, de atender a demanda do mercado, de transformar a escola, os professores, em meros instrutores de mão de obra.

Pires (1997), ao discorrer sobre o método do materialismo histórico-dialético e a educação, considera que “[...] o trabalho, como princípio educativo, traz para a educação a tarefa de educar pelo trabalho e não para o trabalho, isto é, para o trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na práxis (articulação da dimensão prática com a dimensão teórica, pensada)”. Isto posto, compreende-se a contradição das políticas de formação, que estão num processo contrário: a educação prepara os alunos para a demanda do mercado de trabalho e a formação dos professores assume o papel de direcionar os docentes ao cumprimento de tarefas, deixando de construir o processo de formação em sua totalidade. Assim, Pires (1997) cita que a formação com a contribuição do método do materialismo histórico-dialético contempla desde a dimensão da práxis e também faz com que a sua construção, seu desenvolvimento ocorra em sua totalidade.

[...] em alguns momentos deste processo educacional, especialmente no que diz respeito à formação profissional, a aprendizagem de habilidades, práticas e ações imediatas são necessárias, mas o que aqui se quer destacar, como contribuição do Método à educação, é que o processo educacional é mais amplo, não se esgota na dimensão prática, exige a construção da formação em sua totalidade, tem que contribuir para a formação de homens plenos, plenos de humanidade. (PIRES, 1997, p. 91).

Segundo Facci (2004), o trabalho docente decorre diretamente da influência da concepção de mundo, de conhecimento, de submissão dos indivíduos, do caráter indeterminado, indisciplinado e desordenado dos assuntos mundiais e da lei do livre mercado, entre outros aspectos.

Na conjuntura política e ideológica do neoliberalismo, esses fatores estão ligados à nova organização do trabalho, que influencia diretamente a política de formação e o trabalho docente, desconstruindo o processo de elaboração de políticas de formação fundamentadas em práticas educacionais que contemplem a totalidade do ser professor, aligeirando e esvaziando sua formação.

As políticas educacionais e o trabalho docente, a partir da década de 1980, têm em seu desenvolvimento constantes desafios, como programas e reformas implantados pelos governos nacionais, baseados no modelo de Estado mínimo e na visão de escola como agência de formação de capital humano (FACCI, 2004).

As políticas educacionais implantadas pelo Estado induzem ao desenvolvimento do trabalho docente, à formação continuada esvaziada, na medida em que elegem pedagogias para formação docente de caráter pragmático, utilitarista, que levam à formação aligeirada. Isso interessa ao capital por se tratar de requisito para a formação do professor na condição de trabalhador alienado, para atuar de forma cada vez mais paralisada como tarefeiro, num contexto de acréscimo de tarefas estranhas ao ensino; em suma:

[...] quanto mais se tentou valorizar o trabalho do professor reflexivo, mais se esvaziou o seu trabalho, uma vez que, ao se negar a importância do conhecimento científico na formação do educador e ao se negar a importância da transmissão do conhecimento científico como o próprio núcleo do trabalho dos professores, esse profissional é destituído daquilo que é indispensável à reflexão crítica sobre a sua profissão e à busca de alternativas para a superação das condições objetivas e subjetivas profundamente alienantes que caracterizam boa parte do trabalho docente na atualidade. (FACCI, 2004, p. 252).

Destacamos questões como o emprego de novos termos e conceitos utilizados como orientações para um novo modelo de formação: epistemologia da prática, pedagogia do aprender a aprender, professor reflexivo, professor pesquisador, saberes docentes e competência. Trata-se de um léxico conformador de uma proposta proclamada como inovadora.

Para Brito et al(2017, p. 158), “a epistemologia da prática supõe que o exercício intelectual do professor lhe fornecerá suporte para a crítica, a autonomia e a emancipação”. Partindo deste princípio, a formação fundamenta-se somente na prática docente, na vivência da sala de aula, na ação-reflexão, “relegando ao segundo plano o referencial teórico e contextualização histórica, econômica e social da educação”.

Diante do exposto, constata-se que o ato de ensinar e o conhecimento científico deixaram de fazer parte do desenvolvimento do trabalho e da formação docente, distanciando o professor da sua real função “ensinar”, transformando-o em um profissional tarefeiro.

No ato de ensinar, o conhecimento científico é parte essencial, na medida em que é o objeto do ensino. Ao defender que o professor deva refletir sobre sua prática cotidiana como requisito para a formação crítica, dá-se uma deturpação da natureza do trabalho intelectual docente, pois o objeto da crítica se desloca da natureza, da história da sociedade para o próprio professor, valorizando-se, antes, a capacidade

de autoavaliação da própria prática de acordo com parâmetros estabelecidos sobre o que é ser um bom professor, conforme conveniências político-ideológicas, do que a avaliação de sujeitos sociais críticos e com potencial transformador da sociedade:

Agora estendo a mesma afirmação aos estudos na linha da “epistemologia da prática”, do “professor reflexivo” e da “pedagogia das competências”, pois esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar: negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores. (DUARTE, 2003, p. 620).

O “professor reflexivo” e a pedagogia do aprender a aprender consideram que o professor fundamente sua prática na ação-reflexão; para Duarte (2003), essa prática pedagógica se enquadra na categoria de conhecimento tácito, não na práxis onde a prática e a teoria compõem uma totalidade complexa, complementar, sem hierarquias de um aspecto sobre o outro; por isso, a prática na ação-reflexão é limitadora e alienante

[...] o professor é, intencionalmente, limitado a refletir apenas o contexto de sala de aula, sendo impossibilitado de perceber que as problemáticas escolares fazem parte de um contexto mais amplo e complexo. Por esse motivo, muitas vezes, esse profissional assume uma responsabilidade que não decorre de sua atuação, mas do lugar ocupado pela instituição escolar em uma sociedade de classes. Dessa forma, é válido questionar até que ponto os programas de formação de professores estão realmente vinculados a um processo de formação do pensamento crítico do professor. (BRITO; LIMA; SILVA, 2017, p.160, grifos nossos).

A alienação como consequência do controle do trabalho é constatada na medida em que tal proposta formativa deixa de ter como base o conhecimento científico.

Para Frigotto et al(2003, p. 230), “[...] a impressão que fica é que basta um saber aligeirado para desenvolver a prática pedagógica, que a experiência deve ser o centro da formação, em detrimento dos conhecimentos das diversas ciências”. Esse aligeiramento é um fato presente no contexto educacional, e acredita-se que os docentes já possuem experiência em sala de aula

O professor, portanto, assume, diante de uma sociedade dividida em classes, controlada pela classe burguesa, uma postura de se autoavaliar para melhor responder aos requisitos de resiliência e acomodação nesta conjuntura de controle da prática docente.

O docente é preparado para interagir com os novos termos e as novas normas implantadas por políticas de governo, sob a retórica de formar, capacitar e recapacitar o professor, como pré-requisito para modernizar e transformar a educação, acompanhar as novas demandas de força de trabalho para o mercado, diante da irreversível globalização⁸. Enfim, trata-se, cada vez mais, de promover o treinamento, a instrução e a prescrição de tarefas aos professores, para que assimilem um determinado modelo de docência.

Essas novas tendências surgem no contexto educacional sob a ideologia de que é preciso assegurar a qualidade, o avanço tecnológico, a competência e eficiência para os profissionais da educação. Assim, o Estado, em sua nova estrutura organizacional, estabeleceu novas normas para o trabalho e desenvolvimento para tornar o docente mais produtivo, inovador, resiliente e flexível, atuante em vários campos, assegurando, assim, o seu emprego (FACCI, 2004; ALFERES, 2009; LUZ, 2012; LIRA, 2015; PALHETA, 2017; CONSTANTIN JUNIOR, 2017; SILVA, 2018; MATEUS, 2018; VIEGAS, 2019).

Os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 115).

Para Frigotto et al(2003, p. 97), as novas normas que regulamentam a política educacional brasileira trazem “[...] uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis”. O trabalho docente também sofre com as interferências do capitalismo por meio da implantação da política de formação, que é elaborada seguindo recomendações e imposições dos organismos internacionais.

Desta forma, compreendemos que as políticas educacionais são implementadas tendo como base determinações dos organismos internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990. Alguns princípios e concepções estão atrelados a um projeto muito maior ocorrido nesse período para garantir a implementação de exigências dos organismos

⁸ “A ‘globalização’ é frequentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os Estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial, e como refletindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação” (DALE , 2004, p. 424)

internacionais. Projetos que instituiu a reforma educacional no início da década de 1990, juntamente com a reforma do Estado e à crise do capitalismo

A formação do professor foi submetida a reformas e programas educacionais que culminaram em mudanças no desenvolvimento do trabalho docente, instituídas pelo MEC. Destacamos as avaliações nacionais dos alunos, que, pela escolha de conteúdos prioritários, acabaram interferindo ainda mais na autonomia docente, tais como a Prova Brasil, o SAEB, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

Assim, o processo de alienação do trabalho do professor, em que se constrói uma relação estranhada entre ele e os conhecimentos, só pode se efetivar pela formação esvaziada e pela destituição da prerrogativa do professor de seleção e organização dos conteúdos e da avaliação do rendimento escolar dos alunos, retirando o controle sobre seu trabalho, ao lhe retirarem a autonomia. (COSTA, 2009, p. 11).

Em última instância, a luta do Estado burguês pelo controle do trabalho dos docentes visa garantir que eles se comprometam com o papel de agentes formadores de força de trabalho, congruentes com as necessidades da Nova Organização do Trabalho: flexíveis, polivalentes, multifuncionais e resilientes. Porém, esse processo não se dá sem resistência, pois,

Nas relações entre professor e aluno marcadas pela alienação, ocorre o ocultamento de que o professor é o trabalhador que fornece aos trabalhadores as armas para a luta pela sua emancipação da relação alienada com o trabalho, que lhes nega como seres humanos, e de que os alunos são os filhos da classe trabalhadora, sujeitos de uma revolução social que não deverá se dar a partir da “conscientização” das contradições sociais na escola, mas experiência teórica e prática das consequências nefastas da contradição entre o capital e o trabalho: muitos trabalham, mas poucos se apropriam privadamente de seus resultados. (COSTA, 2009, p. 12).

Na divisão social do trabalho capitalista, o professor constitui-se em intelectual ligado ao planejamento, à concepção, ao ensino. Entretanto, temos assistido às políticas que têm precarizado condições e contratos, proletarizado o professor, intensificado a alienação e induzido a uma verdadeira divisão técnica do seu trabalho, pela imposição do currículo e de materiais didáticos cada vez mais prescritos, com menos liberdade para a seleção e a organização dos conteúdos e estratégias de ensino.

Nesse sentido, é possível cogitar que os professores têm, cada vez mais, se transformado em executores de uma das tarefas docentes, que é a regência. Seria,

então, possível pensar num “professor coletivo”, composto por educadores com tarefas de elaborar materiais, produzir avaliações, reger aulas e cuidar dos alunos, etc.? Em caso afirmativo, interessa-nos aprofundar o debate sobre como as políticas de formação continuada concorrem para esse fenômeno.

Os professores têm sofrido a parcelização de tarefas concernentes ao ofício de ensinar, o que tem como consequência que as sucessivas gerações de professores vão perdendo na fundamentação teórica dos seus conhecimentos, a cada reforma na formação inicial:

Assim, de geração em geração, os trabalhadores vão perdendo paulatinamente os saberes e o controle sobre o processo de produção e se coisificam, tornando-se meros portadores da mercadoria força de trabalho, destituídos do conforto, da beleza e da dignidade que seu trabalho proporciona à outra classe social. (COSTA, 2009, p. 12).

Para Martins et al(2010, p. 22), “tornou-se cada vez mais recorrente, ao longo do século XX, o apelo à necessidade de se recriar tanto a escola quanto a formação de professores”. No século XX, a escola e a formação assumiram uma nova configuração, o foco era centrado no professor, “os destaques centrais recaíram sobre a trajetória de construção da identidade pessoal-profissional, primando pelo objetivo da promoção da ‘reflexão’ e, preferencialmente, da ‘reflexão crítica’ acerca da própria prática”.

Conforme Rosa (2000, p. 6), identificam-se na formação continuada duas dimensões que organizam o pensamento pedagógico: a técnica e a prática. A dimensão técnica enfatiza as estratégias de ensino, os métodos, a eficiência e o rendimento, a teoria do “êxito”, a tecnologia educacional; a prática privilegia o aspecto inter-relacional, que fundamenta a prática pedagógica e lhe dá sentido.

Tais dimensões necessitam caminhar juntas no desenvolvimento da formação, e é preciso conciliar as estratégias, o método, a tecnologia com a práxis, pois o professor deve sentir segurança no que está sendo implantado para efetivar seu planejamento e a teoria.

Para Brzezinski (2008, p. 1.141), “[...] a formação do professor é uma prática pedagógica, na qual se articulam teoria e prática e, por isso, é práxis”. Ao argumentar sobre a práxis, remetemo-nos ao trabalho desenvolvido no dia a dia na escola, na relação entre a formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. Ela o

compreende como ligado diretamente ao cotidiano da escola, à prática docente, e ambos assumem a função de aprimorar a ação de ensino-aprendizagem.

A formação continuada, em seu percurso histórico na educação brasileira, vem passando por várias mudanças técnicas, impactando a sua denominação: ora é denominada como capacitação, ora reciclagem, ora qualificação, ora treinamento. Desta forma, faz-se necessário entender como estas denominações se desenvolvem e quais as interferências que incidem no dia a dia do professor.

Schwartz (1998) aborda a substituição do termo “qualificação” por “competência” no âmbito do trabalho em geral, para investigar qual é a relação dialética entre a preparação continuada para o trabalho (qualificação) e a prescrição de tarefas e o controle do trabalho docente (competências), pois tais fatos vão ao encontro dos ajustes das pessoas às tarefas implantados pela NOT.

Os elementos que hoje podemos muito mais claramente identificar como gestão de situação de trabalho e que motivam esse recurso ao conceito mais vago de competência não nasceram do nada junto com as “novas tecnologias”, as “novas formas de organização do trabalho”, as novas regras de avaliação dos agentes; já existiam nas formas anteriores, com dimensões e objetivos aparentemente mais modestos, com formas implícitas, dissimuladas pela evidência da gestualidade apreendida como repetitiva. (SCHWARTZ, 1998, p. 101-140).

Schwartz (1998), ao falar sobre as competências no trabalho, destaca três dimensões: a conceptual, a social e a experimental.

A primeira, competência técnica, refere-se aos saberes técnicos sistematizados, correspondendo à dimensão conceptual, ligada à questão instrucional, como o processo de formação inicial do professor, a qual o prepara para exercer a função de professor.

A segunda dimensão estabelecida por Schwartz (1998) está relacionada à questão social. Assim, dimensão social vai ao encontro da questão cultural, a qual abrange a vida profissional do professor, a luta por melhores condições de trabalho e valorização da carreira, e o direito de poder se expressar na sociedade sem discriminação ou exclusão.

A dimensão prescritiva define a terceira e está relacionada ao desempenho das atividades e das competências do trabalhador no trabalho, suas experiências. Costa (2004, p. 95-106) explana que “a dimensão experimental refere-se aos saberes que o

trabalhador constitui no dia a dia do trabalho, à experiência em serviço, decorrente do exercício diário da profissão”.

A formação para o desenvolvimento de competências o prepara para cumprir tarefas específicas para aquela função, sem que estabeleça um raciocínio crítico fundamentado no conhecimento científico.

O que vem a ser a competência, qual a sua definição? Schwartz afirma que a competência

[...] é uma realidade vaga que recebe um conteúdo em tendência no campo das atividades sociais; sendo assim, buscar definir suas “condições nos limites” equivaleria à busca absurda do que poderiam ser as “competências necessárias para viver”. (SCHWARTZ, 1998, p. 101-140)

Atualmente, muitos professores buscam adquirir novas certificações por meio de formações continuadas para obter uma promoção. Isso se deve ao fato de o professor se ver pressionado a desenvolver competências necessárias para sobreviver no trabalho, tendo que satisfazer as exigências de “uso de si” no trabalho heterodeterminado pelo Estado ou pela mantenedora.

A partir de Schwartz (2006), compreendemos uso de si heterodeterminado como uma forma de mobilização das forças físicas, capacidades cognitivas e comprometimento, pelo sujeito, motivada por fatores externos, como, por exemplo, corresponder às expectativas de outrem, no caso da atividade de trabalho; trata-se de uma convocação para que o trabalhador adira aos objetivos, princípios, missões do local de trabalho.

Entretanto, o atendimento a essas convocações não se dá sem resistência por parte dos trabalhadores, gerando tensões e adoecimentos, pois é necessário “[...] que compreendamos em que medida toda situação de trabalho é convocação do “uso de si” (si-corpo), lugar de tensionamentos, somos forçados a pensar o vínculo entre a competência e os valores envolvidos na atividade [...]” (SCHWARTZ, 1998, p. 101-140).

A reflexão sobre o uso de si na atividade laboral do trabalhador é importante para compreender a sua interação com a sua vida profissional e as consequências dela para a constituição de sua identidade, pois

[...] o conceito de uso de si é, em grande parte, decorrência da compreensão de que a atividade de trabalho é, para o trabalhador, um lugar de expressão

de sua humanidade, de modo que é impossível o trabalho ser apenas execução e, desse modo, não haver história nessa ação. (VIEGAS, 2013, p. 110).

No âmbito da relação dinâmica com o trabalho enquanto convocação para o “uso de si”, o trabalhador assume novas obrigações no contexto da NOT, como comprometimento, resiliência, flexibilidade, multifuncionalidade, polivalência.

Nossa hipótese é que a NOT alcançou o cotidiano do professor e, por isso, a formação continuada assumiu novas feições, estabelecendo novas responsabilidades para o trabalho docente, transformando-se em estratégias de prescrição de tarefas, para que o professor também seja um trabalhador multifuncional colaborativo, flexível, polivalente, resistente, e, assim, é convocado a resolver os problemas que a sociedade não pode resolver, conforme a expectativa dos organismos internacionais.

1.3 - Propostas de formação continuada no Brasil no século XXI

O Inciso VI do parágrafo 1º do Artigo 53 da LDBEN N. 9394/1996 prevê “planos de carreira docente”; desta forma, as entidades e órgãos da administração tiveram de elaborar e implantar planos de cargos e carreiras para seus servidores, condicionados à performance do funcionário, que, no caso do professor, é aferida pela assiduidade, pelos cursos e pelo tempo de serviço. A formação continuada se torna um requisito a mais para que o professor, ao progredir na carreira, tenha pequenos aumentos salariais, individualmente.

A política de formação ganhou destaque com

[...] a implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores, a começar, em 2003, com o incentivo à formação continuada dos professores dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental [...]. (BRASIL, 2003b, p. 197-198).

Também foi realizada a “[...] implementação de programas de apoio ao letramento da população infantil” (BRASIL, 2003b, p. 197-198). Estudiosos da temática da formação continuada apontam que a maioria das propostas corre o risco de se tornar obsoleta, pelas dificuldades de aplicação dos conhecimentos obtidos em estruturas escolares muito precarizadas.

A ação implantada na forma de política nacional de valorização e formação de professores está relacionada às orientações do documento da Conferência Mundial

sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien/Tailândia (1990) e patrocinada pelo Banco Mundial.

A formação fundamentada em teorias que partem do princípio de que o professor necessita ser flexível e reflexivo, que não reconhecem a importância do conhecimento científico, leva à precarização e à proletarização do trabalho docente.

As escolas brasileiras, há muito tempo, vêm sofrendo com condições precárias que acabam resultando em sérias consequências para o desenvolvimento do ensino, Segundo Sampaio et al(2004, p. 1.204),

[...] problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas.

Alferes (2009) analisou o Programa de formação continuada Pró-Letramento⁹ e concluiu que foi medida necessária, mas considera que, para oferecer educação de qualidade, seriam necessárias outras ações que ultrapassem essa formação, como, por exemplo, a garantia de infraestrutura adequada às escolas, o estímulo para a construção de propostas curriculares com a participação dos professores, a existência de projetos pedagógicos consistentes nas redes de ensino e nas escolas, a utilização dos resultados obtidos por meio de avaliações para o planejamento de estratégias de intervenção com a participação do coletivo das escolas.

Em síntese, as políticas implantadas em relação a esta temática necessitam responder às demandas do movimento concreto da categoria docente, contribuindo efetivamente para as práticas dos professores.

Luz (2012) destaca que o Pró-Letramento tem sido exemplo de formação de professores desenvolvida de forma aligeirada, pouco fundamentada teoricamente, descontínua e descontextualizada, o que implica deficiências para a atuação profissional dos professores e professoras, pois os cursistas não têm contato com condições adequadas de trabalho, carreira, remuneração e formação continuada.

⁹ O programa Pró-Letramento foi criado em 2005, com intuito de assegurar a Mobilização pela Qualidade da Educação. Trata-se de um programa direcionado à formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2022)

Lira (2015) afirma que as possibilidades para a formação continuada, no caso da Rede Municipal de Educação de Aracaju (SE), apontam para a implementação de uma política de valorização e profissionalização dos educadores articulada ao projeto educativo do país de enfrentamento das dificuldades sociais existentes, manifestado numa política global e permanente de formação com condições de trabalho, salário e carreira.

Trata-se de uma formação continuada implementada a partir de uma política de valorização e profissionalização, direcionada ao enfrentamento das dificuldades sociais do país.

Segundo a caracterização de Palheta (2017), as estratégias de formação continuada de professores no PAR¹⁰ (BRASIL, 2012) se desenvolveram na contramão da formação *omnilateral* dos professores e da valorização da categoria, reduzindo-se a ardil para futura culpabilização da categoria pelo fracasso dos alunos nas avaliações padronizadas

A partir da análise das políticas de formação de professores no âmbito do PDE/Plano de Metas/PAR em nível nacional, fica evidente que, conforme já foi mencionado, estão voltadas a áreas estratégicas como a Língua Portuguesa e Matemática e, portanto, de maneira geral se pode afirmar que a tendência a qual se forjam é baseada na noção das competências que prioriza o saber fazer em detrimento do saber teórico e ainda não implicam na valorização do professor, pelo contrário, na desvalorização já que a formação a partir dos cursos de aperfeiçoamento se limitam aos conteúdos bases dos testes padronizados que tem [têm?] a responsabilização dos próprios docentes pelos resultados educacionais como uma contradição latente do PDE/Plano de Metas/PAR. (PALHETA, 2017, p. 149).

A formação continuada de professores, quando estruturada para desenvolver competências e limitar os conteúdos do conhecimento científico, reduzindo-se a treinamentos, transforma a formação num “[...] receituário genérico e abstrato. Treinar professores para esse receituário é mais barato e rápido do que lhes oferecer condições para fazerem cursos onde se articula ensino com a análise e pesquisa da realidade” (FRIGOTTO, 2001, p. 1).

¹⁰ O Plano de Ações Articuladas é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de estados e municípios, num sistema nacional de educação. Os convênios entre municípios e União são requisitos necessários para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, de acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 14 de 08 de junho de 2012 (BRASIL, 2022).

Constantin Junior (2017) analisou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores “Paulo Renato Costa Souza” – EFAP, que faz parte da política educacional de formação de professores, criada em 2009 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), como estratégia de melhoria da educação no Estado. Os documentos analisados revelam duas propostas de cursos: uma realizada nos anos de 2011-2012 e outra em andamento de 2015 até a atualidade.

Na pesquisa, concluída por Constantin Junior (2017), constatou que a proposta de formação oferecida pela EFAP por meio do Curso de Formação Específica baseia-se na racionalidade técnica, com atividades e conteúdos oferecidos por um curso com modelo clássico de formação¹¹ e com ênfase no treinamento ou “reciclagem” dos professores no que diz respeito aos conteúdos específicos das disciplinas, estando restrito à dimensão instrucional do que ensinar e de como ensinar, em conformidade com o currículo oficial de formação por competência.

Expõem-se estudos sobre o currículo oficial, a avaliação externa e sobre os materiais pedagógicos oficiais prontos com o objetivo de produzir uma nova identidade docente para a Rede Estadual Paulista. Com isso, pode-se afirmar que o contexto desta política do governo estadual paulista encontra-se dentro de um pacote de medidas que visa garantir a implementação do Currículo Oficial no Estado de São Paulo.

Leonardo (2018), investigou o processo de gestão na implantação e implementação da formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino (Reme) de Campo Grande/MS, por meio do programa de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A autora registra que mediante as análises foi possível identificar que o Programa apresentou um avanço em relação às políticas de formação continuada anteriores. Destaca que os avanços constatados se referem à participação de uma universidade pública na gestão de todo

¹¹ Os cursos de formação continuada oferecidos pela SEE/SP e até mesmo as escolas formam os professores num modelo que tende muito mais à racionalidade técnica, que se baseia no domínio dos conteúdos disciplinares e em técnicas de como se deve ensinar. Exemplo disso é o Curso de Formação Específica para Ingressantes, que foi um curso de curta duração de apenas quatro meses, apesar de ter 360 horas de atividades. Os cursos de curta duração, segundo Candau (1996), são permeados por uma perspectiva clássica de formação centrada na racionalidade técnica.

o processo, ao oferecimento de materiais e à abrangência das diferentes áreas do conhecimento na formação.

Para Leonardo(2018) em relação à formação continuada em âmbito municipal, por meio da análise dos dados obtidos, foi possível identificar fatores que contribuíram para a qualidade da formação e outros que dificultaram o desenvolvimento das ações propostas pelo programa, comprometendo a sua continuidade. Destaca ainda, que em relação a Campo Grande/MS, o problema foi muito além da implantação, pois, a instabilidade política foi citada em vários momentos nos relatos dos entrevistados como entrave para a consolidação das políticas públicas no município.

Silva (2018) pesquisou a formação continuada de professores implantada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município do Crato/CE, mais especificamente como desenvolveu o trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores e suas implicações, bem como a história da política de formação de professores no Brasil, com o intuito de entender o processo de precarização das políticas de formação inicial e continuada dos professores da educação básica. A autora constatou que o PNAIC trouxe algumas contribuições para os docentes, mas as condições precárias em que se encontravam as escolas também trouxeram implicações negativas para o trabalho pedagógico.

O arranjo institucional do PNAIC pauta-se na gestão gerencial e consolida na rede de ensino a gestão por resultados. Para este propósito, articula gestão, materiais didáticos, formação docente e avaliação externa, de maneira a enquadrar o trabalho docente na lógica mercadológica, da competitividade e produtividade de metas de qualidade.

Com a ênfase nos resultados, o governo explora subjetivamente os docentes, pressionando-os, responsabilizando-os e constrangendo-os diante dos resultados de qualidade alcançados. Dessa forma, o trabalho docente passa a ter uma nova estrutura, e incrementam-se as bases que viabilizarão a implementação do quase-mercado na educação (Ibidem).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no campo da política educacional, foi criado pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; desta forma, era preciso matricular as crianças em idade escolar e assegurar a qualidade do ensino.

Com o intuito de melhorar a qualidade da educação básica, o PNAIC foi implantado em parceria com os Estados e os Municípios, sendo sua implementação

reforçada pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). O inciso III do § 3º do art. 87 da LDB n. 9394/1996 institui a Década da Educação, o Plano Nacional de Educação, devendo este prever e “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”; assim, é assegurada por meio de metas no Plano Nacional, Estadual e Municipal a formação dos professores.

Conforme Frigotto (1995), o Estado capitalista produz a precariedade na escola, que é produtiva para o capital, pois usa a mão de obra dos trabalhadores como modo de produção. Assim, as políticas educacionais são elaboradas e implantadas precária, comprometendo o trabalho escolar. Nesse contexto, a real condição da formação e do trabalho dos docentes lhes impõe que respondam às demandas do capital, no neoliberalismo, e a participação ativa numa dinâmica em que há

[...] um esforço para tornar a escola cada vez mais produtiva na consecução dos interesses do capital, para além de trabalhadores disciplinados, por meio de duas estratégias: a intensificação do fluxo de alunos certificados, o que maximiza o cumprimento de sua função social principal de certificação da mão de obra, para responder às demandas dos organismos internacionais; a extensão do uso do espaço escolar para fins que já não se restringem ao estabelecimento de um processo de ensino-aprendizado intencional e sistematizado. (COSTA, 2013, p.135).

O professor é atingido em sua prática, e as novas exigências resultam no mal-estar docente que consiste na insuperável contradição entre sua função social de ensinar e as imposições do capital. Esse mal-estar “[...] está relacionado aos grandes impactos que ocorrem, que também são decorrentes das mudanças constantes das políticas públicas, tecnológicas e da globalização” (CAMARGO; DWORAK, 2019, p. 111).

Para Facci; Urt; Barros (2018, p. 284) “ as reformas educacionais e junto com elas os vários sistemas avaliativos, têm causado danos à saúde dos professores e gestores”, pois, as mudanças, a descontinuidade das políticas públicas e as novas exigências presentes no desenvolvimento do trabalho docente contribuem para o adoecimento dos professores.

A pressão imposta aos professores para que estes elevem as notas dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), pois, desta forma, a rede de ensino, a unidade escolar consegue destaque no ranqueamento nacional, assim,

estes fatos resultam no adoecimento físico e mental dos professores, levando à precarização do trabalho docente.

As propostas alternativas de formação continuada, que poderiam ser a possibilidade de superação dessa pedagogia hegemônica, são sequer cogitadas, perpetuando todo esse aparato para atuação alienada do professor na sala de aula, que caracteriza a escola como instrumento de conformação das futuras gerações ao trabalho no capitalismo. Esta tendência se manifesta de forma direta e explícita na perspectiva da formação meritocrática, nas teorias da aprendizagem (MATEUS, 2018).

Segundo Viegas (2019),

Observa-se um encadeamento de investidas do controle mercantil e da classe empresarial por meio de mecanismos gerenciais de estruturação da gestão educacional dos municípios brasileiros, regulada por processos múltiplos de composição de normas e medidas indutivas construídas por setores fora da esfera da gestão pública, mas que se fortalece pelas modelagens dos “consensos”, reafirmados e promovidos por entidades de representação como a UNDIME e o CONSED. Eles têm servido para consolidação de expectativas quanto à gestão educacional, como se fosse a própria instância local que estivesse conduzindo-a como protagonista em processos não conflituais. (VIEGAS, 2019, p. 9).

Nesse contexto, Viegas (2019) expõe que a formação continuada de professores é assumida como um dos feixes de regulação, que serve, junto com os processos avaliativos, como medida de fortalecimento do controle político-ideológico, ao mesmo tempo que é campo propício de promoção e crescimento dos itens que compõem o pacote da gestão não estatal no espaço público.

Portanto, para Viegas (2019), a formação continuada de professores é compreendida como um direito (igualdade formal), mas que tem efeito mínimo sobre as desigualdades, ao passo que serve ao mercado como caminho de acumulação a partir de diferentes frentes de rendimento: captação de recursos públicos; manutenção e valorização dos produtos e marcas; inserção de conceitos/modelos mercantis como verdades indiscutíveis. Essas políticas objetivam desconstruir pautas historicamente conquistadas, como as da gestão democrática que estabelece a transparência e o controle público do processo gestor, pluralismo de ideias, participação coletiva de diferentes segmentos da sociedade.

As críticas às propostas de formação são diversas e de diferentes naturezas, mas têm em comum o fato de destacar a ideia da necessidade constante de aperfeiçoamento da prática docente, a partir da premissa de que os professores são

profissionais “despreparados”, devido à sua formação inicial insuficiente para acompanhar as demandas do mercado em expansão, porém a realidade é bem diferente.

Segundo Saviani (1999), a educação escolar necessita que a formação continuada aconteça para todos os seus profissionais, tanto nas áreas técnicas e administrativas quanto no magistério, como requisito básico para manter o padrão de qualidade, uma vez que

A formação de profissionais para atuar nas áreas técnicas e administrativas dos sistemas de ensino deve buscar o mesmo padrão de qualidade proposto para o magistério, na perspectiva de que a educação escolar não se reduz à sala de aula e se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos – docentes técnicos, funcionários administrativos e de apoio – atuando na escola. (SAVIANI, 1999, p. 156).

A formação dos professores precisa ser elaborada e implantada de forma coesa, considerando todos os aspectos que envolvem o seu desenvolvimento, desde suas condições precárias, a sua proletarização até a falta de fundamentação no conhecimento científico.

Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e a dedicação aos estudos. Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. [...] Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. (SAVIANI, 2009, p. 153).

Assegurar formação e valorização de qualidade aos professores é uma luta antiga da categoria, que enfatiza que as políticas neoliberais precisam ser superadas em prol de políticas públicas educacionais que venham realmente atender as necessidades da formação inicial e continuada dos professores.

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo. (FREITAS, 2007, p. 1.203).

Essa situação vem agravando ainda mais a precarização do trabalho docente, não só no Brasil, mas em toda a América Latina:

Com relação à formação de professores, em toda a América Latina a queda do investimento público e a deterioração das condições de trabalho dos profissionais da educação vêm gerando, há décadas, a má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas ao exercício do trabalho docente, com impacto negativo na qualidade da educação pública. (INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2007).

Para que a formação aconteça de fato, são necessários: a legislação nacional, gestores com conhecimento científico, que venham ao encontro da realidade do ensino, da organização, da estruturação e do planejamento de todo o processo.

Rosa (2000) argumenta que os programas de formação continuada já desenvolvidos no Brasil, em especial, com professores de Ciências, têm se limitado a ações de “reciclagem” ou de “capacitação” de professores, geralmente em cursinhos de curta duração, e enfatizam a dimensão técnica.

A natureza da formação continuada é aprimorar o trabalho docente. Nesta perspectiva, ela é desenvolvida numa concepção crítica, estruturada para contemplar conhecimentos científicos que contribuam mais efetivamente com a práxis do professor, pois, ao enriquecê-la teoricamente, ele terá recursos para uma análise mais rica de suas práticas.

Partindo desta concepção, concebemos que a formação continuada fundamentada nos métodos eficientes e eficazes, inseridos na racionalidade técnica, reduz o professor à direção técnica, desempenhando atividades instrumentais, e precariza o ato de ensinar.

Analisando o professor no seu ato de ensinar, constatamos que a todo momento dá-se a atribuição de novas responsabilidades, impondo à categoria uma formação fundamentada em competências.

A qualificação real dos professores passou a ser associada a um conjunto de competências, habilidades, saberes e conhecimentos que provêm de várias instâncias, nomeadamente da sua formação geral, profissional, experiência de trabalho e experiência social, deixando por isso de ser, tal como o era no passado, uma qualificação que se podia observar, dado constituir-se mais ao nível do “saber ser” do que do “saber fazer” para passar a ser constituída por competências que o próprio põe em acção numa situação concreta de trabalho. (CUNHA, 2009, p. 1.055).

A formação do professor que não tenha fundamentação teórica corre o risco de transformar o professor em tarefeiro, recebedor de instruções para cumprir determinadas tarefas.

O Estado tem a responsabilidade de implantar políticas públicas relevantes para a categoria, mas essa não é uma tarefa que se cumpra com facilidade, pois é necessário ter uma visão ampla do processo de formação, compreendendo todas as preocupações do trabalho, elaborando e implantando políticas que primem por uma relação dialética na formação continuada (SAVIANI, 2009).

Entretanto, na realidade “a formação no Brasil hoje passa pela lógica que o capital é mais importante do que a constituição do homem enquanto sujeito histórico, crítico, produtor de conhecimento e construtor de sua história” (BRITO; CATANANTE, 2016, p. 39), pois os legisladores privilegiam ações que promovam o capital. Assim, a formação também sofre diretamente as interferências desta situação.

Gatti (2011) descreve algumas experiências e programas de formação de professores que foram implantadas nos estados e nos municípios brasileiros, dentre as quais destacamos as análises referente à formação continuada do município de Campo Grande/MS, no ano de 2011.

Em Campo Grande, há um Centro de Formação, além de três coordenadorias para cada segmento de ensino e um Núcleo de Gestão Pedagógica, que oferecem diversas modalidades de formação, dirigidas a grupos profissionais específicos e em seus contextos de atuação, mas a prioridade da Secretaria de Educação é o(a) professor(a) iniciante ou as dificuldades apontadas pelas escolas. Há um projeto especial voltado aos iniciantes, com encontros sistemáticos para discutir prática, acompanhamento de suas ações nas escolas, avaliação de seus alunos e revisão da formação. (GATTI, 2011, p. 197).

O programa de formação continuada de professores da Rede Municipal de Campo Grande/MS alcançou visibilidade nacionalmente e foi considerado uma experiência exitosa, destacando-se como uma ação importante no desenvolvimento profissional dos docentes (GATTI, 2011, p. 195).

Analizamos, em pesquisa anterior, a política de formação implantada pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME) via Programa de Formação Continuada de Professores, no período de 2005 a 2012. O programa “[...] surgiu com a proposta de um protótipo de formação proposto por consultor contratado para este fim”. Ele foi elaborado e implantado tendo como meta atingir bons resultados no IDEB, no SAEB e no IDER, e esse fato resultou em maiores exigências aos professores.

O programa não foi construído a partir das vozes dos professores, mas foi implantado sob o olhar e a fundamentação teórica do consultor – que é “externo”, ou seja, “não reside no município”. Nesse caso, a realidade das escolas municipais deixou de ser o norte para a formulação do Programa, sendo considerados os dados resultantes do Ideb, do Saeb e do Ider, para a discussão e elaboração das ações. (PASSOS, 2016, p. 119).

A formação desenvolvida de forma aligeirada, pouco fundamentada teoricamente, descontínua e descontextualizada, implicou prejuízos para atuação profissional dos professores.

Deparamo-nos com políticas de governo sendo implantadas a cada nova gestão, e isso implica formações continuadas descontínuas e descontextualizadas, sem fundamentação no conhecimento científico. Enfim, as formações se caracterizam por serem aligeiradas e fragmentadas.

O programa Pró-Letramento¹² – Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental foi criado em 2005, com o intuito de assegurar a Mobilização pela Qualidade da Educação. O Pró-Letramento funcionava de maneira integrada, por meio de parcerias entre o Ministério da Educação, as universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas de ensino.

Destacamos o item 2, Por que formação continuada?, do Guia Geral de 2012:

[...] A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor o sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela, compreenda e enfrente as dificuldades com as quais irá se defrontar no dia-a-dia. É importante que não se perca de vista a articulação entre formação e profissionalização, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional e o aprimoramento das competências dos professores. (BRASIL, 2012, grifos nossos).

O Pró-Letramento resultou da política petista “Uma escola do tamanho do Brasil” (2002), sendo sua formulação influenciada por fatores inter-relacionados, cujo

O primeiro refere-se ao início, no ano de 2003, de uma nova gestão do governo federal, o que impulsionou a criação de políticas públicas mais orientadas para a promoção da igualdade e da inclusão social. Na área de educação, destaca-se como um ponto relevante o documento

¹² Esse programa perdurou de 2007 a 2012 e dispunha de bolsas para professores cursistas, conforme estabelece a Resolução CD/FNDE Nº 24, de 16 de agosto de 2010, implementada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), sendo percebidas pelo FNDE.

do programa de governo do PT, denominado “Uma escola do tamanho do Brasil” (2002) , o qual reconhece a educação como um direito inalienável da população e assume um compromisso com uma escola pública de qualidade social, que garanta a todos os cidadãos a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado. (ALFERES; MAINARDES, 2012, p. 9).

Trata-se de um programa direcionado à formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2022).

O programa fundamenta sua formação na perspectiva do professor reflexivo, dos saberes da prática e no desenvolvimento das competências dos professores, valorizando, portanto, aspectos da formação continuada referentes ao cotidiano numa perspectiva pragmática. Tal formação é coerente com demandas feitas ao professor, na escola, de administração dos conflitos do dia a dia, acolhimento dos problemas sociais que as crianças filhos de famílias de trabalhadores pauperizados trazem para escola, orientação de projetos de vida, treinamentos para desenvolver competências nos alunos, porém não considera o professor sujeito de uma formação científica, pedagógica e cultural que o dote de recursos teóricos para o desenvolvimento psíquico dos alunos por meio dos conteúdos escolares.

A qualificação¹³ por meio de treinamentos, a realocação do professor para outras tarefas que não a do ensino, a redução de gastos e desperdícios, a intensificação do trabalho são exigências ao professor no contexto educacional que fazem parte de um processo ideológico que influencia diretamente a elaboração e a implantação da formação continuada dos professores.

Registramos neste capítulo o trabalho docente e suas especificidades, sob o modo de produção capitalista, apresentamos a fundamentação teórica do trabalho docente na concepção do materialismo histórico dialético, após, a elaboração desse conhecimento sistematizado, seguimos para o capítulo II, o qual discorreremos sobre a análise da formação continuada na cronologia da legislações educacionais federais a partir de 1990.

¹³ A concepção de qualificação nasceu associada à concepção de desenvolvimento socioeconômico dos anos 1950 e 1960, da necessidade de planejar e racionalizar os investimentos do Estado no que diz respeito à educação, visando, no nível macro, garantir uma maior adequação entre as demandas dos sistemas ocupacionais e do sistema educacional. (MANFREDI, 1998, p. 13-49).

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA CRONOLOGIA DAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS FEDERAIS A PARTIR DE 1990

A formação dos professores é uma ferramenta de suma importância no desenvolvimento educacional, e a análise das legislações que se tornaram marcos históricos nos leva a entender o caminho percorrido até o momento atual. Tal trajetória foi marcada por questões ideológicas, concepções pedagógicas e regimes políticos que interferiram e ainda interferem na formação continuada dos professores. Assim, desde o início da sua implantação vem passando por transformações determinadas por fatores sociais, econômicos, políticos, culturais e pedagógicos.

Ao analisar a história das políticas educacionais, constatamos que essas possuem um cenário de descontinuidade, sem dizer que na área da formação continuada o marco regulatório no Brasil é recente, datando somente do ano de 1996, na LDB.

Para Saviani (2008), a nova LDB não antedeu expectativas em relação ao problema da formação docente no Brasil; quando introduziu

[...] como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008, p. 218-221)

O autor considera que foi implantada uma política educacional sem preocupações com a qualidade do curso a ser oferecida, tanto que considera que os institutos superiores de educação possuem um nível inferior e também oferecem formações aligeirada; ainda,

[...] as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face

aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p. 148).

Durante a análise da legislação constatamos uma regulamentação de políticas incipientes, não articuladas, minimalistas e que requerem do professor a formação fora da jornada de trabalho. Isso retrata a intensificação do trabalho docente para além da jornada normal de trabalho, configurando-se como superexploração, embora seja proclamado como política de valorização dos professores (RODRIGUES; COSTA, 2020).

Nessa última década acentuou-se a preocupação com a formação continuada, que entrou na pauta mundial devido à influência da NOT, às “[...] pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições [...]” (GATTI, 2008, p. 62) e ao fracasso da instituição escola: “[...] a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população” (GATTI, 2008, p. 62).

Desta forma, as políticas públicas direcionadas à formação docente tornaram-se o centro do processo educacional, gerando mudanças e reformas curriculares no contexto do trabalho docente, bem como atraíram olhares de agências internacionais, que culminaram na prescrição de documentos enfatizando a importância de um olhar emergencial para as situações de precariedade da educação no Brasil.

Dentre eles, destacamos três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação, e o texto Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1998); a Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). (GATTI, 2008, p. 62, grifos nossos).

Os três documentos internacionais que tratam da questão da qualificação e da capacitação recomendadas por empresários, governos e organismos multilaterais, com base na nova organização do trabalho docente, que implicaram diretamente a formação. Gatti (2008, p. 62) analisa que nesses “documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a ‘nova’ economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso”.

O primeiro documento é o que cria o Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina – PREAL, que foi financiado por organizações internacionais, entre elas o Banco Mundial, tendo sido

fundado em 1996 e sediado no Chile, é codirigido pelo Diálogo Interamericano, financiado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico (USAID), pelo BID e, frequentemente, realiza trabalhos de pesquisa sob encomenda para o Banco Mundial e/ou com financiamento deste organismo, além de contar com o apoio do GE (Fundação General Electric) e outros doadores. (SANTOS, 2006, p. 2).

Em 1996 foi criada a Comissão Internacional sobre Educação, Igualdade e Competitividade Econômica na América Latina e Caribe pelo Diálogo Interamericano e a Corporação de Investigação para o Desenvolvimento (CINDE), responsável por analisar a situação do desenvolvimento da educação e apresentar conclusões e recomendações para a orientação e elaboração das políticas.

A comissão, após analisar a situação da educação, elaborou quatro recomendações

1. Estabelecer padrões para o sistema de educação e medir o progresso na sua implementação.
2. Conceder às escolas e às comunidades maior controle e responsabilidade sobre a educação.
3. Fortalecer a profissão docente através de aumento dos salários, uma reforma do sistema de formação e uma maior responsabilidade dos professores com a comunidade que servem.
4. Aumentar o investimento por aluno na educação básica. (PREAL 1998, p. 5, grifos nossos).

Estas quatro recomendações foram dirigidas aos países, ao governo, aos professores, à comunidade empresarial, aos líderes políticos e aos organismos financeiros internacionais. Tendo em vista nosso objeto de estudo, trazemos para a pauta desta análise a recomendação n. 3, em que se observam essas características que fundamentam a proposta: de que aumento salarial fortalece a categoria, o que é um fato, mas, ao mesmo tempo, o documento convoca os professores a assumirem novas responsabilidades, não ligadas diretamente ao ensino, mas à participação na comunidade; e, por último, propõe uma reforma, mas não menciona a participação do professor na sua construção, destituindo-o da participação política na sua própria formação.

Quanto à Declaração Mundial sobre a “Educação superior no século XXI: visão e ação” e ao texto “Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior” (UNESCO, 1998), Castanho afirma que

[...]trata-se de um documento de compromisso entre os modelos contemporâneos, incorporando parcialmente o modelo emergente, ou seja, o neoliberal-globalista-plurimodal, também parcialmente o modelo estabelecido e em crise de hegemonia, o democrático-nacional-participativo, tendo mesmo, em certas passagens, um tom que o aproxima do referencial crítico-cultural-popular. Este último, por definição, é a voz da resistência à exclusão, da promoção da inclusão, é o discurso do não, um grito que sobe dos subterrâneos da liberdade. O modelo estabelecido e em crise de hegemonia é o discurso do talvez, que esconde o sim ao proclamar o não. E o modelo emergente, o neoliberal, é o discurso do sim sem disfarces, da promoção ativa da exclusão em nome da eficiência capitalista. (CASTANHO, 2000, p. 166).

Esses documentos foram elaborados com a intenção de reformular a educação de nível superior, porém fundamentam-se em ideais neoliberais, idealizam uma educação universitária nos modelos de uma educação contemporânea, que vêm transformar a formação inicial do professor em nome da eficiência capitalista.

A Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001) e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000) também reformulam a formação de professores, visando contemplar o mercado econômico, enfatizando o desenvolvimento da formação por competência. Assim, Gatti (2008, p. 62) afirma que, “[...] chega-se, dessa maneira, à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos”.

Gatti (2008, p. 62) conclui que nas duas últimas décadas a questão de desenvolver competências nos profissionais está ligada às políticas com ideários neoliberais; assim, ela enfatiza que em última instância, a competência do profissional é condição de ser competitivo, social e economicamente.

No documento denominado Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, orientações gerais, publicado no site do MEC, é dito que as reformas educacionais estabelecidas nos documentos dos organismos internacionais na década de 1990 fizeram com que o Brasil estruturasse a política nacional de formação fundamentada na

pedagogia pragmática para a empregabilidade, assumindo assim o ideário do mercado como perspectiva geral prática. Tal perspectiva, de caráter individualista e imediatista em relação ao mercado de trabalho, vai nortear

também as iniciativas no plano da formação inicial e da formação continuada e em serviço, no âmbito da reforma educacional que então se efetivava no país. (BRASIL, 2005 , p.12).

Nas últimas décadas, as determinações dos organismos internacionais tonaram-se parte da política educacional e, por consequência, ajudaram a implantar os seus (des)caminhos, pois, por meio destas determinações, o Estado ficou subordinado a elaborar e implantar políticas de formação com ideologia neoliberal.

Para Freitas (2002, p. 138).

[...] a educação e em particular a formação de professores, campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso.

As Conferências Mundiais, as Declarações Internacionais e os documentos de orientação mais pontual estabeleceram algumas determinações para regulamentar as políticas e as leis educacionais dos países considerados em desenvolvimento, na perspectiva técnica da “formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana” (FREITAS, 1992, p. 143). Desta forma, seus aspectos contribuem para os (des) caminhos dos programas e ações de formação continuada nacionais com o intuito de prescrever tarefas, tais como atender a demanda do mercado, transformar os professores em instrutores para formação de uma mão de obra cada vez mais alienada desde a escolarização básica.

No período contemporâneo, identificamos um projeto de educação para a classe trabalhadora que se constitui em meio para controlar a sociedade.

A implantação da formação de professores no Brasil inicia-se em 1955, com a criação dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional – CBPE, sob a administração de Anísio Teixeira, instalados em algumas capitais estrategicamente distribuídas pelo País: Porto Alegre, Belo Horizonte, Salvador, Recife e São Paulo, além do Centro Nacional, no Rio de Janeiro.

Os CBPE assumem a organização de trabalho dentro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, considerado na época como um ministério menor dentro do próprio MEC, que passou a ser responsável por iniciativas de intervenção, atuando em três frentes:

- 1) uma política editorial que incluía a publicação tanto de textos didáticos, quanto de livros voltados para a análise e interpretação dos problemas brasileiros, com ênfase no conhecimento da situação educacional, entre os quais se incluem alguns livros que são hoje considerados clássicos do campo da sociologia, como *Os dois Brasís*, de Jacques Lambert, ou da pesquisa educacional, como *a Escola Primária Metropolitana*, de Luiz Pereira, e *Professoras de Amanhã*, de Aparecida Joly Gouveia (livros que se originaram, aliás, de pesquisas desenvolvidas pelo próprio CBPE);
- 2) as escolas experimentais, vinculadas aos Centros Regionais de Pesquisa;
- 3) os cursos de formação de professores e especialistas. (BRASIL, 2008, p. 35).

No INEP, a formação de professores recebeu a mesma atenção dispensada aos livros didáticos e às inovações nas escolas, que indicam ser ela quase estática e com o objetivo clássico:

[...] a finalidade era elevar o nível de preparo do professor para fornecer-lhe a atitude científica, isto é, de experimentação, de ensaio em relação a ideias e teorias, e de respeito aos fatos comprovados (para) que ele saiba, melhor e mais seguramente, como executar o singelo programa da escola primária, tão difícil, na sua singeleza, de ser realmente ensinado (TEIXEIRA 1932, p. 356).

Naquela conjuntura, as escolas eram elitizadas, de modo que os setores mais pauperizados da classe trabalhadora geralmente tinham acesso estritamente ao ensino primário. Por isso, observa-se a demanda de formação científica, pois necessitava-se que o professor auxiliasse no enfrentamento de problemas sociais que não estavam em pauta. Até 1960, 39,4% da população maior de 15 anos era composta por analfabetos, ou seja, quase 16 milhões de pessoas (RIBEIRO, 2003, p. 137).

Em 1964 instalou-se o governo ditatorial para assegurar a continuidade da ordem socioeconômica”, resultante da união dos empresários com os militares, culminando no golpe civil-militar. Desta forma, a classe dominante antes do golpe também permanece no poder, sendo “inegável seu significado de ‘mudança política radical’, atestada até mesmo pelo simples fato da permanência dos militares no poder por 21 anos, caso inédito na história política brasileira” (SAVIANI, 2008, p. 294).

Com a ditadura militar instaurada na década de 1970, a formação continuada neste período foi centrada na “valorização de princípios de racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola” (SILVA; FRADE, 1997, p. 33). O momento histórico exigiu da categoria um ensino mais técnico e menos crítico, fundamentado na hierarquia, na ordem, no respeito às autoridades, enfim, que reproduzisse a ordem política vigente.

Segundo Saviani (2008, p. 294-295), a educação foi controlada severamente, e o regime militar deixou um oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país nos dias de hoje.

A forma autoritária como o governo se instituiu e gerou as instituições públicas influenciou não só a gestão delas, como também as formas de ensinar: “as concepções de ensino e de formação decorrentes do projeto dominante de educação da Ditadura Civil-Militar acabaram por trazer uma formação fragmentada com a finalidade de adaptar os sujeitos à precariedade do meio em que estavam inseridos” (LEME; BRABO, 2019, p. 83).

Durante a ditadura foram celebrados acordos MEC/USAID¹⁴, dos quais resulta a reforma do ensino primário e secundário por meio da Lei n. 5692/1971, e essa intensa desordem na educação perdurou nas décadas seguintes: “[...] 1980 e 1990, as interferências dos organismos internacionais de financiamento, já presentes e decisivas, tornam-se mais expressivas, incidindo sobre os rumos da escolarização e sobre a formação de seus profissionais” (SAMPAIO; MARIN, 2004, 1.204). As políticas de formação de professores também foram influenciadas pela globalização econômica, e suas implicações atingiram o trabalho docente naquela conjuntura.

A ascensão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) à Presidência (1995-2002) foi marcada pela aliança de centro-direita, juntamente com a liderança da coligação PSDB-PFL, que dispunha as condições para uma nova ofensiva conservadora (SAVIANI, 1997, p. 157). A política desenvolvida por FHC tirou a responsabilidade do Estado de manter as universidades públicas – desta forma, elas ficaram sem recursos financeiros para se manterem – e também operou controlando a produção científica nacional. Na gestão de FHC “o ajuste do Estado foi assumido como parâmetro de estabilização macroeconômica, recomendada pelos organismos multilaterais

¹⁴ “Trata-se de um organismo do governo dos Estados Unidos que, a partir de 1964, passa a dar assessoria ao regime militar, principalmente na área da educação. Os vários acordos assinados vieram a público no final do ano de 1966. A concepção educacional da USAID assenta-se em três princípios básicos: 1) educação e desenvolvimento, o que significa formação de profissionais para atender às demandas de mão de obra pelo mercado de trabalho, que se supõe em expansão; 2) educação e segurança, que visa formar o cidadão consciente que, no caso brasileiro, se consubstancia no ensino das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros (esta no ensino superior); e 3) educação e comunidade, que procura estabelecer relações entre a escola e a comunidade, através de conselhos de empresários e professores. A natureza dos Acordos MEC-USAID foi amplamente desnudada pelo jornalista Márcio Moreira Alves, no livro ‘Beabá dos MEC-USAID’, publicado, no ano de 1968, pela Editora Gernasa, do Rio de Janeiro” (PALMA FILHO, 2005, p. 12).

representantes da centralidade do capital como prioridade máxima inadiável” (PELEGRINI; LARA, 2007, p.162); esse período é marcado por privatizações.

Para Evangelista; Triches (2012, p. 187), “O compartilhamento de uma agenda educacional entre países e Organizações Multilaterais – OM gerou o fenômeno da universalização e da homogeneização de políticas educacionais, dos anos de 1990 para cá, principalmente nos países periféricos”. Neste período, ocorreu a promulgação da LDBEN N. 9.394/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, assegurando normas para a formação dos professores, em que destacamos o § 2º do art. 62 e o parágrafo único do 62 A:

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. Parágrafo único Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996).

Em 1996, o Brasil estava sob a Presidência de Fernando Henrique Cardoso. Assim a educação era desenvolvida nos moldes da ideologia neoliberal. Segundo Freitas (2007),

Também à época a qualidade da educação e da escola básica passa a fazer parte das agendas de discussões e do discurso de amplos setores da sociedade e das ações e políticas do MEC, que buscava criar consensos facilitadores das mudanças necessárias na escola básica, principalmente no campo da formação de professores. Tais mudanças encontram no processo de elaboração e aprovação da LDB, em 1996, o marco da institucionalização das políticas educacionais que, e gestadas desde o início da década, se aprofundam nos anos de FHC e fundamentam, posteriormente o Plano Nacional de Educação (PNE) do governo, em contraposição ao PNE da sociedade. (FREITAS, 2007b, p. 25, grifos nossos).

Neste período, o MEC implantou políticas educacionais que facilitaram as mudanças diretamente na escola, no processo educacional, com o intuito de obter a qualidade na educação. A política de formação de professores torna-se, também, um campo que precisava ser alterado; desta forma, foram estabelecidas na LDB normas em relação à formação inicial e continuada, mas a preocupação não era com a práxis do professor, e sim atender a demanda da situação do país.

O MEC, nas décadas de 1990 e 2000, implantou políticas que visavam assegurar a qualificação profissional e a qualidade da educação, dentre as quais

apresentamos o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

No Plano de Ações Articuladas (PAR), destacamos a Dimensão 2 e o Eixo de atuação de formação de professores e profissionais, Área 2, que trata do objeto de estudo desta pesquisa, a política de formação continuada de professores. Assim, as estratégias do PAR atuam em cinco Áreas:

Área 1. Formação inicial de professores da educação básica.

Área 2. Formação continuada de professores da educação básica.

Área 3. Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.

Área 4. Formação inicial e continuada de professores da educação básica para cumprimento da Lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira.

Área 5. Formação do profissional de serviços e apoio escolar. (BRASIL, 2012, grifos nossos).

É importante destacar que o Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores das séries Iniciais do Ensino Fundamental está previsto no Indicador 2.2.2 - Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, da Dimensão 2 do Programa de Ações Articuladas (PAR).

2.1 - A Constituição da República Federativa do Brasil (05 de outubro de 1988) e a LDB (Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996)

Em 1988, temos um marco histórico de extrema importância para o desenvolvimento da nação brasileira: a promulgação da Constituição Federal, que dispõe de um capítulo para normatizar a educação brasileira, estabelecendo as bases da regulamentação, da manutenção e do desenvolvimento do ensino na educação básica, definindo políticas essenciais, como a remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação, a gestão democrática.

O art. 206 da Constituição Federal normatiza os princípios do ensino:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006) I–igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III–pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e

coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV–gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V–valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI–gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII–garantia de padrão de qualidade; VIII–piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988).

No ano de 1996, promulga-se a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as diretrizes da educação nacional, assegurando normas para o sistema escolar (BRASIL, 1996).

A LDB n. 9394/1996 visa assegurar o aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado e critérios para progressão na carreira. Assim, os cursos de formação continuada tornaram-se requisito para progressão, conforme destacado anteriormente. Em alguns estados e municípios foram instituídos planos de cargos e carreira, com normas diferentes das nacionais, como, por exemplo, não dispensar os seus professores das atividades escolares para realizar curso de formação, durante a jornada normal de trabalho.

A formação dos professores sofre impactos com a promulgação do novo texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9394/1996. Os artigos que tratam da formação nessa lei buscaram estabelecer o desenvolvimento da formação e o trabalho docente.

Brzezinski (2010, p. 186) cita que no cenário político para a aprovação da LDB houve embates entre dois projetos: de sociedade e de educação, compostos por atores de mundos cujo ideário é antagônico: as necessidades reais dos educadores e as imposições legais.

A LDB foi sancionada e implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), mas a disputa entre os projetos continua acirrada, predominando políticas e práticas do neoliberalismo, cujo princípios exaltam a globalização, o poder da classe dominante, as organizações internacionais deliberando em nossas ações e, por fim, um Estado que se omite.

Segundo Brzezinski (2010, p. 187), vivemos num mundo que

[...] é considerado por mim como aquele em que, com aporte nos princípios, políticas e práticas neoliberais, vem saudando a globalização excludente como sinal inquestionável de desenvolvimento sustentável, de modernidade,

de qualidade de vida no planeta, reafirmando a parceria com elites dominadoras e com o capital estrangeiro que ditam normas para as políticas públicas brasileiras determinadas pelo Estado Mínimo Nacional. (BRZEZINSKI, 2010, p. 187, grifos nossos).

Os bastidores da promulgação da LDB descritos pela autora, ainda se configuram na política educacional brasileira, e o dito “mundo oficial” mantém as práticas neoliberais e a defesa da globalização excludente ditando as normas, que resultam em implicações para o desenvolvimento da formação dos professores.

Ao analisar a redação do art. 62 (Quadro 1), constatamos que foi estabelecido que cabe ao professor com licenciatura plena o direito de atuar no exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental; entretanto, a lei admite que os professores com somente Magistério em nível Médio também atuem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Saviani ressalta que se trata de uma formação mínima para as tarefas da socialização e alfabetização das crianças na escola, o que se constituiu numa contradição:

Ora, como a LDB colocou no corpo da lei que a formação deveria ser, em regra, no nível superior, mas admitiu como formação mínima a de nível médio na modalidade normal, então isso significa que, permanentemente, admitia-se a formação em nível médio. Assim, a técnica legislativa correta implicaria que no corpo da lei se fixasse apenas a regra: os professores, para atuar em qualquer nível de ensino, deverão ter formação de nível superior. (SAVIANI, 2015, p. 614).

Na verdade, houve um equívoco da redação no corpo da lei, pois deveriam ser estabelecidas disposições transitórias sobre tal matéria, para que os profissionais que não possuísem nível superior tivessem um prazo para cursar uma graduação, bem como políticas referentes a essa temática em nível federal (SAVIANI, 2015, p. 614).

Saviani (2015, p. 615) cita que, “por conta da falha de técnica legislativa, logo que a lei foi aprovada, os mantenedores de escolas normais de nível médio levantaram a argumentação de que, estando no corpo da lei, era uma disposição permanente”; desta forma, o governo deixa de fazer a devida correção e a habilitação para magistério no nível médio torna-se permanente. Assim, como a lei entraria em vigor na data de sua publicação, no caso, 23 de dezembro de 1996, obviamente não seria razoável, nessa data, demitir todos os professores que não tinham formação superior.

A LDB, ao admitir que o professor somente com o nível médio possa atuar em sala de aula, representa um retrocesso, pois atualmente temos professores habilitados em nível superior para atender a demanda das salas de aula; desta forma, compreendemos que a legislação em epígrafe precisa ser atualizada.

Destaca-se a preocupação com as formações iniciais aligeiradas, fora dos parâmetros estabelecidos pela LDB e pelas Resoluções que estabelecem as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, pois “o aligeiramento da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB” (FREITAS, 2002, p.148).

Nos anos seguintes, sucessivas reformas curriculares tornaram a formação inicial mais rápida, pragmática e teoricamente mais frágil, pois se constituía uma ideia de que a boa a formação deveria, necessariamente, consolidar-se na prática profissional, na formação continuada.

A LDB N. 9394/1996 normatiza todas as questões que envolvem a educação nacional. Desta forma, estabelecemos como recorte analisar as normas da LDB que tratam sobre a formação continuada, ponderando primeiro sobre a sua publicação original, e posteriormente as leis que alteraram seu texto quanto à formação.

Quadro 1: Análise dos artigos referentes à formação continuada do Título “Dos profissionais” na LDB 9394/1996, quando da promulgação da Lei, com ênfase na formação continuada

Localização	Extrato
Art. 61 Parágrafo único. Fundamentos da formação de professores	I - presença de sólida formação básica, que propicie o <u>conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho</u> ; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e <u>capacitação em serviço</u> ; III – o <u>aproveitamento da formação e experiências</u> anteriores, em instituições de ensino e <u>em outras atividades</u> .
Art. 62 Parágrafos	§ 1 - A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério; § 2 - A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância; § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (NR)
Art. 62 - A formação dos profissionais	<u>Art. 62-A.</u> 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.

(Lei 12.796, 4 de abril de 2013)	Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.
Art. 63 Estabelecimentos formadores	I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.
Art. 67 Promoção da valorização profissional dos	II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive <u>com licenciamento periódico remunerado</u> para esse fim; V – <u>Período reservado a estudos</u> , planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho
Art. 87 Disposições transitórias § 3º O Distrito Federal, cada estado e município supletivamente, União, devem:	III – realizar <u>programas de capacitação para todos os professores em exercício</u> , utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; § 4º Até o fim da Década da Educação <u>somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.</u>

Ao analisar os artigos da LDB que abordam a formação de professores apontados no Quadro 1, constatamos que são utilizadas algumas terminologias que correspondem ao desenvolvimento dos docentes, como: formação continuada, capacitação, aperfeiçoamento e treinamento. Percebemos que cada terminologia utilizada corresponde a um entendimento específico a uma compreensão específica], demonstrando, desta forma, as concepções pedagógicas e as ideologias que permeiam esta terminologia.

Inicialmente procuramos identificar o significado das terminologias no dicionário online Dicio de português.

Capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais.
Ato de se tornar apto, habilitado, de passar a possuir uma habilitação.
Aperfeiçoamento: Ato de aperfeiçoar, de melhorar, de aproximar-se da perfeição; aprimoramento: trabalhamos para o aperfeiçoamento do projeto.
Ação de se especializar, de obter um nível escolar ou acadêmico mais elevado; especialização: curso de aperfeiçoamento profissional.
Treinamento - Ação de treinar, de se preparar para disputas, torneios ou competições esportivas; treino: o time passará por treinamento intenso antes da competição. (DICIO, 2022).

No segundo momento trazemos a análise das terminologias no contexto da legislação; assim, destacamos os seguintes aspectos:

A LDB em sua redação prevê a capacitação em serviço; desta forma, os profissionais da educação poderão ser capacitados por meio do desenvolvimento de determinada competência, direcionada para determinada área, ou seja, o docente será capacitado para desenvolver a competência de trabalhar determinado conteúdo ou alguma atividade dentro de sua rotina.

A capacitação em serviço como fundamento da docência valoriza conhecimentos científicos, sociais e laborais e valoriza conhecimentos tácitos, advindos de experiências não didáticas.

Identificamos também a utilização da terminologia aperfeiçoamento, que remete ao ato de aperfeiçoar-se num determinado estudo, de melhorar a prática do dia a dia, portanto, levar o profissional da educação a aperfeiçoar o seu conhecimento sistematizado.

Destacamos, ainda, que é possível encontrar o treinamento para trabalhar a formação com os professores, porém, ao se utilizar esta terminologia, entendemos que, como o próprio nome diz, é um treino, excluindo, assim, qualquer consideração sobre o conhecimento sistematizado.

Assim, depreendemos que os termos

[...] são utilizados tendo como base a constituição histórica, social, cultural e política de cada país. Gatti explica que o termo continuada é bastante utilizado nos documentos do Conselho Nacional de Educação, no Brasil. A legislação brasileira, a citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996, traz a nomenclatura continuada para se referir a esse aspecto de uma formação, que está inerente à docência. Ademais, essa Lei explicita que é dever do poder público oferecer formação inicial e continuada aos profissionais da educação. Os programas federais de formação de professores em exercício das redes públicas de ensino como, por exemplo, os destinados aos alfabetizadores brasileiros, também trazem esse termo, entretanto numa perspectiva muitas vezes centrada na disseminação de uma perspectiva de ensino e na defesa de uma proposta teórico-metodológica. (SILVA; ROCHA, 2021, p. 1.151).

Enfim, neste estudo questionamos formações que utilizam treinamentos para promover a formação junto aos seus professores, pois entendemos que a formação continuada necessita promover o conhecimento científico, cultural e histórico.

Para Saviani (2011), a formação continuada vem

[...] se guiando pelo máximo de resultados com o mínimo de investimentos, com [...] o objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto. Ora, o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a

contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Quanto à política de formação inicial, o *caput* do Art. 62 mantém a situação anterior em que, para os níveis da educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, o nível técnico é suficiente – admissão de professores cujo nível demandará maiores investimentos para capacitação em serviço.

O § 1º do Art. 62 da LDB, descrito no Quadro 1, prevê o regime de colaboração entre os entes federados para promover as políticas de formação dos profissionais de magistério. E, nos § 2º e 3º do Art. 62, autoriza a utilização recursos e tecnologias EAD para realizar formação continuada e capacitação dos profissionais de magistério, subsidiariamente.

É notória a amplitude alcançada pelo regime de colaboração, se considerada a Constituição Federal. A LDB nº 9394/1996 não só incorporou a ideia do regime de colaboração, com o objetivo de concretizar o federalismo colaborativo posto na Carta de 88, como também estendeu esse regime a todos os âmbitos educacionais. No entanto, passadas mais de duas décadas da aprovação do artigo no corpo da Constituição, ainda não temos a lei que regulamente essas normas. Apesar de uma não aprovação dessa lei, percebemos um esforço para que a qualificação dessa cooperação ocorra. (FERNANDES, 2013, p. 172)

O regime de colaboração está previsto na CF 1988, na LDB e no PNE, mas, já se passaram algumas décadas e até o presente momento não foi elaborada uma legislação para regulamentar as normas sobre o funcionamento do regime, especificando o que compete para cada ente federado. Atualmente a colaboração acontece por meio da adesão do sistema estadual e municipal de ensino a programas e políticas educacionais relacionadas à formação de professores implantadas pela União.

Quanto ao alcance das instituições de Ensino Superior das instituições privadas para atuação na formação inicial, foi ampliado pelo Art. 63, assim, as ISEs podem oferecer cursos aos profissionais para complementar outras áreas e também a formação continuada, colaborando para a expansão da formação docente como negócio.

O empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração os leva a criticar a universidade acusando seus docentes de se

preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores. Daí o dispositivo da LDB prevendo a criação de Institutos Superiores de Educação e de Escolas Normais Superiores (SAVIANI, 2011, p. 13).

A promoção da valorização dos profissionais, prevista no Art. 67, admite a importância de o professor ter um tempo para atividades de aprimoramento fora da jornada e de forma remunerada, para pós-graduação, reconhecendo que a formação é instrumentalização para o trabalho.

O § 3º do Art. 87, das Disposições transitórias, prevê o seguinte: O Distrito Federal, cada estado e município e, supletivamente, a União, devem promover: a Reiteração do regime de colaboração na formação continuada de professores; a Previsão de programas de capacitação; a política de elevação do nível de formação inicial dos professores.

Registramos que o § 4º do Art. 87 foi revogado pela Lei N. 12.796/2013, pois estabelecia em sua redação que até o fim da Década da Educação, após a promulgação da LDB, seriam admitidos somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, o que até a presente data ainda não foi cumprido; desta forma, em 2013, revogou-se o parágrafo em questão.

No quadro 1 destacamos o Art. 62 A, incluído na LDB no ano de 2013, que garante a formação continuada para os profissionais que possuem o curso de Pedagogia com habilitações, como também os profissionais que possuem o mestrado ou doutorado nas mesmas áreas, podendo ela ser feita no local de trabalho ou instituição de ensino da educação básica ou ISEs. Consideramos que a redação deste artigo promove abertura para o comércio nas licenciaturas e habilitações oferecidas pelos ISEs.

A LDB n. 9394/1996 foi promulgada e alterada várias vezes com o intuito de promover inovações, mas, ao analisar a parte referente ao processo de formação continuada, constatamos que não houve alterações eficazes: quanto à habilitação dos professores, quanto admitir ainda professor dar aula com o normal médio - Magistério, como também permitindo que os ISEs ofereçam cursos que habilitem os professores e a falta de uma normatização quanto ao regime de colaboração.

Atualmente, as políticas de governo são implantadas com a finalidade de promover cursos técnicos, que assegurem a mão obra e desenvolvam habilidades e competências nos alunos para desempenhar funções meramente mecânicas. Essa prática também acontece na formação docente, pois o professor, em sua formação

inicial, também irá desenvolver somente a parte prática, deixando de contemplar a formação teórica, o conhecimento.

O Art. 87 da LDB n. 9394/1996 institui a Década da Educação, sendo que desde a promulgação da LDB já foi publicizados dois PNEs: o primeiro vigorou de 2001 a 2010 e o segundo foi aprovado pela Lei Nº 13.005/2014, com vigência de dez anos, de 2014 a 2024.

2.2 - O financiamento da formação continuada: o Fundef (Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996) e o Fundeb (Lei Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020)

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação está na Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997, com o objetivo de contribuir com a formação e a valorização docente. A partir de 2007, por meio da Emenda Constitucional n. 59/2009, tornou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. A primeira alteração a destacar é a denominação do Fundo, pois o atual FUNDEB passa a atender toda a educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio.

Assim, iremos analisar o FUNDEF e o FUNDEB em relação às normas que estabelecem para a formação continuada e verificar o que foi alterado de um fundo para o outro. Isso é apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2: Análise do FUNDEF e do FUNDEB com ênfase na formação continuada (Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996-FUNDEF, Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007 - FUNDEB e Lei Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 - FUNDEB permanente)

Localização/Extrato FUNDEF Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996	Localização/Extrato FUNDEB Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007	Localização/Extrato FUNDEB Lei Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020
Art. 6º Parágrafo único. Nos primeiros cinco anos, a contar da publicação desta Lei, será permitida a aplicação de	Art. 22. Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados	Art. 2º Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna

<p>parte dos recursos da parcela de 60% (sessenta por cento), prevista neste artigo, na capacitação de professores leigos, na forma prevista no art. 9º, § 1º. (Vide Medida Provisória nº 339, de 2006). (Revogado pela Lei nº 11.494, de 2007)</p> <p>Art. 9º § 2º Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.</p> <p>Art. 13 II - capacitação permanente dos profissionais de educação; <u>(Revogado pela Lei nº 11.494, de 2007)</u></p>	<p>ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. (Revogado)</p> <p>Art. 40 Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino. (Revogado)</p>	<p>remuneração, observado o disposto nesta Lei.</p> <p>Art. 26. Excluídos os recursos de que trata o inciso III do <i>caput</i> do art. 5º desta Lei, proporção <u>não inferior a 70%</u> (setenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos referidos no art. 1º desta Lei será destinada ao <u>pagamento</u>, em cada rede de ensino, da <u>remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício</u>.</p> <p>Art. 50 Parágrafo único. Os planos de carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente direcionada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino.</p>
---	---	---

Analisando o Quadro 2, constatamos um avanço na transformação do FUNDEF para o FUNDEB. A alteração contribui para aprimorar o desenvolvimento das etapas da educação brasileira. Entretanto, o Art. 26. prevê que proporção não inferior a 70% (setenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos seja destinada ao pagamento da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício; na ementa do FUNDEB, entretanto, existem as normas e critérios para que possa ser utilizado devidamente. Gatti (2009, p. 233) faz uma crítica ao Fundo: “[...] em que pesem os avanços decorrentes da criação de fundos de educação, o Fundef e agora o Fundeb, não há uma estrutura adequada de incentivos que apoie e fortaleça o desenvolvimento profissional do professor”.

A criação e a permanência definitiva do Fundeb são importantes para categoria docente porque, desde a sua implantação, o Fundo assegurou que pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais seriam destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica, e no momento assegura 70%. Mas o que autora pontua é que ainda não temos uma estrutura adequada de políticas voltadas para a formação continuada que contribua para o desenvolvimento dos profissionais da carreira e o promova. Tal fato foi constatado quando analisamos as legislações e percebemos que a preocupação maior era

desenvolver novas habilidades e competências no professor de forma a atender a realidade de um país dominado pelo modo de produção capitalista.

Outro destaque é que no FUNDEF foi assegurado aos professores leigos prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes; desta forma, o tempo determinado já expirou e no FUNDEB permanente não se delibera sobre esta ação.

2.3 - A formação continuada no Plano Nacional de Educação, Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (revogada)

No documento foram estabelecidas 20 metas, dentre as quais destacamos, no quadro 3, somente os objetivos e as estratégias relacionadas à formação continuada de professores.

Quadro 3 - Análise do Plano Nacional de Educação em relação aos objetivos e as estratégias relacionadas à formação continuada de professores.

Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (PNE 2001-2010) – formação continuada	
Extrato	Aspecto destacado
4.3 Objetivos e Metas	28. Estimular, com recursos públicos federais e estaduais, as instituições de educação superior a constituírem programas especiais de titulação e capacitação de docentes, desenvolvendo e consolidando a pós-graduação no País.
5.2 Diretrizes	A Lei de Diretrizes e Bases considera a <u>educação a distância</u> como um importante instrumento <u>de formação e capacitação de professores em serviço</u> . Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira
6.3 Objetivos e Metas	20. Capacitar, em cinco anos, 150.000 professores e 34.000 técnicos em informática educativa e ampliar em 20% ao ano a oferta dessa capacitação.
Meta 16	Formar cinquenta por cento dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu e garantir a todos formações continuadas em sua área de atuação.

As diretrizes 5.2 apontadas no Quadro3 vêm reforçar o normatizado na LDB, quando define que a educação a distância é instrumento importante para desenvolver a formação e a capacitação dos professores. Contudo, Costa destaca que

[...] o ensino à distância, que tende a aumentar o número de alunos atendidos, ampliando a tarefa do professor e rompendo o princípio da relação presencial com os alunos, que é a especificidade da relação interpessoal caracterizada no magistério. Se, por um lado, deve-se considerar que as tecnologias da informação e da comunicação podem constituir mais um recurso didático, com grandes potencialidades de uso para o professor, por outro, não se pode deixar de considerar que elas não substituem o docente pessoalmente na sala, pois é na relação dialógica e presencial do professor com cada aluno, e entre os alunos na presença do professor, que se efetiva a atividade de reelaboração do conhecimento científico, sob a mediação do docente, o qual planeja e estabelece o confronto entre o senso comum do aluno e o conhecimento científico. (COSTA, 2016, p. 189).

É importante destacar a importância da tecnologia usada na educação a distância como recurso didático, mas temos que ter claro que o professor não é substituído por uma imagem. Para que aconteça a reelaboração do conhecimento científico são necessárias a aula presencial e a relação dialógica entre professor e aluno, e assim também é na formação de professores: os professores precisam interagir, dialogar e confrontar o conhecimento tácito, ação-reflexão com o conhecimento sistematizado.

Quanto ao instrumento de formação e capacitação de professores em serviço, o primeiro PNE (2001-2010) o estabelece de forma geral e cita que é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira.

No item 6.3 do primeiro PNE (2001-2010), foi estabelecida a capacitação para professores e técnicos em informática e o aumento em 20% ao ano da oferta da capacitação.

Na meta 16 do PNE destacado no quadro 1, constata-se a valorização da categoria docente quando estabelece a meta de formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, pois, ao assegurar que os professores cursem pós-graduação, a lei está promovendo a política de formação do professor por meio do conhecimento científico.

O Conselho Nacional de Educação, no ano de 2003, publica a Resolução CNE/CEB N. 01, de 20 de agosto de 2003, que assegura o direito do professor leigo complementar sua formação por meio de cursos que certificam na licenciatura plena.

2.4 - A formação dos professores leigos (Resolução CNE/CEB N. 01, de 20 de agosto de 2003)

O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução CNE/CEB N. 01, de 20 de agosto de 2003, ratificando a garantia de direitos dos técnicos do magistério, com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, mediante a certificação de licenciatura plena:

Art. 1º Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com o disposto no art. 62 da Lei 9394/96. (BRASIL, 2003).

A Resolução estabelece que os sistemas deverão realizar capacitações tanto para o professor leigo quanto para os que possuem os níveis médio e superior, tratando a todos em igualdade de condições, quanto à formação continuada: “Art. 2º Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício” (BRASIL, 2003, grifos nossos).

Ocorre que os profissionais que possuíam magistério gozavam do direito adquirido, conforme prevê o inciso XXXVI do Art. 5º da CF/1988: “a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada” (BRASIL, 1988). Por isso, a resolução só tem força de lei numa condição de curso de formação continuada e não convocação para fazer cursos de habilitação para o magistério no nível superior. A lei não pode retroagir, portanto, não impõe requisitos de formação inicial para professores concursados em momento anterior à sua promulgação, pois, no tocante aos casos em que o edital não estabelecia licenciatura plena como exigência,

É possível perceber com clareza, a partir de agora, entendendo que o art. 62 se sobrepõe ao 87, que não existe uma obrigatoriedade exigida pela lei para a formação em nível superior aos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Nota-se, então, que, nesse mérito, não houve avanço entre a L5692/71 (BRASIL, 1971) e a L9394/96 (BRASIL, 1996), pois as duas determinações apontam como exigência uma formação em nível médio com habilitação específica. (PIMENTA, 2013, p. 10429).

Contudo, no artigo 2º da Resolução chamou-nos a atenção a alusão às políticas de formação continuada referidas como “capacitação”, não no sentido de atualização de conhecimentos, mas de complementação de uma formação técnica, e, no mesmo artigo, apesar de haver a garantia dos direitos do trabalho de profissionais técnicos

concurados antes da LDB N. 9394/1996, há um estímulo para que eles cursem o ensino superior, por meio de programas de fomento criados especialmente para eles, em parceria com universidades públicas e privadas. Um exemplo foi o projeto Pedagogia Cidadã para capacitar professores da Rede Estadual Paulista:

O Programa Pedagogia Cidadã da UNESP, em parceria com 45 municípios, graduou cerca de 5 mil professores em três edições. Com carga horária de 3.390 horas e duração de dois anos, o curso previa aulas presenciais diárias com tutores capacitados pela UNESP, em espaços definidos pelas prefeituras. Duas vezes por semana eram ministradas videoconferências com professores da universidade e outras instituições. Além das aulas de conteúdo científico, os participantes participavam de atividades culturais e práticas de ensino, além da elaboração do trabalho de conclusão de curso. (CARVALHO, 2014, p. 208).

O programa Pedagogia Cidadã desenvolvido pela Unesp promove a formação de professores associando teoria e prática, ministrou aulas presenciais fundamentadas no conteúdo científico, assim, o programa fomenta a formação de professores valorizando a teoria e prática.

2.5 - As bolsas de estudo – programa de formação continuada (Lei Nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 e Lei nº 11.502, de 11 julho de 2007)

A Lei Nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

A lei em epígrafe estabelece que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES concedam bolsas de estudos a professores da educação básica, por meio de programas e bolsas de pesquisa implantados pelo MEC.

Art. 1º Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem:

I - à formação inicial em serviço para professores da educação básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior;
II - à formação continuada de professores da educação básica; (BRASIL, 2006).

A concessão das bolsas a professores de escolas públicas é condicionada à adesão dos entes federados ao programa implantado pelo MEC.

Art. 2º As bolsas previstas no art. 1º desta Lei serão concedidas:
 [...] § 2º A concessão das bolsas de estudo de que trata esta Lei para professores estaduais e municipais ficará condicionada à adesão dos respectivos entes federados aos programas instituídos pelo Ministério da Educação, mediante celebração de instrumento em que constem os correspondentes direitos e obrigações. (BRASIL, 2006).

Entretanto, a Lei nº 11.502, de 11 julho de 2007, modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES. Trata-se de uma política de financiamento federal da formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior.

Art. 1º Os arts. 2º e 6º da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 1º [...]

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2007, grifos nossos).

O Ministério da Educação, delega para a CAPES a responsabilidade de subsidiar a formação de professores da educação básica, com o intuito de promover a Política Nacional de Formação de Professores; assim, a CAPES tem a função de expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes.

O Art. 4º da nova redação dos Arts. 1º e 2º da Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, diz o seguinte:

Art. 4º Os arts. 1º e 2º da Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º

§ 1º

I - estiverem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino;

.....

§ 3º É vedada a acumulação de mais de uma bolsa de estudo ou pesquisa nos programas de que trata esta Lei.” (NR)

“Art. 2º

.....
 III - até o valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício das funções de formadores, preparadores e supervisores dos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, inclusive apoio à aprendizagem e acompanhamento pedagógico sistemático das atividades de alunos e tutores, exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério ou a vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado; e

..... ” (NR)

O Art. 4º da Lei nº 11.502, de 11 julho de 2007, estabelece o acréscimo ao salário no valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais para professores em efetivo exercício no magistério da rede pública ou que estiverem vinculados ao programa da CAPES, para exercerem as funções de formadores, preparadores e supervisores dos cursos de formação.

Quanto à forma a ser oferecida as formações, a Lei estabelece que a formação inicial será preferencialmente ofertada na modalidade presencial, podendo utilizar recursos e tecnologias de educação a distância, e na formação continuada utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

Destacamos o fato de a formação continuada utilizar recursos e tecnologias de educação à distância, pois a formação por meio da EAD pode acarretar ao professor sobrecarga em seu tempo, uma vez que usará seu tempo livre para a formação. Este fato leva o professor ao cansaço físico e mental, prejudicando o seu desenvolvimento tanto no trabalho quanto em sua vida pessoal.

As duas leis que estabelecem a CAPES como responsável pela formação inicial e continuada dos professores da educação básica registram que a política de formação é destinada a professores da rede pública, devendo o estado ou município aderir ao programa. Desta forma, os professores que trabalham em instituições privadas não são contemplados na política de formação prevista em ambas as leis analisadas neste item.

2.6 - A formação continuada no Plano Nacional de Educação, Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE 2014-2024)

Quadro 4 - Análise do Plano Nacional de Educação (vigente)

Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE 2014-2024) – formação continuada	
Extrato	Aspecto destacado
Meta 3 Estratégia 3.1	Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais.
Estratégia 4.3	Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
Estratégias 5.1 e 5.6	5.1 - estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; 5.6 - promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;
Estratégias 7.5, 7.33 e 7.34	7.5 - formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar; 7.33 - promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem; 7.34 - instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional;
Meta 16	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. 16.5 - ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

Em relação à formação de professores na etapa do ensino médio e sua renovação, foi contemplada somente no segundo PNE (2014-2024), Quadro 2.1,

estabelecendo na estratégia 3.1 a articulação da formação continuada de professores com instituições acadêmicas, esportivas e culturais.

No quadro 2.1, item 4.3 do segundo PNE (2014-2024) se estabelece estratégia de implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

No segundo PNE (2014-2024), Quadro 2.1, se estabelece no item 5.1 estratégia direcionada à qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças, constatando-se aí a preocupação com a formação dos professores alfabetizadores.

No item 5.6, reforça promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras e estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização.

Na meta 8, no item 8.3 do Quadro 2.1, prevê-se incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos.

No segundo PNE (2014-2024), na meta 7, se estabelece a melhoria da formação de professores, inclui-se consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial. Também se ressaltam a formação de professores em consonância com o PNL e a articulação dos entes federados para promover o programa nacional de formação de professores.

O plano atual reforça a necessidade de assegurar o nível superior a todos os professores que atuam na educação básica, de maneira mais articulada com a formação continuada.

Tal articulação é importante para o desenvolvimento do trabalho docente, constituindo-se em política de fomento para que centros, institutos e faculdades de Educação interajam com as unidades escolares, mantenham-se diálogos abertos

entre a educação básica e o nível superior, pois ambos se completam e precisam articular suas ações.

Destacamos que a meta 16 vem ao encontro do desenvolvimento do trabalho docente quando estabelece prazo para o professor ter a formação básica para sua área de atuação.

Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 35, grifos nossos).

Após os estudos e análises dos respectivos PNEs, pode-se constatar que o PNE objetivou assegurar uma política de formação continuada aos professores da educação básica, destacando-se o foco nas respectivas áreas de atuação, devendo considerar as necessidades, demandas e contextualizações de cada sistema de ensino.

Observou-se que existe um controle demasiado da função do professor. Os programas e as ações, quando implantadas, buscam direcionar o trabalho docente, assim como as políticas de formação caminham para o seu enfraquecimento e o controle de sua práxis. Gramsci (1991, p. 132) afirma que “[...] com os novos programas, que coincidem com uma queda geral do nível do corpo docente, simplesmente não existirá mais bagagem a organizar”.

As resoluções do CNE com ênfase na formação continuada norteiam o processo de desenvolvimento da política de formação. Deste modo, trazemos para o debate a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica.

2.7 - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019)

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Vamos fazer um recorte e aprofundar nossa

análise na parte da legislação que delibera sobre a formação continuada, que é o objeto da presente pesquisa (BRASIL, 2019).

As diretrizes estabelecem os princípios relevantes que necessitam ser assegurados no desenvolvimento da política de formação de professores:

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes; II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão; III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica; IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância; V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2019, grifos nossos).

Constata-se que os incisos previstos no art. 6º da Resolução estabelecem princípios relevantes para a elaboração e implantação da formação de professores, instituindo a formação para todas as etapas e modalidades da educação básica, a equidade para a formação tanto inicial quanto a continuada, como a necessidade de articulação entre a formação inicial e continuada e a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar. A Resolução prevê, ainda, em seu inciso III do artigo em epígrafe, a participação ativa dos estados e municípios na aplicação da política da formação de professores, “a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica” (BRASIL, 2019).

Os princípios da formação de professores destacados anteriormente vêm ao encontro das ações e programas implantados na última década, sendo reforçado o objetivo de obter a qualidade no ensino. Assim, os sistemas educacionais se centralizaram na melhoria do ensino, no sentido de desenvolvimento de competências

e habilidades de modo que “[...] por meio de pareceres, diretrizes e resolução reforçou a melhoria da qualidade da Educação Básica, no sentido de adequá-la ao mercado, aspectos esses que ampliam a complexidade do trabalho docente nas redes escolares” (DONATO et al., 2019, p. 70).

Entretanto, de forma mais generalista, o texto da lei estabelece vagamente como princípio a articulação entre teoria e prática e o tripé ensino, pesquisa e extensão.

IV - A garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras.

V - A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2015).

Dourado (2015, p. 309) versa sobre a necessidade de se efetivar a relação entre a teoria e a prática concomitantemente, pois as duas fornecem fundamentação para que ocorra o desenvolvimento do conhecimento sistematizado e das habilidades necessárias para a docência. Desta forma, constata-se a importância de a formação de professores ser organizada levando em conta o contexto escolar, relacionando a ementa da formação com a realidade posta, pois é preciso que o processo de formação tenha uma base teórica sólida, mas se conecte com a realidade da escola brasileira, efetivando uma formação de professores capaz de dialogar com a interdisciplinaridade, as especificidades e a organicidade do trabalho docente num país em desenvolvimento, latino, como o Brasil:

Art. 6º - [...] VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente. (BRASIL, 2019)

O projeto de formação continuada necessita integrar-se ao cotidiano da escola e valorizar os saberes e as experiências dos docentes, promovendo a interdisciplinaridade. Fazenda (2022, p. 59) afirma: “[...] o que se pretende na interdisciplinaridade não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas apenas uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes”. Portanto, a interdisciplinaridade faz com que a formação possibilite trabalhar as diferentes disciplinas articuladamente, como um complexo.

Diante do exposto, é preciso que a base da estrutura política de formação integre a interdisciplinaridade, a organicidade e a especificidade do trabalho docente a ser aplicado pelos professores à realidade do contexto educacional.

O documento destaca a importância de a escola ser reconhecida como espaço que promove o desenvolvimento da formação dos profissionais do magistério e proporciona aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a vivência do dia a dia do contexto escolar e reconhece a necessidade de acompanhamento e fundamentação com uma base teórica, por meio de políticas de estímulo ao desenvolvimento de competências específicas:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. (BRASIL, 2019).

O art. 4º da Resolução CNE/CP nº 2/2019, sobre a Formação dos Profissionais do Magistério, trata das competências fundamentais que necessitam fazer parte da prática do docente, o conhecimento, a prática e o engajamento profissionais; assim, destacamos:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. (BRASIL, 2019, grifos nossos).

Diante do estabelecido compreendemos que a Resolução determina que o professor desenvolva competências e habilidades para atuar, e que a formação deve propiciar ações que promovam esse conhecimento.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. (BRASIL, 2019, grifos nossos).

A dimensão da prática profissional está ligada diretamente a ações que envolvem a prática docente, como planejar e avaliar, e também conduzir a sua prática para que contemple o desenvolvimento das competências e das habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, 2019, grifos nossos).

Em relação à dimensão do engajamento profissional, a resolução enfatiza que o professor necessita promover competências que assegurem o seu próprio desenvolvimento profissional, comprometer-se com a aprendizagem dos alunos, com o Projeto Pedagógico, e acompanhar profissionalmente a comunidade, tudo em prol do desenvolvimento do contexto escolar.

A dimensão profissional interage diretamente com a profissão ou com a carreira, e isto implica algumas necessidades elencadas pelos docentes como: a formação continuada, a produção de conhecimento, saberes específicos, reconhecimento do papel do professor. Nesta dimensão é possível constatar a urgência profissional de que o professor tenha seus direitos respeitados, e também tenha acesso aos saberes docentes coletivamente.

A política de formação continuada prevista na Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada vem sendo implementada com intuito de desenvolver habilidades profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, por meio de programas e cursos que são implantadas objetivando promover uma formação que prime por desenvolver competências no professor.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58).

As DCNs estabelecem que a formação continuada compreende o processo pedagógico, que está relacionado às formas de organização e às especificidades da educação básica.

A política implantada pelas DCNs insere no desenvolvimento da formação continuada os saberes tácitos¹⁵ e a formação por competência, cuja proposta de organização e cujas diretrizes se fundamentam na política neoliberal, que influencia a cultura, a arte, os hábitos e o trabalho docente.

Duarte (2003) critica Schön¹⁶ por ele defender que a escola deve deslocar seu foco de atenção do conhecimento escolar para o conhecimento tácito (cotidiano), deve deixar de considerar o saber escolar superior ao saber cotidiano e deve valorizar as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana. Compreendemos que a formação de professores precisa proporcionar aos docentes o conhecimento científico, histórico e cultural.

Concebemos que as formações necessitam ser planejadas de forma que possam atender essas três dimensões (social/coletiva, organizacional e técnica/profissional), de modo que proporcionem a reflexão sobre sua práxis e promovam o “aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente”.

As DCNs mencionam a formação como estratégia de valorização dos profissionais do magistério público. Desta forma, a valorização aparece articulada aos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, de modo que a progressão só se dará mediante a disposição do professor para se aperfeiçoar continuamente, de acordo com a oferta de formação continuada disponibilizada.

A valorização, a atribuição de valor, parece-nos, se transformou em um slogan do senso comum, sem conteúdo específico. Ela é por todos - governos e sindicato - reivindicada ou apontada como horizonte desejável, o que, em nossa análise, contribuiu para o esvaziamento de seu sentido. Ao estar sempre relacionada à qualidade da educação - assim mesmo em termos genéricos, à melhoria dos salários, das condições adequadas de trabalho, da formação desejável ao professor, pode ser entendida também como uma noção reformista, limitada à minimização dos problemas decorrentes do atual

¹⁵ “O conhecer-na-ação’ é mais automático, rotineiro, espontâneo, isto é, tácito” (DUARTE, 2003, p. 613).

¹⁶ Donald Schön – teórico que defende os processos de formação na perspectiva do “profissional reflexivo” , tornou-se referência para muitas pesquisas e propostas no campo da formação de professores. No centro das proposições de Schön para a formação profissional encontra-se a distinção entre o conhecimento tácito, o qual Schön denomina também como “reflexão na ação”, e o conhecimento escolar. (DUARTE, 2003. p. 602)

modo de produção, que a tudo subordinou como mercadoria, até mesmo a educação. (RODRIGUES; COSTA, 2020, p. 224-225).

As Diretrizes Nacionais para a Formação dos Profissionais do Magistério estabelecem normas para a elaboração de formações continuadas que possam ir ao encontro dos profissionais; entretanto, trata-se de elaborar e efetivar uma política de formação continuada que responda às demandas dos professores, que são anseios da categoria, pois ainda nos deparamos com a legalidade *versus* a realidade.

2.8 - As diretrizes e a Base Nacional Comum (BNC) – Formação Continuada (Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020)

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A Resolução ao definir essas Diretrizes e essa Base, constitui o eixo norteador para a elaboração e implantação de políticas e programas educacionais voltadas para a formação.

Após analisar a Resolução, constatamos que há uma preocupação com o saber constituído pelos professores; assim, prevê-se que a formação seja desenvolvida por meio de competências e dimensões.

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. (BRASIL, 2020).

Ao analisar as três dimensões apontadas pelo documento: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, compreendemos que a formação docente foi estruturada na profissionalidade do professor; portanto, é preciso entender qual o conceito da profissionalidade.

Gorzoni e Davis (2017), em seus estudos, conceituam que a profissionalidade docente está relacionada

[...] à qualidade da prática profissional, integridade do fazer docente, desenvolvimento profissional e habilidades e competências; à constituição da identidade docente; ao saber docente, à integridade da dimensão social e do pessoal do docente; à sua responsabilidade individual e comunitária e compromisso ético e político. (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1.396-1.413).

Constatamos que a formação de professores associada às dimensões da profissionalidade assume muitas responsabilidades em sua prática, principalmente no que tange ao desenvolvimento profissional, a habilidades e competências, pois a Resolução CNE/CP Nº 1/2020 prioriza em suas normas que a formação desenvolva competências, no professor, capazes de promover as três dimensões. Descritas também no Parecer CNE/CP Nº. 14/2020.

1. Conhecimento profissional (aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento);
2. Prática profissional: 2. a) Pedagógica - prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos; 2. b) Institucional - prática profissional referente à cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sócio cultural em que está inserido;
3. Engajamento profissional - comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades. (BRASIL, 2020).

As três dimensões estabelecem que o professor adquira o autoconhecimento e o conhecimento específico do ambiente em que atua e também sociocultural, prevê a prática pedagógica e a prática direcionada à organização da escola como o ambiente sociocultural em que está inserido e ainda destacam o comprometimento do professor com suas atribuições. Deste modo, a formação é estruturada num contexto mais amplo, assumindo novas responsabilidades quando se insere na prática profissional institucional.

O Art. 4º prevê a Formação Continuada de Professores da Educação Básica como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020, grifos nossos).

A Resolução enfatiza a importância de desenvolver competências tanto nos alunos quanto nos professores, demonstra a preocupação em estabelecer uma formação continuada fundamentada em políticas centradas no aperfeiçoamento do

professor em determinada área, conforme define as três dimensões profissionais, pois desta forma o professor irá constituir um novo perfil.

O século XXI buscou novos paradigmas nas dimensões econômica, política e, obviamente, educacional. À medida que ascende o neoliberalismo e a tendência explicativa pós-moderna, percebe-se uma defesa acentuada de novas habilidades e competências a serem exigidas na formação de professores, colocando-se em curso a construção de uma nova pedagogia e, portanto, de outro perfil de professor. (CURADO SILVA, 2011, p. 21).

A política de formação de professores na contemporaneidade assume novos paradigmas à medida que o neoliberalismo vai adentrando no contexto educacional brasileiro, ocasionando mudanças na vida profissional dos professores e exigindo deles um novo perfil, desenvolvido por meio de novas habilidades e competências.

Constata-se que está prescrita nas entrelinhas da Resolução a concepção da formação por competência. Schwartz (1998) relata que essa questão de qualificar o trabalhador por competência nasceu junto com a implantação das “novas tecnologias” e das “novas formas de organização do trabalho”. Isto nos enseja compreender que, ao levar o professor a se qualificar por competências, automaticamente o Estado reproduz sua política neoliberal e o professor não expande o seu saber, deixando de ter acesso a uma formação fundamentada no conhecimento científico.

Uma maneira de exprimir essa ideia é dizer: o deslizamento qualificação/competência é estruturalmente paralelo ao deslizamento trabalhar/gerir. Os elementos que hoje podemos muito mais claramente identificar como *gestão* de situação de trabalho e que motivam esse recurso ao conceito mais vago de competência não nasceram do nada junto com as “novas tecnologias”, as “novas formas de organização do trabalho”, as novas regras de avaliação dos agentes; já existiam nas formas anteriores, com dimensões e objetivos aparentemente mais modestos, com formas implícitas, dissimuladas pela evidência da gestualidade apreendida como repetitiva. (SCHWARTZ, 1998, p. 101-140).

Vivemos num mundo em que as normas regem a conduta da sociedade, nas quais o trabalhador precisa cumprir a demanda imposta pelo empregador, e, nessa dinâmica de desenvolver competências para assegurar emprego, fica difícil encontrar atualmente o “trabalho do uso de si por si mesmo”. Assim, segundo Schwartz (2006),

[...] num mundo tão dominado por normas, com forte expectativa de resultados, o ‘trabalho do uso de si por si mesmo’ é cada vez menos visível, dado que é cada vez mais impalpável. Com o encontro dos seres humanos que se dá nos serviços, a ideia do debate de normas referidas a valores que eu chamo ‘sem dimensão’ como a saúde, a justiça, a cultura, o bem viver, o bem comum coloca-se mais e mais intensa. (SCHWARTZ, 2006, p. 457-466).

O dia a dia faz com que os trabalhadores vivam intensamente com valores significativos, seja no campo pessoal ou no campo profissional. Assim, o autor destaca que nesta sociedade contemporânea o trabalhador executa sua atividade dentro de uma determinada dimensão, deixando de interagir com outras dimensões.

Outro ponto a ser destacado é que as mudanças propostas na Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, não agradaram a comunidade científica, e alguns setores organizaram manifesto de repúdio à promulgação da Resolução.

A ANPED publicou o Manifesto em repúdio à homologação dessa Resolução, alegando que sua aprovação tem um caráter marcadamente autoritário, pois ela foi aprovada pelo Conselho Pleno do CNE, em sessão sem publicização da pauta, e sem a participação e diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação (ANPED, 2020).

A Resolução CNE/CP N 1/2020 foi publicada em período de pandemia; desta forma, não houve uma ampla discussão sobre o seu texto, e ela praticamente foi aprovada sem o diálogo com as partes envolvidas. Assim, a comunidade científica protesta por não ter sido chamada para o debate e destaca que a Resolução privilegia as instituições e fundações privadas.

Diante do exposto, percebemos que a formação continuada dos professores da educação básica na contemporaneidade necessita ir ao encontro das três dimensões citadas por Schwartz (1990): a conceptual (instrucional), a social (cultural) e a experimental (prescritiva).

Desta forma, encontramos a legislação contemplada na dimensão conceptual (instrucional). Segundo Costa (2004) ela “refere-se aos processos de formação, ao diploma e aos saberes técnicos sistematizados”, e vem contemplar a competência técnica e, assim, normatizar a formação inicial do professor.

A dimensão social (cultural) “refere-se ao reconhecimento que decorre do exercício da profissão, do estatuto profissional, da função do indivíduo na sociedade, a partir de seu papel profissional” (COSTA, 2004).

Na dimensão experimental (prescritiva), sublinha-se o desempenho das atividades e competências desenvolvidas frente ao trabalho; “a dimensão experimental refere-se aos saberes que o trabalhador constitui no dia a dia do

trabalho, à experiência em serviço, decorrente do exercício diário da profissão” (COSTA, 2004).

Observamos, de modo geral, que as legislações nacionais normatizam o processo de formação continuada de professores. Assim, temos normatizações que tratam sobre: as diretrizes e bases da educação nacional, o financiamento e fundos destinados à formação de professores – FUNDEF e FUNDEB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, as bolsas de estudos para formação continuada, o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Enfim, todas essas legislações versam sobre a formação continuada de professores, porém na concepção idealizada pelo Estado.

Desta maneira, identificamos que as legislações tendem a implantar a formação continuada organizada por meio de cursos, treinamentos, seminários, palestras, a educação a distância – EaD, utilizando como base o conceito de profissionalidade, e desenvolvendo novas competências e habilidades na categoria docente.

Outro aspecto presente nas entrelinhas das normatizações referentes à formação continuada é a promoção do autoconhecimento, da utilização da prática reflexiva no âmbito da escola; desta forma, a formação busca promover o professor reflexivo, capaz de refletir sobre sua vida tanto no campo profissional quanto no social e político.

Constata-se que a formação que se fundamenta em levar o professor a refletir sobre os saberes derivados da sua experiência docente, na ação-reflexão, é uma formação condicionada ao conhecimento tácito, e, neste sentido, Duarte (2003, p. 619) questiona as afirmações de Schön quando defende o saber escolar, o conhecimento tácito, e alega que a universidade é inadequada.

[...] de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que a formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. (DUARTE, 2003, p. 619).

Nesta linha de pensamento, consideramos que a formação continuada precisa ser reestruturada em todos os campos, desde a fundamentação da concepção pedagógica até a elaboração de normas. Compreendemos que ela necessita manter

a sua essência de promover junto aos professores o conhecimento científico, o saber elaborado.

A formação continuada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica é o instrumento capaz de levar aos professores a aprendizagem por meio do conhecimento científico. Portanto,

a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular, podendo acrescentar: a escola tem a ver com o conhecimento científico e não com o conhecimento cotidiano; com o saber metódico e não com o saber de senso comum. Mas, por que faço essas afirmações? Porque para as formas não elaboradas, as formas espontâneas, as formas cotidianas, o povo não precisa da escola. Ele precisa da escola para ter acesso às formas elaboradas, inclusive para expressar de modo elaborado a sua cultura, os seus interesses, a sua visão do mundo. Se nós começarmos a considerar que o saber popular é mais importante e é tão consistente quanto o saber científico, nós estaremos descaracterizando o papel próprio da escola e, com isso, estaremos desservindo à população trabalhadora que quer ter acesso à escola para se apropriar dos instrumentos elaborados, do conhecimento sistematizado, e não para ficar no espontaneísmo. Se nós, como professores, não temos clareza disto, então nós, acreditando que com isso estaremos servindo o povo, na verdade nós o estamos desservindo. (SAVIANI, 2020, p. 29 e 30).

Diante da cronologia das legislações foi possível identificar que as normas tendem a deliberar que a política de formação de professores seja implantada na perspectiva de atender a demanda do mercado, constatando em suas entrelinhas ações e programas educacionais voltados para desenvolver competências e habilidades nos professores, como também a formação centrada na reflexão-ação, desta forma, compreendemos que o papel da escola é proporcionar o conhecimento elaborado, sistematizado, para tanto, acordamos que a formação continuada necessita de uma concepção pedagógica fundamentada na pedagogia histórico-crítica.

Nesta perspectiva pedagógica caminhamos para a análise das entrelinhas das histórias da formação continuada dos professores da REME.

CAPÍTULO III

AS ENTRELINHAS DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REME

Neste capítulo discorreremos sobre as entrelinhas da história da política de formação continuada de professores da REME implantada pela SEMED, no período de 2013 a 2018. Com esse intuito, apresentamos fatos que aconteceram administrativamente na pasta da Educação e na gestão da prefeitura de Campo Grande/MS, a partir de 2012, com a eleição do advogado Alcides Bernal para o cargo de prefeito, o qual tomou posse em 2013.

Em 2013 foi nomeado o psicólogo e advogado José Chadid para assumir a pasta da Educação, como secretário municipal. Ele iniciou seu mandato reorganizando a estrutura da SEMED, com uma nova equipe. Entretanto, após o exercício de um ano e dois meses de mandato, o prefeito Alcides Bernal foi cassado, pela Câmara de Vereadores, por 23 votos a favor e 6 contra. Então, o vice-prefeito Gilmar Antunes Olarte (PP) assumiu o comando do Executivo do município, a partir do dia 13 de março de 2013. O referido prefeito também desempenha as funções de pastor evangélico, empresário, radialista e foi fundador da igreja evangélica Assembleia de Deus Nova Aliança do Brasil.

Na gestão de Olarte, assumiu o cargo de secretária municipal de Educação a Profa. Me. Ângela Maria de Brito, um nome conhecido e aprovado pelos servidores da REME, pois ela já havia desempenhado a função de superintendente da Educação Básica em gestão anterior, na REME. Porém, em maio de 2014, a Profa. Me. Ângela Maria de Brito e o adjunto Osvaldo Ramos Miranda pediram demissão depois do anúncio de cortes de gastos feito pelo prefeito. Após o pedido de demissão, o secretário Municipal de Administração Wilson do Prado passou a responder interinamente pela pasta da Educação.

O prefeito nomeou, em 10 de julho de 2015, o advogado Marcelo Monteiro Salomão como Secretário Municipal de Educação.

Neste período, houve a greve dos professores da REME. Este movimento marcou o desenvolvimento da carreira docente e a história de Campo Grande; de acordo com o Jornal G1 (online – TV Morena- 2015), “Os professores da Rede Municipal de Ensino (Reme) paralisaram as atividades no último dia 25 de maio. Eles pedem aumento de

13,01%, o que equiparia o salário ao piso nacional da categoria. No comando do movimento estava o sindicato dos professores, ACP, que neste período levantou a bandeira dos professores por cerca de 90 dias de movimento, em busca da valorização da carreira docente.” E, segundo o Jornal G1 (online, TV Morena – agosto), “Após 77 dias, os professores da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande decidiram encerrar a greve da categoria em assembleia no fim da tarde desta segunda-feira (24).” Desta forma, a greve dos professores da REME aconteceu no período de 25 de maio a 24 de agosto de 2015, conforme informações do jornal G1, fato este decisivo para o desenvolvimento da carreira docente.

Em agosto de 2015, Alcides Bernal (PP) reassumiu o cargo de prefeito de Campo Grande, amparado por uma decisão do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJ-MS), sendo que no primeiro momento nomeou interinamente a Profa. Leila Cardoso Machado para a função de Secretária de Educação, e, posteriormente a mesma profa. assume oficialmente a pasta da Educação.

No contexto das idas e vindas de prefeitos houve cinco nomeações de secretários para o comando da pasta de Educação, o que trouxe prejuízo aos professores, alunos e munícipes de Campo Grande, pela falta de continuidade para implantar e implementar políticas de formação de professores.

A falta de uma organização eficaz na administração da prefeitura, no período de 2013 a 2016, foi um fator que contribuiu para o processo de precarização da educação da REME. Por isso, propomos a hipótese de que a política de formação dos professores sofreu processo de proletarização e precarização peculiar, pois foi implantada por meio de reformas educacionais de governos neoliberais, políticas educacionais descontinuadas, fundamentadas em concepções pedagógicas que objetivam desenvolver competências e habilidades na categoria docente em prol de um sistema econômico enraizado no capitalismo.

Ao constatar a ineficácia da administração municipal de Campo Grande, observamos que as entrelinhas da política educacional se transformaram em obstáculos para a formação continuada de professores e também para administração das escolas da REME, pois, para Carvalho (2016, p. 76), “a organização escolar e os problemas sociais que objetivamente obstaculizam a prática docente permanecem intactos”; justamente assim, a educação do município permaneceu intacta, não tendo havido destaques no processo educacional no período analisado, nem novas propostas de formação, nem planejamento e tampouco valorização para a categoria

docente. Mas o professor precisou se ajustar, se moldar diante da realidade que lhe foi imposta, ao se deparar com escolas sem recursos financeiros, falta de servidores, sistema educacional em crise, políticas educacionais fragmentadas. Estes fatos nos remetem à afirmação de Carvalho de que “o que se altera na realidade são as atitudes dos professores, que passam a ajustar sua prática pedagógica, seus materiais didáticos e seus padrões de avaliação aos interregnos do ‘novo’ na sociedade” (CARVALHO, 2016, p. 76).

Os professores precisaram ajustar suas práticas docentes de acordo com a nova organização da prefeitura, e na análise se constata que o processo de precarização e de proletarização se fez presente no desenvolvimento profissional fragmentado resultante da política de formação da REME, o que nos leva a concordar com o pensamento de Tumolo e Fontana (p. 169, 2008) de que “o processo de proletarização do professor resultado da precarização de suas condições de trabalho, do rebaixamento salarial, de sua desqualificação, da perda do controle do processo de trabalho, do desprestígio social da ocupação etc.”

Analisamos no quadro 5 as seguintes legislações municipais que regulamentam a formação continuada em Campo Grande:

Quadro 5 - Corpus da análise documental: legislações municipais com referências à formação continuada

Tipo Número	Data	Título
Lei Complementar N. 190	22.12.2011	Dispõe sobre o regime jurídico único dos servidores públicos do município de Campo Grande, e a Lei Complementar n. 19, de 15 de julho de 1998, que institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande - PCM/PMCG e dá outras providências.
Lei Complementar N. 19	15.07.1998	Constitui as diretrizes gerais acerca do Regime Jurídico dos professores da REME, que ao passar dos anos sofreu várias alterações, e essas modificações foram consolidadas por meio da publicação da Lei Complementar n. 20 /1998, do Decreto Municipal n. 10.343/2008 e da Lei Municipal n. 5.411/2014.
Lei Complementar N. 20	02.12.1998	Altera Dispositivos da Lei Complementar 19, de 15 de julho de 1998, que instituiu o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande - PCM/PMCG.
Decreto Municipal N. 10.343	22.01.2008	Publica a consolidação da lei complementar n. 19, de 15 de julho de 1998, institui o plano de carreira e remuneração do magistério público da Prefeitura Municipal de Campo Grande, com as alterações e inclusões decorrentes das Leis Complementares n. 20,

		de 2 de dezembro de 1998; n. 97, de 22 de dezembro de 2006; e n. 106, de 22 de novembro de 2007.
Decreto Municipal N. 13.062	17.01.2017	Dispõe sobre a competência da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), estabelece quais são as competências da SEMED.

Iniciamos essa etapa da pesquisa encaminhando ofício para a SEMED, solicitando a colaboração em nos fornecer os registros da implantação e do desenvolvimento dos cursos de formação continuada dos professores da REME, no recorte do período que estabelecemos.

A SEMED encaminhou a resposta por meio de ofício, orientando que as informações deveriam ser obtidas com as professoras formadoras que atuavam na equipe de formação da Secretaria nesse período e repassando o contato delas.

Ao entrarmos em contato com as respectivas professoras que atuaram como formadoras na SEMED no período estabelecido, constatamos que a Secretaria não havia efetivado registros dos cursos de formação continuada implantados nesse período; assim, a Secretaria Municipal de Educação não possui nenhum dado registrado, no período de 2013 a 2017.

No final de 2017, a administração da SEMED passou a documentar o histórico da formação implantado na REME, desta forma, analisamos neste capítulo o documento que registra o Programa Educação em Foco: múltiplas dimensões da formação continuada – 2017 a 2020, lançado no final do ano de 2017.

Diante da falta de registro oficiais da SEMED e para obtermos maiores informações sobre a política de formação continuada de professores, no período de 2013 a 2017, fez-se necessário contar com os registros efetivados pelas professoras formadoras que nos concedeu entrevista e cordialmente nos enviaram seus arquivos pessoais, os quais descreviam a formação neste período, dos componentes curriculares que estavam à frente, Geografia e Ciências.

Portanto, somente após a entrevista e o acesso aos registros das formações do arquivo pessoal das formadoras pudemos analisar a política de formação da REME; por isso, agradecemos imensamente a contribuição das professoras.

**Quadro 6 - Dados da amostra de estratégias de formação continuada
escolhidas para análise**

Título	Data	Destaque
Formação Continuada de Geografia do ensino fundamental II Tema: Diretrizes Curriculares	03/2013	82 professores, diretores e equipe pedagógica;
Formação Continuada de Geografia do ensino fundamental II Tema: Educação Ambiental: um olhar interdisciplinar	03/2013	68 professores; Metodologia: nesta formação foi discutida a proposta da Conferência Nacional Infanto-Juvenil para o Meio Ambiente, como também as Escolas Sustentáveis e o PDDE Escola Sustentável;
Formação Continuada de Geografia do ensino fundamental II Tema: A escolha do Livro Didático 2014	03/2013	85 professores; Metodologia: análise dos livros para a escolha na escola;
Formação Continuada de Geografia do ensino fundamental II Tema: Saneamento Básico (Água e Esgoto) em Campo Grande	03/2013	54 professores; Metodologia: realização de visita técnica; Parceria: realizada em parceria com a Águas Guariroba;
Formação Continuada de Geografia do ensino fundamental II Tema: Colóquio Troca de Saber no Ensino de Geografia	03/2013	113 professores; Metodologia: atividades diferenciadas, poesia, música, troca de experiências e na abertura uma palestra intitulada "Geografia na sala de aula", proferida pela Prof. ^a Dr ^a Icléia Albuquerque de Vargas;
I Formação Continuada Tema: O Ensino de Geografia; Geografia do Mato Grosso do Sul	03/2013	109 professores; Objetivo: discutir sobre os desafios encontrados na Geografia; Metodologia: slides, dados sobre a dengue no verão 2013/2014, conforme recomendações da SEMED/SESAU; Visita ao Instituto Histórico e Geográfico; Blog "Geografia Morena";
II Formação Continuada de professores Tema: Itinerário Geoambiental	04/2014	82 professores; Objetivo: sugerir metodologias diferenciadas nos anos finais do ensino fundamental. Metodologia: exposição sobre o histórico e as características do local; Trilha no parque; Roda de conversa, metodologia de Paulo Freire;
III Encontro para Formação Continuada de Professores Tema: Conhecendo o lugar pelo SISGRAN - Sistema Municipal de Indicadores Georreferenciados para o Planejamento e a Gestão de Campo Grande/MS	07/2014 08/2014	93 professores; Objetivo: sugerir metodologias diferenciadas nos anos finais do ensino fundamental;
IV Formação Continuada - A organização do trabalho pedagógico em Geografia	09/2014	27 professores; Objetivo: sugerir metodologias para a organização de planos de aula e enriquecimento do trabalho docente dos anos finais do ensino fundamental;

		Metodologia: foram apresentados vídeos curtos que enfocam o trabalho do professor;
Formação Continuada de Ciências Tema: O ensino de Ciências: entre imagens, palavras e sons	09/2014	Professores regentes de sala e de laboratório de Ciências com menos de três anos; Local: sala do COEF 6º ao 9º Ano/SEMED; Objetivos: – papel do professor; – uso das imagens, palavras e sons como estratégias de aprendizagem em Ciências; – encaminhamentos pedagógicos para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da interpretação em Ciências; – discorrer sobre a importância do planejamento; – subsídios pedagógicos para aprimoramento de sua prática;
V Formação Continuada Tema: Itinerário (do) leitor: a caminho da interpretação e produção textual; Avaliação institucional; Ensino de Geografia	10/2014	64 professores; Objetivo: refletir sobre a postura docente, atividades e resultados aplicados durante o ano de 2014; Metodologia: sugerir metodologias que se adaptam à realidade do ensino de Geografia e/ou enriquecimento do trabalho docente dos anos finais do fundamental; Encaminhamentos da escola após os resultados da Prova Brasil; explicações sobre o IDEB; atividades que poderiam contribuir com o desenvolvimento de habilidades, inclusive para a prova Brasil;
Formação Continuada de Ciências Tema: Todos pelo saber	05/2014 06/2014	Promover a reflexão dos professores acerca dos conteúdos propostos pelos professores de Ciências para o ano de 2016 e 2017; Apresentar a sala virtual: Ciências naturais de 6º ao 9º Ano do ensino fundamental; Construir coletivamente uma estrutura de plano anual para o ensino fundamental de 6º ao 9º ano. Estratégias: – Apresentação da pauta da formação; – Apresentação do Prezi: o Currículo de Ciências Naturais: histórico e tendências; – vídeo: Deficiências do Ensino de Ciências: Gilberto Luiz de Azevedo Borges; – objetivos e expectativas de aprendizagem propostas no documento das Orientações Curriculares; – horta vertical (sapateira), tempestade de ideias; Finalização da oficina: avaliação da formação;
Projeto “Feira de Profissões”	2016	Elaboração e fundamentação do projeto “Feira de Profissões”;
Acompanhamento pedagógico	2016	Metodologia: acompanhamento das escolas que apresentavam índices superiores a 20% de notas abaixo da média na disciplina de Geografia; Visita nas escolas, diagnosticar possíveis causas para a situação e apresentar propostas que contribuam para a prática pedagógica do professor bem como o oferecimento de oficinas;
Seminários da Base Nacional	2016	Organização dos Seminários Regional (SEMED) e Estadual (UEMS);

Formações Continuadas por polo 1º Em formato de polos	2016	Quatro encontros de formações continuadas; – orientar os professores sobre como elaborar projetos, e apresentação do projeto “Feira de Profissões”; – compreender melhor nossos alunos contextualizados na contemporaneidade e suas tecnologias, abordando Zygmunt Bauman, games, youtubers e tecnologias; – questionário online (formulário Google Docs); – quantitativo de professores, escolas atuantes, carga horária, qualificação, dificuldades e temas desejados para as próximas formações;
Formações Continuadas por polo 2º Programa Nacional do Livro Didático – PNLD	2016	Orientar e conscientizar os professores de Geografia sobre a escolha do livro didático e a importância do PNLD; uma enquete aos professores sobre sua escolha, constituindo, desta forma, um mapa sobre as escolhas dos livros adotados em cada escola;
Formações Continuadas por polo 3º Professores recém-efetivados na REME	2016	Objetivo: apresentar Referencial Curricular da REME; Orientações Curriculares; Base Nacional Comum Curricular B.N.C.C.; P.P.P. da Escola; Planejamentos; Cumprimento de PL; Avaliação; Especificidades da Geografia Regional; Assinatura do ponto; Projetos Pedagógicos; Relacionamentos interpessoais; Mídia: blog, e-mail, telefone NUFEF 6º a 9º, Moodle;
Formações Continuadas por polo 4º Formação Continuada - A Geografia de Mato Grosso do Sul: arqueologia	2016	Esta formação propôs ao professor de Geografia conhecer um espaço novo; trabalhar a interdisciplinaridade com os professores de história e arte; Vídeos, da exposição permanente, espaço lúdico pedagógico;
Curso sobre a Geografia de Mato Grosso do Sul	10/2016 a 12/2016	Evento em parceria com a UFMS, UCDB e SED/MS, consistindo em 20h presenciais e 20h à distância via ambiente Moodle cedido pela UFMS; Palestra de abertura da Prof.ª Drª Icléia de Albuquerque Vargas sobre a prática do professor e as regionalidades; Palestra de encerramento; Formação continuada realizada no Museu de Arqueologia da UFMS;
Diagnóstico - Professores de Geografia (2016) – Formulário do Google Docs	2016	Detectar as dificuldades e anseios dos professores da REME; Interpretação de vários dados correlacionando variáveis dispostas na planilha;
Subsidiar a organização do trabalho escolar	2017	Assessoramento pedagógico;
Acompanhamento <i>in loco</i> dos professores	2017	Anotações pontuais de questionamentos sistematizados, em atendimentos realizados pelos técnicos da GEFEM à equipe pedagógica das unidades escolares;
Acompanhamento pedagógico ao professor	2017	Acompanhamentos pedagógicos aos professores da REME, nas diferentes áreas do conhecimento, atendimento à solicitação das unidades escolares ou via assessoramento pedagógico pelos técnicos da GEFEM.

A Secretaria definiu como espaço para acontecer as formações as escolas polos, e algumas vezes também utilizou seu próprio espaço físico. As formações são

elaboradas e implantadas para os professores pertencentes à REME, e foram planejadas especificamente formações para professores iniciantes, bem como para professores em geral e também para os gestores escolares.

Os componentes curriculares de Ciência e Geografia na REME são ministrados por professores formadores com experiência no trabalho com esta atividade, e suas formações são elaboradas de forma que venham a contemplar a troca de experiências e a reflexão dos professores, pois a Secretaria direciona o trabalho de modo a levar o professor refletir sobre sua prática docente.

3.1 - Análise da legislação que rege a categoria docente da REME de Campo Grande/MS

A carreira dos professores da REME é assegurada por meio de leis que estabelecem direitos e deveres da categoria, porém manteremos o foco da pesquisa, que é a formação continuada de professores, analisando a legislação promulgada pelo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público, com base na LDB n. 9394/1996, o Plano de Cargo e Carreira dos professores da REME, os Decretos, os Editais e Resoluções municipais que versam sobre o desenvolvimento do trabalho dos professores.

O inciso V do art. 206 da Constituição Federal de 1988 e a LDB n. 9394/1996 em seu artigo 67 estabelecem que os “sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”. Os professores da REME são regidos pela Lei Complementar nº. 190/2011, a qual dispõe sobre o regime jurídico único dos servidores públicos do município, e a Lei Complementar nº. 19, conforme o Quadro 5.

Constatamos no próprio *corpus* jurídico apresentado como política de valorização docente no âmbito de um Estado mínimo neoliberal a contraditória realidade das políticas de valorização do professor do ensino básico, em que, apesar de tantas leis que há décadas prometem promover o trabalho dos professores, institui prescrições que acabaram por legalizar contratos de superexploração, dificultando a melhoria das condições de trabalho, o reconhecimento da função social do professor e das especificidades de seu trabalho e consolidaram concepções de formação continuada, bonificação e progressão na carreira como estratégia de manipulação dos professores para induzi-los a produtividade e a assiduidade, destituindo-os de autonomia e penalizando-os pelos problemas que são de um sistema escolar circunscrito ao modo de produção capitalista, nesta conjuntura neoliberal, em um país de capitalismo periférico como o Brasil. (RODRIGUES; COSTA, 2020, p. 241).

Após análise da LC nº. 190/2011, que instituiu o regime jurídico, os direitos e os deveres dos servidores municipais, como gozo de férias, afastamento da função, nomeação, estabilidade, vacância, férias, licenças, valorização profissional e outros assuntos relacionados à vida laboral dos servidores municipais em geral, constatamos que trata-se de lei que faz parte do *corpus* jurídico de um Estado no qual predomina o neoliberalismo, no qual as legislações, ao invés de promover a categoria docente, contribuíram para a sua precarização. As políticas educacionais brasileiras vêm ao encontro do modo de produção capitalista, e isto nos leva a uma formação continuada marcada pela manipulação, pela prescrição de tarefas, tudo em prol de assegurar o ordenamento jurídico burguês. Assim, a legislação educacional é contrária à real situação do professor, pois, ao invés de valorizar a categoria, a empobrece com normas direcionadas a atender a demanda do capitalismo.

Destacamos a LC nº. 19/1998, que constitui as diretrizes gerais do Regime Jurídico dos professores da REME. Ao longo dos anos, ela sofreu alterações consolidadas por meio da publicação da LC nº. 20/1998, do Decreto Municipal nº. 10.343/2008 e da Lei Municipal nº. 5.411/2014.

Desta forma, a LC nº. 20/1998 alterou Dispositivos da LC 19/1998 no art. 53, em que se estabelece que a categoria docente pode solicitar afastamento remunerado para poder investir na sua formação continuada, sendo fixado um prazo de até 90 dias, prevendo ainda um prazo de até três anos para a realização do curso de pós-graduação:

Art. 53 - [...] Parágrafo Único - O afastamento remunerado para cursos de qualificação profissional será de até 90 (noventa) dias, nos termos do art. 131 da Lei Complementar nº 7, de 30 de janeiro de 1996, com as alterações introduzidas no art. 98 desta Lei ou de até 3 (três) anos para a realização de cursos de pós-graduação. (CAMPO GRANDE, 1998).

Constatamos que a REME vem promovendo a formação continuada de professores, que ocorre na própria escola, nos polos de formação ou por meio da educação a distância.

O Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande foi instituído em 2008 pelo Decreto Municipal n. 10.343/2008, que incluiu as alterações e inclusões decorrentes da LC n. 20 e as propostas pela LC n. 97, de 22 de dezembro de 2006 e n. 106, de 22 de novembro de 2007.

Ao analisar os decretos, constatamos que o DM nº. 10.143/2008, em seu art. 52, estabelece que serão promovidos cursos, treinamentos de capacitação e aperfeiçoamento técnico-profissional, com o intuito de assegurar a qualidade do ensino na REME. Os recursos determinados no DM são utilizados como ferramenta para ampliar o conhecimento dos professores por meio da formação continuada.

O Termo “treinamento” denota que será implantada uma formação cujo objetivo principal é o aperfeiçoamento das habilidades, com o uso de métodos capazes de fazer com que o profissional se desenvolva sob a influência da psicologia comportamental; assim, acredita-se que se o professor treinar determinada ação tecnicamente, ele conseguirá aperfeiçoar suas habilidades com competência. Para Curado Silva (2011, p. 21), na educação, sob a influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, os estudos privilegiavam a dimensão técnica do processo de formação, ou seja, o treinamento.

Mas para a lógica neoliberal, que pretende usar a escola para formar mão de obra para o mercado de trabalho e regular o capitalismo, faz muito sentido querer fortalecer, apoiar e difundir a formação continuada aplicando “pacotes de treinamentos aos professores” que passam a transmitir conhecimentos produzidos por outros, contrapondo-se assim ao professor intelectual transformador. (SILVA, 2005, p. 191, grifos nossos).

A utilização da formação continuada para promover o conhecimento do professor por meio de treinamentos, capacitação e competências está ligada diretamente à educação mercadológica, implantando políticas e programas que não têm como base o conhecimento sistematizado, pois concebemos que o professor é um trabalhador intelectual e precisa de formação que promova o desenvolvimento do seu intelecto.

A formação continuada centrada em preparar os professores utilizando a capacitação e o treinamento, deixa de estimular a criticidade e promover a aprendizagem por meio do conhecimento científico; desta forma, a formação acontece primando por atender a demanda demarcada pelo modo de produção capitalista.

Consideramos que por meio da capacitação, treinamento ou formação, podem-se promover competências e habilidades específicas no professor. Assim, é possível moldar o professor para desempenhar determinada função, mas isso demonstra a fragilidade da política de formação de professores, desenvolvendo a formação fundamentada no conhecimento tácito, baseada em treinos e na ação-reflexão.

Destacamos que a legislação educacional da REME estabelece que as formações continuadas utilizem cursos, treinamentos, capacitações e aperfeiçoamentos técnico-profissionais para assegurar a qualidade de ensino, mas compreendemos que é preciso implantar políticas de formação que não automatizem a práxis dos professores.

O DM prevê direito a licença-capacitação aos professores, porém define alguns critérios para que possa ser usufruído:

Art. 53. O profissional da educação, após cinco anos de efetivo exercício na carreira do magistério municipal, poderá solicitar afastamento remunerado para curso de pós-graduação, promovido pelo Poder Executivo ou em parceria com instituição oficial de ensino. (Redação dada pelo do art. 3º, da Lei Complementar n. 106, de 22 de novembro de 20077). (CAMPO GRANDE, 2008).

É previsto no DM que o professor poderá solicitar licença-capacitação por um período de até 3 (três) meses, direito este que possibilita que o professor possa estudar, aprimorar seu conhecimento científico sem perdas financeiras, pois lhe é assegurada a remuneração durante a licença-capacitação.

Art. 54. O profissional da educação ocupante de cargo efetivo poderá solicitar licença-capacitação, em um período de até 3 (três) meses, para realização de cursos de qualificação profissional, promovidos pelo Poder Executivo ou em parceria com instituição oficial de ensino. (Alterado por meio do art. 9º, da Lei Complementar n. 97, de 22 de dezembro de 2006). (CAMPO GRANDE, 2008).

O Decreto assegura direitos aos professores e também reserva ao Estado o direito de utilizar o conhecimento deste profissional para aprimorar a política de formação da REME. No art. 58 prevê o afastamento remunerado para usufruir da licença capacitação.

Art. 58. Será permitido, anualmente e de acordo com a conveniência da Administração, o afastamento remunerado, previsto nos artigos 53 e 54 desta Lei Complementar, de profissionais da educação em efetivo exercício na Rede Municipal de Ensino, em especial os que se encontram em exercício nas unidades de ensino, observado o quantitativo autorizado pelo Poder Executivo. (CAMPO GRANDE, 2008).

O Decreto nº. 13.062, de 17 de janeiro de 2017, dispõe sobre a competência da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Destacamos os incisos I, VI e IX do Art. 1º, que versam sobre políticas educacionais, a previsão de diagnósticos, políticas e incentivos à qualificação e à capacitação dos profissionais de educação da REME.

Art. 1º À Secretaria Municipal de Educação (SEMED) nos termos do disposto no art. 20 da Lei Municipal n. 5.793, de 3 de janeiro de 2017, compete:

I – a formulação da política educacional do Município e a elaboração do Plano Municipal de Educação, em consonância com as diretrizes emanadas dos órgãos integrantes dos sistemas de ensino federal e estadual e em articulação com segmentos representativos da sociedade e da comunidade escolar;

VI – o diagnóstico permanente, quantitativo e qualitativo, das características e qualificações do magistério, da população estudantil e da atuação das unidades escolares e sua compatibilidade com as demandas identificadas;

IX – a promoção e o incentivo à qualificação e à capacitação dos profissionais de educação e aqueles que atuam nos ambientes educativos do Município. (CAMPO GRANDE, 2017).

Tanto o afastamento remunerado quanto os incentivos são elementos importantes, para garantir condições de formação continuada, sendo aspectos formais essenciais da política de formação continuada em que os problemas são compreendidos como sujeitos da formação, e esta, como ferramenta para uma atuação mais qualitativa.

Porém, ao lado da promoção das condições de formação, a política também prevê a vigilância e controle na medida e que o inciso VI do DM estabelece que a SEMED deve fazer o acompanhamento de seus professores, dos seus alunos, das suas escolas e, principalmente, promover meios para ter o diagnóstico permanente da demanda da educação da REME. Nos últimos anos antes da pandemia de COVID, a Secretaria acompanhava o desenvolvimento da REME por meio da aplicação da avaliação externa. De dois em dois anos os estudantes da REME eram submetidos a avaliação, com intuito de verificar o rendimento dos alunos e também dos docentes.

No período de 2013 a 2017, a Secretaria não possui os registros do processo de formação de professores empreendido, apesar de compreendermos que o

acompanhamento, monitoramento e os registros serem imprescindíveis para planejar e elaborar políticas que venham ao encontro das necessidades da sociedade campo-grandense.

A situação constatada demonstra falhas na administração da pasta da Educação nesse período, em que houve uma certa desorganização na formação continuada de professores, no que se refere ao gerenciamento das escolas, afetando os recursos financeiros para manutenção dos prédios e a falta de continuidade das ações referente a formação.

A falta de direcionamento e organização na implantação da política de formação de professores nos permitiu considerar que, administrativamente, a SEMED levou o professor a atuar num contexto escolar de precarização.

Após a análise das legislações da REME referentes à política de formação continuada de professores, concluímos que houve, de fato, políticas de formação que consideravam a condição de formar com estímulos, afastamento remunerado, reconhecimento de formações feitas fora da REME, mas ainda na forma de concessões, cuja aprovação estava sujeita à administração; além disso a legislação também regulamentou dispositivos para vigiar e controlar os professores nos processos de formação.

3.2 - Análise do material de formação continuada implantada na REME

Ao analisar as ações desenvolvidas no Quadro 6 - Dados da amostra de estratégias de formação continuada escolhidas para análise - p. 97, constatamos que os professores participaram da escolha do tema a ser desenvolvido nas formações, além de serem acompanhados e terem assessoramento pedagógico pela equipe durante as atividades no ano letivo.

A formação ocorreu de forma presencial, por meio das visitas de acompanhamento nas unidades escolares, e também a distância via ambiente Moodle.

A formação continuada procurou atender os professores iniciantes na REME, os recém-concursados, em parceria com as universidades, promovendo cursos e palestras fundamentadas no conhecimento científico.

O professor pode interagir escolhendo temas e também opinar sobre as estratégias de formação, por meio do Google Docs. Constata-se que a formação de

professores relatada no quadro 6 tem uma base cultural histórica, concebendo o docente como sujeito histórico capaz da transformação social.

É possível identificar, nos registros do quadro 6 - p. 97, que a formação continuada da REME possui ações direcionadas e fundamentadas na pedagogia do professor reflexivo. Para Cunha (2013, p. 618), trata-se de “[...] teorias que valorizam a experiência e a capacidade reflexiva dos professores [e] instalaram-se de forma exponencial nos cursos de formação e na orientação das pesquisas educacionais”. Entretanto, discordamos de Cunha, pois, consideramos que a formação continuada precisa ter concepção teórica que tenha como fundamentação o conhecimento científico. A formação continuada fundamentada somente na reflexão-ação e na troca de experiências fragmentada, contribui para a precarização da categoria docente.

É possível verificar no quadro 6 - p. 97 que a formação continuada da REME utilizou o assessoramento pedagógico para assegurar sua efetivação. Assim, esse assessoramento foi fundamentado em ações desenvolvidas junto aos professores e à equipe técnica das unidades escolares.

A equipe de formadores visita os professores e a equipe pedagógica em suas respectivas unidades escolares, visando subsidiar seus trabalhos no que se refere à organização do trabalho didático, podendo o assessoramento pedagógico ser realizado por meio do acompanhamento *in loco* ou pelo acompanhamento por temática.

Destarte, o acompanhamento *in loco* era realizado por meio de anotações pontuais de questionamentos sistematizados, em atendimentos realizados pelos técnicos formadores da Gerência do Ensino Fundamental e Ensino Médio (GEFEM) da SEMED para a equipe pedagógica das unidades escolares.

O professor formador cita em seu registro da formação efetivada que “a prática docente necessita estar alicerçada diretamente nos avanços tecnológicos e demais demandas da sociedade, além de estar atualizada em relação às alterações e avanços sobre os aspectos legais, teóricos e metodológicos do sistema educacional”.

O professor formador registra que os acompanhamentos pedagógicos aos professores da REME, nas diferentes áreas do conhecimento, foram realizados em atendimento à solicitação das unidades escolares ou via assessoramento pedagógico pelos técnicos da GEFEM.

Os registros do acompanhamento pedagógico dos professores nas diferentes áreas do conhecimento foram organizados observando as questões que envolvem o planejamento das atividades pedagógicas e da aprendizagem.

O professor formador registra o quantitativo de professores atendidos pelo assessoramento pedagógico, conforme o exposto na tabela abaixo:

Acompanhamento <i>in loco</i> dos professores		Acompanhamento pedagógico aos professores	
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
167 professores atendidos	282 professores atendidos	334 professores atendidos	445 professores atendidos

A experiência da formação por meio do assessoramento pedagógico é uma ferramenta importante, mas é necessário que o professor aceite a formação e consiga entender o significado da mesma em sua práxis. Na REME o assessoramento pedagógico pode ser requisitado pelo professor, pela equipe técnica ou pelo diretor da unidade escolar; assim, quando essa requisição não parte do professor, pode haver uma recusa por parte dele, pois o mesmo não entendeu o assessoramento como ajuda, e sim como controle de sua prática docente.

Os acompanhamentos pedagógicos por temática aconteceram na formação da REME por meio de minicursos específicos às áreas do conhecimento. Desta forma, os professores formadores da SEMED organizavam minicursos por temáticas, e eles foram ofertados aos professores da REME em vários horários, por meio de adesão, possibilitando a participação desses em conformidade com as demandas elencadas no decorrer do assessoramento, conforme quadro abaixo elaborado pela professora formadora.

Quadro 7: Acompanhamento dos professores por temática – GEFEM/2017

Título - Minicurso - Temática	Carga horária	Número de professores participantes
Da Leitura à Produção Textual: uma Proposta Multimodal de Ensino - Língua portuguesa	20h	30 professores
Reencantando a Botânica – Ciências	20h	77 professores dos anos finais do ensino fundamental
I Ciclo de Formação Continuada da Educação Física Escolar da REME - Educação Física	82h	203 professores
Processos de Ensino e Aprendizagem em Teatro na Escola: do Drama ao Jogo - Professores do ensino fundamental	32h	20 professores

O Ensino Construtivo de Álgebra por meio da Interação de Números e Geometria – Matemática	40h	25 professores do 6º ao 9º Ano
O Uso de Tecnologias no Ensino de Geografia – Geografia	20h	20 professores
Conhecendo a Literatura de MS - Programa Novo Mais Educação	20h	24 mediadores, facilitadores e articuladores do Programa Novo Mais Educação
Contar Histórias e Encantar Leitores - Programa Novo Mais Educação	20h	25 mediadores, facilitadores e articuladores do Programa Novo Mais Educação
Problematização com Práticas de Química Utilizando Materiais Acessíveis - Professores de Ciências - 6º ao 9º Ano	08h	20 professores de ciências do 6º ao 9º Ano
O ensino de frações com o uso de Materiais Manipuláveis - Professores de Matemática - 6º ao 9º Ano	40h	20 professores de Ciências do 6º ao 9º Ano
Professores de Ciências do 1º ao 5º Ano	20h	18 professores que atuam em ciências de 1º ao 5º Ano
O Tempo-Espaço nos Anos Iniciais - Professores de História e Geografia de 4º ao 5º Ano do EF	32h	18 professores que atuavam em História e Geografia de 4º ao 5º Ano
Da Oralidade à Escrita: a Produção de Texto na Perspectiva Dialógica - Professores 1º ao 3º Ano dos Anos Iniciais do EF	20h	20 professores que atuavam de 1º ao 3º Ano
O Trabalho com Situações-Problema e Leitura: Processo de Aprendizagem e Avaliação - Professores 4º ao 5º ano dos Anos Iniciais do EF	20h	15 professores que atuam de 4º ao 5º Ano

Os minicursos de instrumentalização didático-científica dos conteúdos que foram oferecidos pela REME constituíram-se em ações de aprendizagem que possibilitaram desenvolver habilidades e capacidades para a condução do trabalho docente, focavam nos processos pedagógicos que englobavam a instrumentalização dos conteúdos, dos métodos de ensino, da pesquisa, das atividades de aprendizagem, das experiências, das tecnologias. Os minicursos eram desenvolvidos procurando promover a formação abordando os temas elencados pelos professores.

Constatamos, após análise das amostras das formações desenvolvidas por meio de minicursos de instrumentalização, que eles eram elaborados para desenvolver habilidades e capacidades nos professores, e a formação conduzida por meio deste instrumento nos levou a identificar pressupostos da Pedagogia das competências, de prescrição de tarefas aos professores. Portanto,

[...] os modelos de formação e avaliação fundamentados nos pressupostos da competência se apresentam como ideologias orgânicas que têm como base instrumentalizar a “iniciativa” pessoal dos trabalhadores de modo que suas atitudes e decisões estejam em profunda conexão com as resoluções corporativas do capital, ao mesmo tempo em que infundem sobre os ombros dos indivíduos da classe trabalhadora a responsabilidade pela miséria social

gerada pelas crises do sistema político e econômico capitalista. (CARVALHO, 2016, p. 59).

Esta pesquisa define como problema a formação continuada de professores utilizada pelo governo como instrumento de prescrição de tarefas, pois, ao analisar os documentos, os registros das formações, constata-se que o contexto educacional está sendo utilizado como meio de propagar ideologias que visam a formação para o mercado capitalista. Assim, os professores assumem funções e desenvolvem competências com o intuito de dar solução à crise econômica do país. Neste sentido, constatamos que algumas formações continuadas possuem concepções pedagógicas que visam desenvolver habilidades e competências nos professores por meio de uma formação instrumentalizada, baseada na prescrição de tarefas.

Neste contexto de instrumentalizar a práxis do professor, de torná-lo articulador do trabalho pedagógico no processo da aprendizagem de conhecimentos mais elaborados junto aos alunos, a formação continuada deixa de ser uma ferramenta que possibilite ao professor o estudo, a pesquisa por meio do conhecimento científico, pois entendemos que, ao se instrumentalizar a formação por meio da prescrição de tarefas e do desenvolvimento de competências, desenvolve-se uma formação fundamentada nos ideais neoliberais.

Consideramos que está presente nas amostras de formações continuadas aqui apresentadas a concepção da pedagogia do professor reflexivo, a formação com o propósito de desenvolver habilidades e competências no professor, implantado a formação para atender a demanda do mundo do trabalho. Também foi possível constatar que a formação a distância, por meio da *web*, se fez igualmente presente na formação da REME.

Compreendemos que a formação precisa desenvolver junto aos professores a apropriação do conhecimento científico no contexto da sua prática docente; por isso, trazemos uma citação de Guedes (2007) em que a autora defende a apropriação do conhecimento por meio da educação, destacando ainda a questão do esvaziamento da transmissão do conhecimento, devido à implantação da formação por competências

Nessa perspectiva, defendemos que a educação deve propiciar ao ser humano a possibilidade de apropriação do conhecimento em sua forma mais desenvolvida pela humanidade, para que cada indivíduo possa desenvolver plenamente suas potencialidades humanas. Ao contrário disso, a formação

por competências tem contribuído para o esvaziamento da função precípua da educação escolar que é a transmissão do conhecimento humano em sua forma superior, objetivado no conhecimento histórico, filosófico, científico e artístico. (GUEDES, 2007, p. 1, grifos nossos).

Ao analisarmos os registros dos professores formadores, constata-se que as formações precisam atender o que foi deliberado pela Secretaria, e sabemos que as Secretarias priorizam ações de formação que possam contemplar as exigências estabelecidas pelo MEC, pois é preciso garantir financiamento, verbas para a educação do município, e estes mecanismos não se encaixam dentro da pedagogia histórico-crítica. Desta forma, consideramos que

A formação por competências tem raízes no pensamento empresarial, cuja lógica visa a reprodução ampliada do capital por meio da intensificação da exploração da força de trabalho. No âmbito da produção, as estratégias capitalistas se objetivam por meio da apropriação do saber tácito dos trabalhadores, isto é, daquele saber subjetivo sobre o trabalho que o trabalhador desenvolve ao longo de sua prática profissional. (GUEDES, 2007, p. 2-3).

No contexto educacional contemporâneo as raízes da formação de professores por competências já estão à mostra, sendo perceptível o aumento de trabalho para a categoria, fato este desencadeado por políticas ideológicas implantadas pelo neoliberalismo. Assim, constata-se que são elaboradas formações rasas, sem fundamentação teórica, com o intuito de desenvolver o saber superficial, o saber tácito.

As formações efetivadas pela REME, no período estipulado no recorte da pesquisa, estabeleceram um ponto norteador, a reflexão da prática do professor, a “reflexão-na-ação”, também denominada de conhecimento tácito, conhecimento cotidiano, que busca valorizar as experiências que o aluno traz para a escola, e o professor utiliza este conhecimento para explorar suas aulas e as habilidades do aluno. Esta teoria é fundamentada nas ideias de Schön, criticado por Duarte em relação aos seus pensamentos quanto à formação centrada na “reflexão-na-ação”.

Desse modo, Duarte (2003, p. 623) esclarece que,

[...] ao chamar a atenção para o equívoco de Schön, meu intuito não é o de desqualificar esse autor, mas sim o de alertar para a necessidade de análises rigorosas dos fundamentos filosóficos dos autores que vêm sendo largamente adotados pela intelectualidade da educação brasileira. Já é tempo de reagirmos ao “recuo da teoria”, de unirmos os esforços de todos os que não se resignaram perante a passageira hegemonia do ceticismo pós-moderno e do pragmatismo neoliberal. (DUARTE, 2003, p. 623).

O que estamos a demonstrar nesta pesquisa é justamente o que Duarte (Ibidem) alerta quanto à implantação da formação fundamentada simplesmente na “reflexão-na-ação”. Queremos que seja apreendido o reconhecimento da fundamentação teórica baseada no conhecimento científico, que o ceticismo pós-moderno e as ideologias neoliberais fiquem na antiga política educacional.

3.3 - Formação continuada desenvolvida nos polos

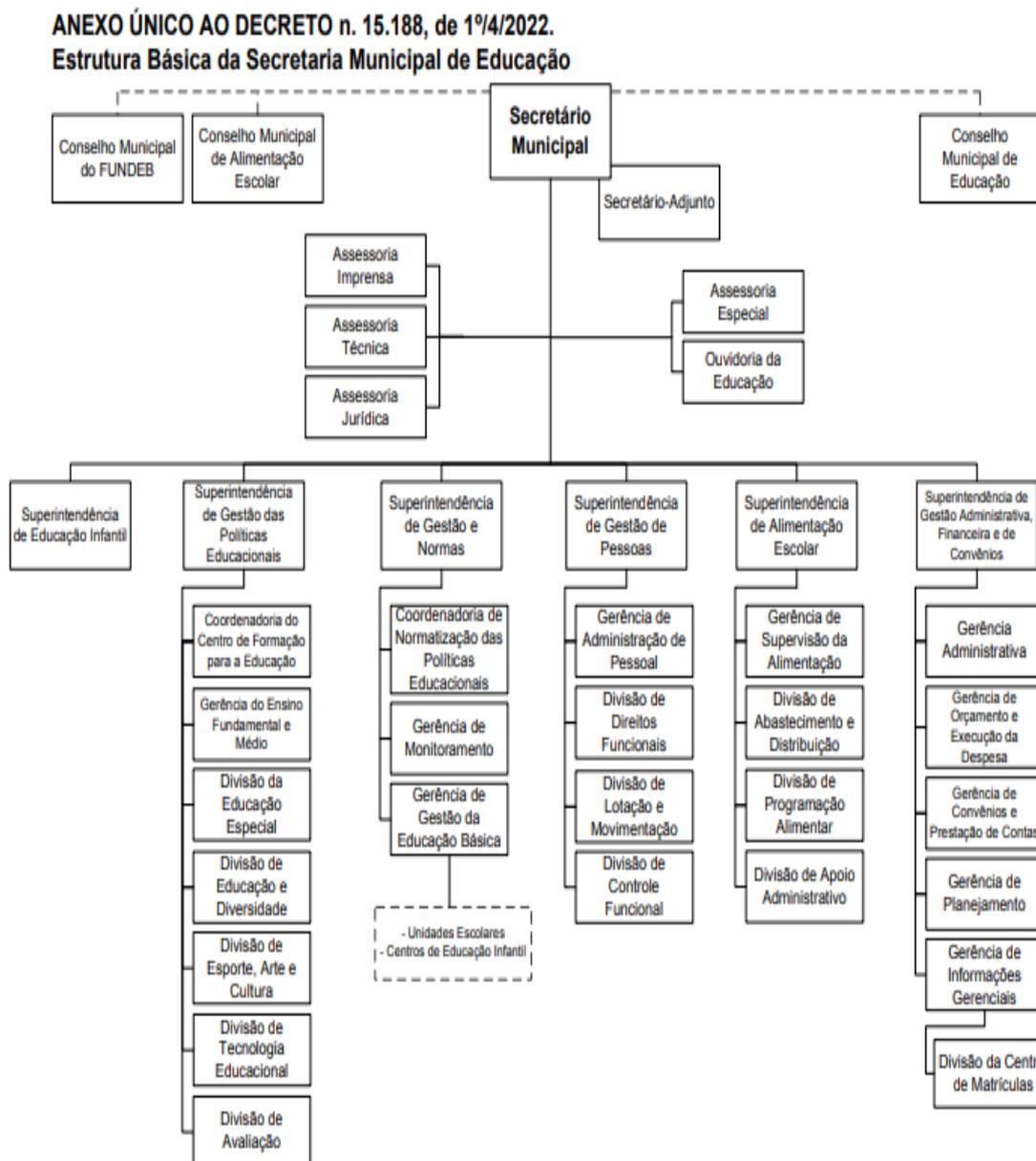
A formação continuada dos professores atuantes nas escolas da REME é desenvolvida por meio dos “polos”.

Os polos configuram o agrupamento estratégico das 98 unidades escolares, que foram organizadas para atender aos professores, concomitantemente, nas sete regiões urbanas de Campo Grande, a saber: Segredo, Prosa, Bandeira, Anhanduizinho, Lagoa, Imbirussu e Centro, com o objetivo de ampliar as possibilidades de interação e troca de experiências entre os professores de cada área do conhecimento e técnicos da SEMED, integrando escolas urbanas e rurais.

No período em que pesquisamos a formação continuada da REME, as Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs não faziam parte da formação nos polos. Registra-se que atualmente a REME é composta por 105 Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e 98 Escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil. Atende mais de 109,2 mil alunos, dos quais quase 20 mil estão em EMEIs e 90 mil em unidades escolares do ensino fundamental e educação infantil (Jornal Correio do Estado, 26 de agosto de 2021).

A REME tem 109 mil estudantes, 204 escolas e 8 mil professores na ativa [conforme crédito de CAMPO GRANDE NEWS, conta com um organograma oficial, publicado em DIOGRANDE, em 4 de abril de 2022, o qual define a estrutura básica da SEMED. Neste sentido, a Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais é a responsável pela implantação da política de formação continuada da REME, por meio da Coordenadoria do Centro de Formação para a Educação.

Figura 1 - Organograma da SEMED



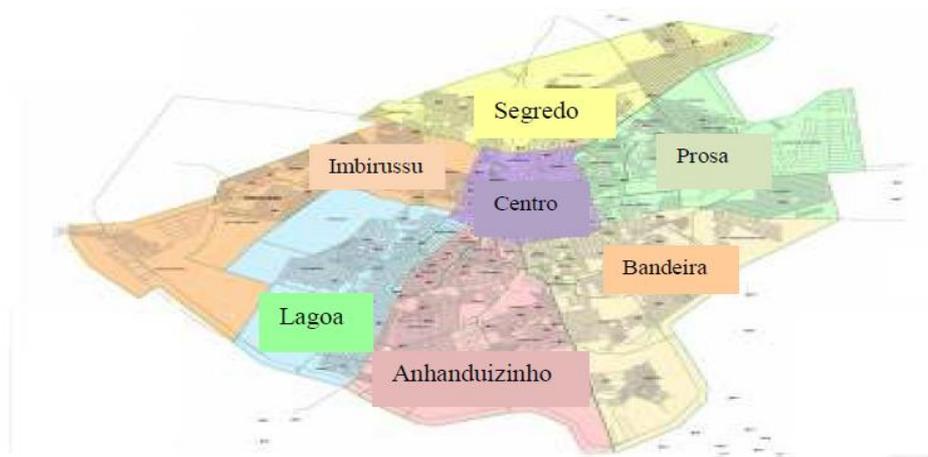
A SEMED deliberou como espaço para ser utilizado para as formações da REME os polos, e estes serão definidos por região, considerando o estabelecido no PME (2015-2025), segundo o qual

A cidade possui uma área de 8.092,951 Km², dividida em regiões: Anhanduizinho, Bandeira, Centro, Imbirussu, Lagoa, Prosa e Segredo (além dos Distritos de Anhanduí e Rochedinho). A população apresenta-se de maneira diferenciada nestas regiões, com uma maior concentração nos bairros que compreendem a região do Anhanduizinho, Segredo, Bandeira e Lagoa, respectivamente. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 4).

No PME são registradas informações e especificidades das regiões do município de Campo Grande, que facilitam a organização dos polos, pois, ao implantar a formação por regiões, os formadores têm acesso a informações sobre número de habitantes, características, demandas, vulnerabilidade e as necessidades dos professores.

O polo é organizado pela divisão das unidades escolares da REME nas sete regiões urbanas de Campo Grande, Segredo, Prosa, Bandeira, Anhanduizinho, Lagoa, Imbirussu e Centro. Assim, é escolhida uma escola para ser o polo por região, e as demais escolas se locomovem para fazer a formação na escola polo da região. Também pode haver mais de uma escola polo em uma região devido ao quantitativo de professores. No período de 2013 a 2018, a REME desenvolveu sua formação continuada por meio da estratégia dos polos. Constatou-se, por meio das entrevistas registradas no capítulo IV, que muitos professores simpatizam com este formato de formação, pelo facilitamento da locomoção e também pela troca de experiência com os colegas.

Figura 2 - As regiões do Município de Campo Grande/MS (2010)



Fonte: Campo Grande – MS. Elaboração: Planurb

Destaca-se que o calendário escolar da REME, há muito tempo, estabelece aulas programadas, e há uma Resolução da SEMED que prevê a utilização de aulas programadas para a formação continuada de professores

Desta forma, no dia de aula programada, o professor elabora uma atividade do conteúdo que está sendo trabalhado para o aluno levar para casa para desenvolver no período que seria a sua aula. Portanto, no dia de aula programada o aluno não vai

para escola, mas faz uma atividade em casa que conta como presença. Entretanto, nesse dia o professor vai para a escola ou para o polo participar da formação continuada.

Ao analisar como ocorre o desenvolvimento da aula programada, constatamos que o professor tem um trabalho extra, pois precisa elaborar uma atividade extra para seu aluno e também precisa ir para a formação. Desta forma, é perceptível a prescrição de tarefas aos docentes.

As ações de formação continuada no formato polo também foram ofertadas aos professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME) por meio do Programa “Educação em foco: múltiplas dimensões da formação continuada”. Assim, no ano de 2017, foram implantadas propostas de forma a problematizar as seguintes temáticas de estudo: “Organização do trabalho didático¹⁷”, “Currículo em foco: o conhecimento no processo educativo”, “Avaliação em foco: o currículo avaliado no processo educativo”, bem como “Educação em foco: um caminho percorrido e a percorrer no ensino e na aprendizagem”.

Tais ações se deram em momentos que envolveram discussões teórico-metodológicas do trabalho docente para a sala de aula, proporcionando reflexões sobre temas desafiadores, como: Currículo em foco: o conhecimento no processo educativo; Avaliação em foco: o currículo avaliado no processo educativo; Educação em foco: um caminho percorrido e a percorrer no ensino e na aprendizagem.

Na formação continuada cuja o tema foi “Currículo em foco: o conhecimento no processo educativo”, o professor formador relata que

[...] as discussões sobre o currículo demandaram uma problematização na forma como a REME entende o currículo; das possibilidades de articulação dos conhecimentos escolares no contexto de uma prática social, com o objetivo de potencializar o desenvolvimento dos alunos na perspectiva de que os conceitos estudados avancem gradativamente, incorporando o já sabido e superando-o, a fim de que os conhecimentos se tornem significativos no cotidiano. Os conhecimentos escolares estudados, nesse caminho, não perdem sua cientificidade quando incorporados ao campo social, mas são ressignificados no conhecimento da prática social. Nesse sentido, o currículo supera a ideia de que está, especificamente, vinculado a uma lista de conteúdo. Assim, a temática de discussão do conhecimento no processo educativo é de fundamental importância para as discussões de uma formação continuada compromissada com a aprendizagem dos alunos da REME. (Professor formador, grifos nossos).

¹⁷ Tema central que perpassa por todos os momentos da formação de professores da REME, tendo em vista os enfrentamentos teórico-metodológicos para que os momentos de aprendizagem sejam efetivados. Foi desenvolvido por meio de assessoramento pedagógico em virtude do lançamento do Programa “Educação em foco: múltiplas dimensões da formação continuada”.

A formação descrita acima ocorreu no período de 22/05 a 30/05/2017, nos polos, sendo que 2.928 professores da REME participaram. O tema abordado promoveu a discussão das possibilidades de articulação dos conhecimentos escolares no contexto de uma prática social, tendo como objetivo potencializar o desenvolvimento dos alunos e que seus conhecimentos se tornem significativos no seu cotidiano. Constatou-se que a formação trabalhou o conteúdo no contexto da prática social, e o foco foi o currículo e conteúdo trabalhado nas aulas, pois esse deveria ser ensinado de forma que viesse ao encontro do saber do aluno. Assim, o professor deveria lapidá-lo de forma que atendesse à realidade social do aluno.

O tema “Avaliação em foco: o currículo avaliado no processo educativo” foi desenvolvido na formação em agosto 2017, contando com a participação de 3.154 professores nos polos.

[...] no contexto da formação continuada, o tema avaliação foi orientado por reflexões das diferentes possibilidades e instrumentos que podem ser utilizados em todas as etapas do processo educativo. Nesse sentido, a avaliação é compreendida como currículo avaliado, que objetiva verificar se os conhecimentos escolares estudados contribuem para a formação humana dos alunos com vistas a uma ressignificação da prática social problematizada. (Professor formador).

O tema abordado na formação foi a avaliação; assim, os professores refletiram sobre os conhecimentos produzidos nas escolas, para verificar se esses contribuem para a formação do indivíduo e também para sua ressignificação social. Ao analisar o registro da formadora, nota-se que o programa de formação está voltado para a prática social do aluno, preocupando-se em avaliar se a escola produzia conhecimentos que iriam ao encontro da realidade social do aluno. Ao trabalhar o conteúdo em relação à prática social, o desenvolvimento do conhecimento escolar fica vulnerável às ações ideológicas do regime econômico atuante no país, e consideramos que para os docentes a formação nesta perspectiva não trouxe enriquecimento em sua práxis, mas constatou-se, isto sim, uma formação com tendência à prescrição de tarefas e ao condicionamento dos professores.

A formação ocorrida nos polos no período de 08/10 a 10/10/2017 desenvolveu o tema “Educação em foco: um caminho percorrido e a percorrer no ensino e na aprendizagem”, e 2.702 professores participaram dela.

[...] a formação de professores vista como um processo de reflexão da prática precisa ser planejada e replanejada com os professores. Cada encontro de formação é compreendido como uma unidade interligada do programa de formação continuada que busca por reflexões onde seja possível identificar a forma como o trabalho didático foi conduzido, a partir das orientações das formações. (Professor formador).

Ao analisar o programa de formação, é possível identificar a presença atenuante da pedagogia do professor reflexivo. Assim, investigamos a utilização da pedagogia do professor reflexivo na formação continuada. O que realmente está previsto nas entrelinhas das formações que condicionam os conteúdos escolares a prática social, a instrumentalização do professor e a reflexão do professor?

A verdade é que continuamos a ter o “modismo” no contexto educacional brasileiro. Assim, já houve período em que o construtivismo se tornou a melhor teoria, hoje vivemos o auge da formação fundamentada no professor reflexivo. Porém, Pimenta(2012, p. 53) faz um alerta quanto à utilização generalizada da reflexão, pois,

[...] a apropriação generalizada da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo, expressão da moda, à medida que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países. (PIMENTA, 2012, p. 53).

A autora cita o reflexo de uma formação de professores implantada por reformas educacionais norteadas em políticas neoliberais, e fica evidente que a pedagogia do professor reflexivo é a referência do momento, mas consideramos que esta concepção teórica não vem proporcionar o conhecimento sistematizado na formação de professores. Pois, ao analisar o registrado pelas professoras formadoras, observamos que a formação continuada implantada não valorizou, em sua fundamentação teórica, o conhecimento científico, e os professores foram vistos como proletariado capaz de desenvolver tarefas que possivelmente proporcionariam que a Rede atingisse metas frente às avaliações nacionais.

3.4 - Descrição das atividades das formações continuadas realizadas no ano de 2018

A Gerência do Ensino Fundamental e Médio (GEFEM¹⁸), no ano escolar de 2018, iniciou no mês de março o trabalho referente à formação continuada, tendo como objetivo ofertar encontros de formação continuada aos professores da REME, bem como promover estudos e reflexões entre conhecimentos teóricos e a prática desenvolvida em sala de aula.

Para tanto, foram oferecidas formações nas diferentes áreas do conhecimento, utilizando 13 escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – REME/CG/MS, espaços na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Universidade da Grande Dourados – Unigran, Anhanguera e o Instituto Histórico de Mato Grosso do Sul – IHGMS como sede dos encontros.

Após realizada a formação, a equipe de professores formadores da GEFEM analisou os dados coletados na avaliação da formação efetivada e constatou que o número de professores ausentes na formação proposta pela GEFEM/SEMED era significativo; desta forma, a equipe de formadores organizou, para o segundo semestre do ano, formações continuadas com uma nova sistemática.

Considerando a nova dinâmica, as formações aconteceram em formatos que oportunizaram a escolha da formação pelo próprio professor ou escola, de acordo com suas necessidades de conhecimento e de melhorias em seu fazer pedagógico. Também foram oferecidas formações contemplando o currículo, com temas específicos para cada ano e área, suprimindo necessidades dos educadores e educandos com base nos levantamentos das necessidades específicas para o bimestre. Utilizaram-se ferramentas de avaliação para uma formação mais efetiva, atendendo as modalidades: presencial, virtual e acompanhamento pedagógico, com intervenções e reformulações quando necessárias, além de momentos de estudo, oficinas, palestras e reflexões.

A formadora registra que no mês de agosto as formações foram organizadas no formato de seminário, e os professores tinham a liberdade de entrar no site das formações e realizar a inscrição nas oficinas em que tinham interesse. Com essa nova sistematização da formação continuada a procura por parte dos professores foi muito significativa, o que serviu de estímulo para continuar com a sistemática para os próximos encontros.

¹⁸ GEFEM – setor da SEMED destinado ao assessoramento pedagógico para os professores da REME; assim, nele são lotados professores para atuar como formadores. Portanto, possui professores habilitados em todas as áreas de conhecimento.

Com esse novo formato oferecido pela equipe de formadores da GEFEM, a SEMED disponibilizou ciclos de formação continuada, no período de março a outubro de 2018, registrando a participação de 3.378 professores no mês de março, 6.590 no mês de agosto e 6.153 em outubro.

3.5 - Análise do documento Programa Educação em Foco: múltiplas dimensões da formação continuada – 2017 a 2020

Figura 3 - Programa Educação em Foco: múltiplas dimensões da formação continuada – 2017 a 2020



Fonte : SEMED (2017)

Ao analisar o documento, constatamos que o Programa “Educação em Foco: múltiplas dimensões da formação continuada” foi implantado na REME a partir de 2017, tendo como objetivo assegurar o desenvolvimento profissional ao grupo de professores e demais profissionais da educação, de todas as etapas de ensino oferecidas pela REME. Assim, o programa planejou oferecer a formação continuada nas diferentes modalidades, presencial e virtual, contando com o acompanhamento pedagógico para proporcionar momentos de estudo e reflexão sobre as demandas do trabalho docente.

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a política de formação continuada implantada pela REME no período de 2013 a 2018 com vistas a apreender se as propostas de formação contemplam as dimensões cultural, instrucional, de treinamento e de prescrição de tarefas. Desta forma, o programa “Educação em foco: múltiplas dimensões da formação continuada” nos permite compreender e apreender

sua estrutura, qual concepção teórica é utilizada e se neste programa há aspectos que permitam, no trabalho docente, o desenvolvimento da categoria da alienação, da proletarização e da precarização da carreira docente.

O programa de formação implantado pela SEMED estabelece no seu título que a formação continuada acontecerá em múltiplas dimensões e formas, registra a opção teórica fundamentada na “linha histórico-crítica, como norteadora das ações, possibilitando aos professores momentos de reflexão – seja em encontros presenciais ou a distância – sobre as práticas efetivadas em sala de aula, bem como no contexto escolar de forma geral” (CAMPO GRANDE, 2017, p. 104).

O programa afirma adotar a fundamentação teórica alicerçada na pedagogia histórico-crítica, entretanto, é possível identificar o anúncio de momentos de reflexão junto aos professores, e se diz que a formação na REME também atenderá os documentos oficiais que normatizam as políticas educacionais na área de formação. Os registros demonstram divergência na fundamentação teórica pretendida; assim, destacamos que

O referido Programa, concebido pela SEMED, visa orientar a perspectiva teórico-metodológica delineada pelas equipes técnico-pedagógicas, no que tange ao entendimento do que seja formação continuada de professores, primando pela qualidade do ensino nas escolas da REME. Ademais, a promoção e a garantia de encontros entre professores permitem a troca de experiências e a reflexão sobre o fazer pedagógico dos agentes envolvidos na educação pública Municipal de Campo Grande - MS. (CAMPO GRANDE, 2017, p. 10, grifos nossos).

Cabe à equipe formadora da Secretaria delinear a formação no que tange à perspectiva metodológica, assegurando que os encontros de formação viabilizem junto aos professores a troca de experiências e a reflexão sobre o fazer pedagógico. Analisando o documento, tivemos a percepção de que o programa tem como eixo central a formação de professores centrada na reflexão e na troca de experiências.

Quanto aos autores utilizados como referência bibliográfica analisamos que o documento registra que foram utilizados autores que dialogam na concepção da pedagogia histórico-crítica, como também constatamos autores que discorrem numa outra perspectiva teórica, desta forma, trazemos o nome de alguns teóricos utilizados no programa da SEMED: AFONSO, C. Q., AMARAL, A. L. M., GASPARI, João Luiz; GATTI, B. A., KUHLETHAU, C., LIBÂNEO, J. C., MACEDO, N. D., NÓVOA, A.; OLIVEIRA, A. A., PARO, V. H., PERRENOUD, P., SACRSTÁN, J. G.; G. P., SAVIANI,

D., VAZQUEZ, A. S., partindo desta análise, foi possível constatar divergência na concepção teórica do programa.

O programa cita a legislação nacional, declara que atende o inciso II do art. 67 da LDB/1996 e define que “[...] a formação continuada é garantida a todos os professores, a qual tem como objetivo principal oferecer aos profissionais da educação o aprimoramento das práticas docentes” (CAMPO GRANDE, 2017, p. 10).

Quando se fala em aprimorar a prática docente por meio da formação, temos que analisar como será feito este aprimoramento, quais as suas intenções e o que foi definido como concepção pedagógica da REME, pois, segundo Carvalho (2016) e Facci (2004), na esfera do trabalho docente implantam-se programas de formação com o intuito de valorizar e promover o desenvolvimento da práxis do professor, porém ultimamente estamos percebendo que as formações continuadas estão esvaziando a prática docente, levando à precarização e proletarização da categoria.

Carvalho (2016, p. 101) pontua que “[...] a pesquisa da prática docente tem sido utilizada como ferramenta para a formação da identidade profissional dos professores”, entretanto o programa propõe que o professor formador necessita desenvolver nos professores a prática docente de forma que ela vá ao encontro do professor reflexivo. Assim, “[...] no conjunto das faculdades que caracterizam o professor profissional reflexivo, encontra-se a pesquisa da prática docente como dimensão científica de sua atividade” (CARVALHO, 2016, p. 101).

A prática docente precisa ser desenvolvida tendo como base uma concepção dialética. Saviani (2019, p. 421) propõe que a pedagogia histórico-crítica compartilha da concepção dialética, do materialismo histórico, tendo suas bases psicológicas na psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski.

Para Saviani, a escola na perspectiva da pedagogia histórico-crítica é o instrumento que promove o saber elaborado. Portanto,

[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular, podendo acrescentar: a escola tem a ver com o conhecimento científico e não com o conhecimento cotidiano; com o saber metódico e não com o saber de senso comum. (SAVIANI, 2020, p. 20).

A REME, em seu programa de formação continuada, estabeleceu ações voltadas a desenvolver a práxis dos professores, mas não conseguiu manter uma formação centrada na pedagogia histórico-crítica, pois, ao valorizar a troca de

experiências do saber docente, como também a valorização da cultura do cotidiano do aluno, foge expressivamente da concepção histórico-crítica. É preciso ter clareza junto aos profissionais da educação de que a escola é lugar de desenvolver conhecimento científico, de saber sistematizado, de ações que promovam a cultura erudita em sua totalidade.

Constatamos, ao analisar o programa “Educação em foco: múltiplas dimensões da formação continuada”, que o documento apresenta algumas divergências na fundamentação teórica descrita com a concepção da pedagogia histórico-crítica. O programa tem a especificidade de promover a reflexão do professor e também prevê a formação continuada a distância, utilizando videoaulas, plataforma Moodle, Google Docs e outros dispositivos da Web. Esses mecanismos a distância nos fazem refletir sobre a carga horária do professor e a questão da internet, pois essas atividades a distância serão realizadas no período em que o professor está em seu horário de descanso, e quanto à internet, é preciso saber se este professor faz assinatura e qual a ajuda da mantenedora quanto essa despesa extra. É sabido que os professores ganham um salário bem apertado para suas despesas, tanto que maioria enfrenta de dois a três turnos para sustentar sua família. Desta forma, destacamos o excerto do texto que descreve a execução de tarefas e a utilização da web:

Ao mesmo tempo, a distância, o professor terá a possibilidade de testar na prática as orientações da formação e executar tarefas específicas, como responder a um tópico de debate, assistir a uma videoaula, produzir um texto colaborativo, postar ou baixar um arquivo, esclarecer dúvidas, entre outros. (SEMED, 2017, p. 37, grifos nossos).

Identificamos, por meio de alguns excertos do texto, que o programa em epígrafe se preocupa em desenvolver a formação continuada que se estrutura na prática de levar o professor a refletir sobre sua práxis, com uma preocupação demasiada em assegurar resultados no processo de avaliação.

A reflexão crítica sobre a prática docente, o entendimento do sentido ontológico da ação do professor como práxis humana, o reconhecimento da necessidade do pensar filosófico e do conhecimento científico como elemento transformador da realidade concreta continuam sendo o fim essencial de toda e qualquer formação continuada ofertada por esta Secretaria. (SEMED, 2017, p. 38, grifos nossos).

Constatamos, no documento, a ausência de uma abordagem específica da pedagogia histórico-crítica, desta forma, destacamos que o programa estabelece que

irá cumprir a legislação nacional em relação à formação continuada. Neste sentido, ressaltamos que no art. 16 da Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, se prevê promover formações continuadas que fomentem a práxis do professor reflexivo; para tanto, define-se que

[...] a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Ao analisar a concepção pedagógica do programa, constata-se que existe uma preocupação em dar destaque à referida política de formação, mas não se prioriza centrar a formação somente na pedagogia histórico-crítica, pois identificamos vários excertos no texto que oferecem abertura para que se desenvolva a formação continuada com base em outras teorias pedagógicas.

Percebemos em vários desses excertos que o programa em análise prioriza em suas ações a troca de experiência de professores na formação continuada; entretanto, compreendemos que a pedagogia histórico-crítica tem como base o conhecimento científico. Assim, é preocupante quando a formação parte do senso comum, pois para o professor questionar, criticar, transformar a sua práxis e apropriar-se da fundamentação teórica, ele precisa interagir com o conhecimento científico. Facci (2004) considera que “o conhecimento teórico é fundamental para que os professores possam questionar, transformar ou mesmo negar esse conhecimento, pois ‘só negamos algo se o conhecemos profundamente’” (FACCI, 2004, p. 64).

As formações continuadas implantadas pelo programa foram planejadas para ser realizadas de forma presencial e virtual – Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle. A formação também aconteceu por meio de encontros, seminários, palestras, fóruns e trocas de experiências que abordam temas importantes para os educadores, com vistas aos novos enfoques e articulações que são imprescindíveis para compreender o processo educativo e ressignificar a prática dos profissionais da educação.

Portanto, a troca de experiências só terá valor produtivo se for acompanhada do conhecimento científico, de modo que se faz necessário que a formação seja estruturada de forma que o conhecimento sempre esteja no ponto central, que as

Formação continuada presencial e a distância – plataforma Moodle	<ul style="list-style-type: none"> – Plano de aula e ações interventivas; – Educação especial na perspectiva inclusiva; – Avaliação como um ato de intervenção pedagógica; – Formação continuada centrada na escola. 	agosto
	<p>Encontros de formação continuada aos orientadores, supervisores e coordenadores pedagógicos - organização do trabalho pedagógico: <u>reflexões e prática</u></p> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Gestão do tempo: desafio de uma atuação focada no pedagógico; – Os desafios da aprendizagem; – Relações interpessoais. 	maio - setembro -novembro
	<p>Formação continuada – polo aos orientadores, supervisores, coordenadores pedagógicos e apoios pedagógicos - Educação em foco: múltiplas dimensões da formação continuada</p> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Currículo; – Avaliação da aprendizagem; – Aprendizagem significativa. 	maio a novembro

Fonte: SEMED, 2017, p. 89 e 90, grifos nossos.

O quadro registra a organização da formação continuada para os Apoios Pedagógicos, Orientadores Educacionais, Supervisores Escolares e Coordenadores Pedagógicos, e define ações que direcionam o trabalho destes profissionais. No Quadro n. 8, constatamos que em algumas atividades das formações continuadas são realizadas por meio de reflexões, e também uma preocupação com a dinâmica da sala de aula, cujos temas envolvem a gestão, o planejamento e a avaliação como formas de realizar a intervenção na sala de aula e na prática do profissional.

A formação para a equipe técnico-pedagógica mostra-se centrada em ações que desenvolvam competências no profissional capazes de promover transformações em sua prática e tem como ponto de partida o sujeito reflexivo, sugerindo que com a autoformação os problemas da sua prática serão resolvidos, e estará assegurada a transformação teórica e a qualidade total do ensino. Consideramos que tais ações estão em contraposição a concepção teórica da pedagogia histórico-crítica, em relação à utilização de estratégias que preveem a prescrição de tarefas e desenvolvimento de habilidades e competências na categoria docente.

Constatamos que as formações continuadas implantadas no período de 2013 a 2018 exigiram dos professores formadores da SEMED um grande esforço para garantir que elas acontecessem de uma forma que pudesse assegurar a qualidade da educação, pois, a Secretaria, como já registramos anteriormente, passou por um período tumultuado em sua administração, com falta de recursos e descontinuidade

de ações. Assim, o professor formador precisou ter equilíbrio e maturidade em suas ações, pois em alguns momentos esteve sozinho à frente da formação.

Finalizamos este capítulo destacando que a implantação de formação de professores precária, fundamentada por uma concepção teórica que não prioriza o conhecimento científico, como também a alternância de secretários de Educação, pode-se afirmar que o processo de precarização na formação continuada da REME foi instaurado, atingindo não somente o professor em sala de aula, mas também os professores formadores.

No próximo capítulo, trazemos para a análise o diálogo, por meio das entrevistas, com os professores de seis unidades escolares, com dois professores formadores da SEMED e a contribuição do presidente do sindicato – ACP, para contribuir com a presente pesquisa. Assim, esta investigação permite que sejam analisadas as vozes dos autores principais do cenário da formação continuada da REME no período de 2013 a 2018.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DA REME

Neste capítulo apresentamos a análise das entrevistas semiestruturadas de seis professores que atuam na educação básica na etapa do ensino fundamental nas escolas da REME, dois professores que atuam como formadores lotados na SEMED e um professor sindicalista que atua no sindicato dos professores do município de Campo Grande/MS.

Para tanto, delimitamos para este estudo pesquisar a política de formação docente implantada pela gestão da SEMED, sendo entrevistados professores de sete instituições de ensino municipal que participaram da formação continuada, sendo uma escola de cada região de Campo Grande/MS, dos anos de 2013 a 2018, período este que nos dá a possibilidade de continuar a pesquisa sobre a formação continuada da REME, podendo assim constatar o que realmente está por trás das políticas de governo.

Desta forma, Apontamos que em uma escola municipal não conseguimos realizar a pesquisa, por mais que a Secretaria tivesse autorizado, a direção dessa escola não permitiu a entrevista, pois, não respondeu as inúmeras ligações e e-mails solicitando a permissão e o agendamento. Registramos que utilizaremos o gênero masculino para identificar os entrevistados no texto, com o intuito de preservar a identidade dos professores que contribuíram com a pesquisa. As entrevistas foram feitas com professores efetivos do quadro de servidores da REME/PMCG.

Utilizamos a entrevista semiestruturada, assim, elaboramos um roteiro de entrevista com dez questionamentos relacionados a formação continuada da REME, sendo que esse documento foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - CEP e será apensado na tese. Os professores formadores e o professor sindicalista também responderam este roteiro de entrevistas, porém, as questões foram direcionadas para as referidas áreas de atuação.

Para Gramsci (2010 , p. 23 e 24), “a função dos intelectuais ‘orgânicos’ é a de liderar ‘intelectual e moralmente’ a sociedade por meio da educação e da organização da cultura, e não por meio dos tradicionais métodos de coação jurídica e policial”. Nesta perspectiva, compreendemos que os professores, são ao mesmo tempo, intelectuais tradicionais e orgânicos, na medida em que exercem profissionalmente

uma atividade predominantemente intelectual e, ao ensinar, não deixam de reproduzir consensos referentes à sociedade capitalista.

Assim, as formações continuadas podem ser e, de fato, são importantes ferramentas para elevar a qualidade do ensino, mas também para orientar em que direção e sentido os professores devem produzir consensos junto aos alunos: sobre valores importantes para a reprodução do modo de produção capitalista, como a competição, a meritocracia, a adaptação ao trabalho alienado, conforme podemos depreender da análise da legislação – mais focada nas condições oferecidas ao professor para se envolver na formação continuada – e da análise dos conteúdos explícitos e subliminares da amostra de cursos oferecidos pela REME, neste caso. Entretanto, para uma análise mais completa faz-se necessário apreender as opiniões, considerações, convicções e impressões dos professores e produtores dos cursos a respeito da formação continuada. Para empreender essa tarefa, partimos do pressuposto de que a formação continuada tem diferentes dimensões: pedagógica, cultural, organizacional e prescritiva. Assim, pode ampliar os conhecimentos pedagógicos quanto à cultura geral dos professores, como também pode servir para acomodar os professores à estrutura e organização escolar, naturalizando hierarquias, convocando-os a se responsabilizarem pelo clima organizacional e consolidar uma cultura organizacional escolar mais perene – entendendo a escola numa perspectiva mais empresarial – quanto servir à prescrição direta de condutas, procedimentos, e controle de trabalho a serem empreendidos por cada professor individualmente.

4.1 - A formação continuada descrita pelas vozes dos professores

Registramos que as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, mas, um professor dialogou conosco e também fez o registro por escrito. Ao citar as falas dos professores tomamos o cuidado de manter na íntegra a conversa.

Portanto, iniciamos nossa análise perguntando aos professores se a formação continuada da REME, no período de 2013 a 2018, contemplava as dimensões pedagógicas, cultural, organizacional ou prescrição de tarefas, e constatamos que cinco afirmaram que a formação contemplou a dimensão pedagógica, um a dimensão cultural, um a organizacional e outro a prescrição de tarefas, sendo que dois professores responderam de forma descritiva e os demais marcaram a resposta com

O Professor 1 apreendeu as orientações pedagógicas como prescrições que o afetam como profissional individualmente, enquanto que no tocante às organizacionais, mais voltadas ao controle do coletivo dos professores, disse o seguinte:

Acredito que pelo que a gente passou nessas formações, contemplou as dimensões pedagógicas e também organizacional: a pedagógica orientando no trabalho na aprendizagem. Como é a relação professor e aluno; e a organizacional como que vai ser, como a gente vai organizar esse trabalho em cima do planejamento. De tudo que vai acontecer na escola desde o momento que o aluno entra na escola, então assim foi bem voltado para essas duas dimensões. (Professor 1).

O Professor 2 destacou a riqueza da formação ao proporcionar a possibilidade de trabalhos de campo, ressaltando, portanto, positivamente as dimensões

cultural e pedagógica, porque na área de geografia, na área da minha formação, por exemplo, é muito voltada além das práticas, os estudos de campo, então muitas vezes a gente tinha prática na formação que era estudo de campo visitar as áreas de preservação, como que pode trabalhar com os alunos. Era um período que o aluno podia sair da escola, então nós fizemos visitas no parque, a nascente na reserva do lado do Parque Ayrton Senna, então se torna uma atividade muito rica, essas formações traziam riqueza no sentido de como aproveitar os espaços que nossa cidade oferece. Com a pandemia não pode mais sair e também a questão de ônibus, transporte e a burocracia atrapalha. (Professor 2).

Ao analisar as respostas, constata-se que o professor considera que a formação da REME contempla a dimensão pedagógica, de forma que contribui com o enriquecimento da sua rotina em sala de aula.

Não houve relato dos professores em relação às tarefas que muitas vezes lhes são impostas, como preenchimento de planilhas, elaboração de textos e tarefas extras que exigem deles novas competências. Entretanto, um professor registra em sua fala que constata a utilização do uso de prescrição de tarefas por meio de algumas atividades desenvolvidas na formação, e este relato nos remeteu a indícios de precarização da formação e do ensino da REME.

Nesta visão de prescrição de tarefas, vejo que o direcionamento pedagógico está focado na contemplação de conteúdos, algo não necessariamente mais importante dentro da escola, é preciso uma visão mais ampliada. (Professor 6).

Assim, quando o professor é treinado para desenvolver certas atividades, entendemos que ele deixa de ser considerado um trabalhador intelectual, e a

formação continuada assume características do modo de produção capitalista, direcionando a formação para desenvolver competências e a prescrição de tarefas para o seu dia a dia.

Ora, se o professor é um trabalhador intelectual, se o seu trabalho intelectual está organizado em encontrar formas adequadas para realizar a mediação entre os conhecimentos mais desenvolvidos da cultura humana, ensinando-os aos indivíduos; ao desabonar o ensino enfatizando o “aprender a aprender”, ao diminuir a importância dos conteúdos escolares na formação dos alunos, prescrevendo-lhes a formação de “competências” úteis, está-se também desabonando e diminuindo a atividade docente. (CARVALHO, 2016, p. 219, grifos nossos).

Continuando o nosso diálogo, solicitamos aos professores entrevistados que descrevessem a importância de cada uma das dimensões da formação. Por meio das falas constatamos que todos têm uma visão muito positiva, o que salienta a relevância das formações. Eles se sentem incentivados, mas não deixam de apontar aqui que os cursos vêm auxiliar a cumprir uma exigência pedagógica.

As formações têm sido de grande relevância nas questões pedagógicas exigidas ao profissional docente, onde os momentos de estudo propostos visam incentivar o professor na busca pelo conhecimento e aprimoração dos seus saberes e fazeres pedagógicos. (Professor 1).

A formação continuada, para o Professor 1, satisfaz as suas necessidades, promove o conhecimento e aperfeiçoa o seu saber e fazer pedagógico; contudo, questionamos quais são os saberes desenvolvidos na formação, se contemplam o conhecimento científico ou o conhecimento tácito.

No capítulo III, apresentamos amostras dos cursos de formação da REME e por meio destes registros constatamos que contemplavam temas atuais, como BNCC, educação ambiental, ecologia, mas também constatamos, por meio das falas dos professores formadores registrada neste capítulo, que a formação continuada utilizava a troca de experiências e a ação na reflexão, e estas estratégias são comuns na concepção do professor reflexivo. Tal fato nos leva a considerar que as respectivas formações foram, em grande parte, fundamentadas no conhecimento tácito; assim sendo, pensamos que “o que o capital requer do trabalhador é que este coloque a sua disposição os chamados saberes tácitos acumulados ao longo da sua experiência no trabalho e em outras esferas da sua vida social” (ARAGÃO; GUEDES, MURANAKA, 2018, p. 139).

Eu acho que equilibrado os dois (pedagógico e cultural), porque muitas vezes a gente colocava essas dimensões culturais essas visitas e muitas vezes era importante para os alunos porque muitos alunos não estavam saindo de casa, só faziam o percurso de casa e escola, não conheciam o shopping não conheciam o centro, não conhecia uma reserva.

Então além do conhecimento pedagógico também enriqueceu a parte cultural a parte de vivência do aluno, a gente explicava a matéria mostrava o que a gente estudava ou depois trazia para a sala de aula tudo aquilo que a gente viu discutia explicava e se tornava muito mais rico para o aluno, e hoje em dia não é mais assim. Os formadores incentivavam essa prática, os técnicos de geografia até o momento sempre foram técnicos que eram professores também, e isso era importante porque faz muita diferença, porque os técnicos da SEMED já tinham experiência em sala de aula. (Professor 5).

Identificamos na fala do professor a sua preocupação em assegurar que seus alunos possam ter acesso a conteúdos, experiências, espaços que sejam portadores de cultura, que os levem superar o saber tácito, que os preparem para interagir junto à sociedade. Assim, o professor ressalta a importância de o formador conhecer historicamente a rede e ter o conhecimento sistematizado.

Acredito que esta forma de formação tem um peso positivo e negativo ao mesmo tempo, já que é necessário conhecer a realidade cultural dos alunos para que os conteúdos sejam realmente aprendidos. (Professor 6).

O professor visualizou que o foco da formação está voltado para a seleção de conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, o que demonstra que as ações desenvolvidas na formação continuada remetem à prática docente, levando o professor a desenvolver tarefas que não representam um acréscimo no seu desenvolvimento intelectual.

Ao discutirmos com os professores sobre o papel da formação continuada, quatro concordaram que se trata de uma necessidade e um respondeu à nossa provocação “concordância” ou “resiliência”. Ela pode ser vista, sim, como um exercício de resiliência, na medida em que eles fazem formação continuada para servirem melhor como professores. Assim, esse professor atribuiu à resiliência o sentido de esforço para melhor servir, acomodação às necessidades exteriores, de trabalho, em oposição ao atendimento de necessidades interiores, de natureza diletante. Talvez isso possa ser interpretado como uma faceta do pragmatismo imposto aos professores nas formações ricas em atividades práticas.

Resiliência, porque assim foi buscar as possibilidades. Certo? Tem que fazer a diferença, essa é a minha maneira, fazer a diferença. Eu não quero competir com ninguém, fazer a diferença na sala de aula para os meus alunos, como eu já disse na resposta anterior compreender a realidade fazendo a diferença,

e sempre incluir na minha tática a metodologia sempre busco isso, sempre busquei.

O que eu notei agora eu precisava incluir alguma coisa na minha metodologia, então estou trabalhando um projeto, já pesquisei e já fui lá, então sempre inclui isso para contribuir no meu trabalho. O professor poderá refletir sobre sua prática que a partir disso, procurar aperfeiçoamentos, confrontar as ideias, experiências vivenciadas por si mesmo fazendo associação com os problemas enfrentados em sala de aula qualquer objeto que o professor possa utilizar em sala de aula, de maneira a interferir no processo de ensino e aprendizagem. (Professor 3).

Ao analisar a citação do professor, constatamos que a formação continuada implantada na REME por meio dos cursos fundamenta algumas ações na pedagogia do professor reflexivo, sendo possível identificar que alguns professores adotaram essa teoria em sua prática. Assim, percebemos que a fala do professor fundamenta-se na concepção do “aprender a aprender” e de buscar a reflexão acerca da sua prática. “[...] as formulações do professor como profissional reflexivo, intelectual, pesquisador da prática, crítico-reflexivo e demais adjetivações trazem em comum a ideia de desenvolvimento da autonomia da docência” (CARVALHO, 2016, p. 70).

Com concordância, eu vejo que dependendo da prática que eles desenvolvem e o jeito que é feito é enriquecedor, agora quando a gente se vê obrigado pelo sistema é muito triste, então hoje nesse período que você está fazendo a pesquisa, há uma grande diferença, naquele tempo eu atendia como concordância e hoje estou sendo resiliente porque é totalmente diferente. (Professor 4).

Embora este entrevistado concorde com a formação continuada para enriquecer a prática docente, destaca o incômodo em relação à imposição de formações obrigatórias, manifestando resistência “às relações de trabalho prescritas. De fato, políticas de formação continuada mais democráticas requerem que o professor escolha o tipo de formação, seja financiado para fazê-la – já que impacta na qualidade do trabalho, tenha afastamento remunerado e contribua para a progressão na carreira, como vimos anteriormente, sendo que essas condições são asseguradas pela REME por meio da legislação educacional.

Quanto aos cursos de formação continuada da REME, perguntamos qual era a análise deles referente à qualidade, efetividade, relação direta com o objeto de ensino. Nesta pergunta obtivemos uma variedade de colocações dos professores: disseram que as formações eram de grande relevância, que melhoraram muito, que propiciavam a troca de experiências, que os formadores eram fracos e que a formação era pouco atrativa.

Quanto à fala referindo que os formadores eram fracos, demonstra que este professor possui um embasamento teórico mais crítico, assim, fez um questionamento em relação à base teórica do professor formador e considerou que o conhecimento repassado na formação era superficial. Este fato nos demonstra a necessidade de o professor formador e da secretaria possuírem fundamentação teórica e propiciarem estudos sistematizados à equipe formadora.

Sim, porque nesses cursos nós temos trocas e experiências vivenciadas, aperfeiçoamento, posso confrontar ideias.

Sempre foi para mim ótima a formação da SEMED, sempre gostei muito sempre cresci muito porque eu pego aquilo lá e trago para mim é tipo um termômetro, lá eu sei como estou. Eu amo minha profissão né ser professor de matemática, gosto muito, então ela faz uma associação muito grande né, se eu estou errando ou se estou certo, então ela faz essa associação na minha prática.

As experiências vivenciadas foram prazerosas e isso aconteceu por meio da capacitação. (Professor 3).

O professor destaca o quanto ele se identificou com a formação por propiciar a troca de experiências com os colegas, que é um dos aspectos positivos e representa momento com grande potencial para a articulação entre a teoria e a prática, desde que não se restrinja ao compartilhamento de vivências, mas seja planejada para que se torne uma ferramenta primordial para o processo de emancipação do professor, levando-o a ampliar os conhecimentos sistematizados e a analisar o contexto da sua prática na totalidade.

Sim, eu vi qualidade eu vi aprendizagem. Tudo bem que muitas vezes a gente chegava lá e via coisas maravilhosas chegava aqui para aplicar na escola, e acaba que a grande dificuldade era a escola, de possuir todos os recursos, você pode ter ideias maravilhosas e você não consegue desenvolver, eu tenho uma visão que conhecimento mesmo não é só fechar em geografia. E eu amo trabalhar projetos tanto que eu defendi minha pós em cima de pedagogia de projetos, eu venho de uma escola do estado que é ganhadora de prêmios em nível de Brasil e até fora do Brasil por causa dessa categoria de projeto. Então eu acredito assim muitas vezes a gente vê ótimas ideias, mas quando chega na escola era complicado na época porque envolve também gestão né. Postura de direção. Já tive algumas diretoras que amam projetos e outras que não, nós tivemos dois projetos que foram publicados na revista da SEMED, então o aluno participava né. (Professor 4).

O professor 4 fala da preferência em desenvolver sua práxis por meio da Pedagogia de Projetos, desta forma, Leite (1996, p. 24-33) discorre que " a discussão sobre Pedagogia de Projetos não é nova. Ela surge no início do século, com John Dewey e outros representantes da chamada" Pedagogia Ativa". Como podemos

constatar é uma discussão antiga que diz respeito mais à prática do professor no seu trabalho docente, “isso significa que é uma discussão sobre uma postura pedagógica e não sobre uma técnica de ensino mais atrativa para os alunos.” (LEITE, 1996, p. 24-33)

Assim, como o colaborador n. 3, o professor 4 expõe a questão da organização da escola, da rede de ensino, como dificuldade para a aplicação dos conhecimentos obtidos, seja pela falta de recursos, seja por autoritarismo da gestão. Isso é frustrante para os docentes e mostra a vulnerabilidade das escolas, cuja administração e infraestrutura influenciam muito no processo de ensino. Além disso, o professor necessita de uma gestão democrática, em que as orientações pedagógicas sejam registradas no projeto político pedagógico, resultante de amplo debate entre os professores na escola.

Esse professor destaca, ainda, a necessidade de cursos de formação continuada interdisciplinares, que ampliem seus conhecimentos para além da disciplina de Geografia.

Quanto à qualidade da formação, os professores entrevistados apontaram que variava de excelente a não efetiva, o que demonstra que estão atentos e recebem os cursos de forma crítica, exigindo mais do que contato com especialistas de diferentes níveis de conhecimento. De fato, a formação continuada não pode se restringir a palestras e cursos, e, nesse sentido, houve preocupação por parte da REME em oferecer experiências formativas variadas, como visitas, eventos, palestras, oficinas, vivência, análise compartilhada de materiais didáticos e legislações.

Entendemos que os produtos dessas iniciativas devem ser organizados em documentos para registro e devolutiva aos professores, prática esta que nem sempre foi realizada pela REME, mas é um elemento importante para avaliação e aprimoramento das formações continuadas.

Nesse sentido, os Professores 5 e 6 destacam o seguinte:

Em relação aos cursos, já participei de cursos de excelência com qualidade e com significado, já participei também de cursos em que o palestrante era fraco em seus conhecimentos. (Professor 5).

A qualidade em si das formações que participei foram boas para aquele momento, pois estava recém formado. Porém, ao olhar hoje, não compreendo como sendo efetivas, já que a simples aplicação de conteúdos não significa o real aprendizado por parte dos alunos, além de se tornar uma aula pouco atrativa. (Professor 6).

O fato de o professor se posicionar e mostrar que, após adquirir o conhecimento científico, vê as contradições apresentadas na formação da Rede demonstra que a política de formação necessita de planejamento desde a fundamentação teórica até a definição e de objetivos, métodos, recursos, implementação, registro do processo, avaliação e devolutiva aos envolvidos.

Perguntei aos professores se os cursos concorrem para o avanço da autonomia docente ou, cada vez mais, buscam instituir práticas pedagógicas padronizadas, e eles foram quase unânimes ao declarar que a formação promovia a autonomia docente. Um professor registrou a formação continuada como prática padronizada.

Acredito que instituem uma espécie de “receita de bolo”, um contexto em que o professor se vê “obrigado” a cumprir conteúdos de uma forma padronizada. Todavia, reitero que mesmo naquela época (recém formado), sempre busquei diferenciar minhas aulas para que o conteúdo estivesse atrelado à realidade dos discentes. Acredito que quando do interesse do professor, ocorre um grande aproveitamento dos cursos oferecidos, dos materiais disponibilizados e da troca de experiências que as formações proporcionam. (Professor 1).

A troca de experiências é destacada como o ponto marcante da formação. Assim, indagamos se a referida formação baseada na troca de experiências promove o desenvolvimento dos conteúdos de forma sistematizada, e se existe uma preocupação por parte da Secretaria de não promover discussões que permaneçam no senso comum, na reflexão-na-ação.

No excerto o professor destaca a padronização, a obrigação de cumprir conteúdos, indicando resistência às prescrições de tarefas no seu cotidiano, no contexto de exercício de uma autonomia à revelia das formações.

Em relação à autonomia, ao controle do trabalho do docente, o Professor 1 afirmou que a autonomia perpassa a pesquisa, a aprendizagem, com liberdade em desenvolver sua práxis. Descreve que “as formações proporcionam a mim maior autonomia no processo de aprendizagem minha, e dos meus alunos, acredito que um professor aprende todos os dias nos seus estudos e pesquisas, mas também com seus alunos” (Professor 1).

Os professores são comprometidos com a prática docente, relatam que possuem autonomia para planejar suas aulas, mas que é preciso despertar para a pesquisa, para os saberes científicos, e não entendem que as formações sejam homogeneizadas.

Sim, é necessária uma formação transformadora, então é essa resposta mesmo, é necessário fazer a diferença e não homogeneizar. Eu gosto de fazer meu trabalho bem-feito, eu gosto de crescer, quero contribuir. A pesquisa para mim é uma oportunidade imensa que você me deu. Mas assim fazer a diferença na minha prática de professor. (Professor 3).

Eu não acredito em nenhum dos dois nem homogeneizar e nem de domínio, porque eu acho que o professor “eu acho não, tenho certeza” tem constante aprendizado, então depende de cada um. Para você ter controle você tem que ter conhecimento então essa formação se for no sentido de conhecimento, para esse conhecimento fortalecer a base do meu trabalho para ele ser a base das minhas ideias e do que defendo aí sim, mas não no sentido de homogeneizar, porque cada escola é diferente, o nível de aprendizagem e postura dos alunos são diferentes. (Professor 4).

Contudo, um dos professores concorda que os cursos são homogeneizados da prática e não acha que isso esteja ligado diretamente ao controle do trabalho.

“Os cursos auxiliaram a ter uma dimensão conteudista da Educação Física, mas não influenciaram na questão de controle de trabalho docente, apenas tentaram deixar esta prática mais homogênea” (Professor 6).

Ao dialogar com os professores sobre as condições de trabalho na REME, e se nos cursos de formação continuada implantados por ela existia alguma preocupação com essa temática, obtivemos unanimidade de todos os professores no sentido de que a formação não contempla as reais condições de trabalho da categoria.

Nem sempre, sabe por quê? A formação de um professor precisa de uma profunda reflexão nem sempre estão dentro da nossa necessidade de docente, que venha estabelecer o processo educativo.

A formação dos professores deve ser um espaço para unir instrumentalizar o professor como leitor e construtor da sua prática. Então assim, da situação no sentido de apropriar de um fazer e de um saber adequado do momento que vive a escola atual. A formação é um termômetro para verificar se está acertando ou errando nas minhas aulas. (Professor 3).

Quanto à preocupação da formação em relação as condições de trabalho na REME, o Professor 6 afirma que “com certeza não, até por conta de ser algo padronizado para a rede, não se importando com as particularidades de cada escola, principalmente aquelas localizadas na periferia e com poucos recursos”.

Ao dialogarmos sobre se sentir valorizado com a política de formação continuada implantada na REME, quatro professores afirmaram que sim, que se sentem valorizados com a formação, entretanto, dois entendem que formação e valorização não são a mesma coisa.

Sim porque é um agente transformador e a escola é onde eu possa exercer meu crescimento, a REME, ela cria condições favoráveis, tanto para formação continuada quanto para os professores, sim.

Eu aprendi que sou mais, quando eu falo que sou mais, na pandemia eu vi que tinha que mudar, fazer aulas de matemática fazer vídeos, porque eu sabia que eles não sabiam fazer, aula de matemática. Já é difícil presencial, imagina on line.

Eu não sabia gravar não sabia nada disso mais moderno, tive que sair da minha zona de conforto.

Então, assim, na minha opinião a formação é muito boa, ela me ajuda no meu dia a dia de professor e sinto que estou bem como professor. Devido a ela, é o meu “termômetro”. (Professor 3)

O Professor 3 compreende que a formação continuada ajuda a transformar a sua prática docente e, ao mesmo tempo, utiliza a ação-reflexão para se autoavaliar em sua profissão. Também descreve que precisou desenvolver novas competências para atuar no período da pandemia, pois, necessitou aprender a utilizar a tecnologia para dar aulas e criar vídeos, neste período foi utilizado a Ead para ministrar as aulas.

O Professor 4 também emite sua opinião quanto à valorização do professor por meio da formação continuada e fala da falta de política de valorização por parte da Secretaria,

Não. Assim, por que não? Porque, muitas vezes os técnicos eles desenvolvem um ótimo trabalho. Mas, quando eles querem implantar alguma coisa eles barram na própria SEMED então não é o curso é a própria instituição a própria SEMED ela não tem uma política de valorização do seu profissional, ela oferece as capacitações ela investe nos profissionais mas ela barra até os próprios profissionais, então os técnicos ele não tem como oferecer mais condições pra nós, “por exemplo” eles não tem como oferecer mais ônibus ou imprimir cópias coloridas, então essa formação ela vem no sentido de dar uma refrescada no conhecimento, mas quem faz a diferença são os técnicos dessa equipe, os técnicos da SEMED, então eu não vejo uma questão de valorização, não tem equipe coesa. Ela não dá essa formação porque ela não está preocupada com a formação dos seus professores para ter professores de melhor qualidade, e sim de destinar a verba que vem do governo federal, então a preocupação não é oferecer algo de qualidade e sim cumprir tabela do que está na LDB. (Professor 4).

O professor demonstra que a política educacional da REME é muito menos efetiva do que aparenta, que é a equipe de professores formadores da SEMED que asseguram a efetividade da formação. No terceiro capítulo, descrevemos as rupturas na administração na pasta da Educação, bem como a falta de recursos devido a uma gestão conturbada que afetou a política de formação de professores. O depoente, em sua fala, reflete essa falta de estrutura organizacional coesa, capaz de assegurar a qualidade, o respeito e a valorização da categoria docente.

Todos os professores avaliaram que a formação por meio do polo é uma ótima estratégia.

“Acredito que as formações nos polos são importantes para a interação e a troca de conhecimentos” (Professor 1). Como a REME tem 8 mil professores na ativa, torna-se inviável fazer a formação em um só local. Desta forma, utilizando a estratégia do polo ela consegue realizar as formações nas escolas estipuladas nas regiões: Segredo, Prosa, Bandeira, Anhanduizinho, Lagoa, Imbirussu e Centro.

O polo proporciona espaços externo da escola onde se permite a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de informação mútua no quais [SIC?] cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formando. (Professor 3).

“Gosto das formações em polo, pois fica organizado, mais perto, gerando melhor locomoção e favorecendo o conhecimento da clientela (Professor 5). A locomoção é um fator que beneficia os professores, pois muitos dependem de ônibus e, com o polo perto de sua residência, a locomoção fica mais fácil.

Dialogando com os professores sobre formação continuada e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual deles, foram unânimes em confirmar que a formação colabora com o desenvolvimento intelectual. Assim, um docente afirma que “Com certeza, vem agregar todo o conhecimento, a minha evolução profissional e desenvolver várias capacidades vários conhecimentos” (Professor 2).

O Professor 3 destaca o compartilhamento de aprendizados e o contato com as novidades:

Sim, a busca de uma base de conhecimento é muito importante. colabora [SIC] muito sim aprendi muito sim, se você buscar de verdade até você aprende um pouco comigo, como já aprendi aqui com você. Eles têm muito conhecimento e passa isso para nós, muitas coisas eu vou buscar, sempre coisas novas. (Professor 3).

Sim, ela nos leva pensar e testar nossas práticas testar o conhecimento ver a troca entre os professos tem [SIC] professores que têm trabalhos maravilhosos. Os professores dos polos deveriam proporcionar a troca de experiência, ouvir o colega, a preocupação é só com a avaliação, para cumprir a formação por tabela. Então seria importante ter essa troca, é muito enriquecedor ouvir o colega falar e não só o técnico, ouvir o professor e ver o que ele tem a oferecer. É preciso a socialização na escola, cheio de serviço burocrático, espaço para ouvir o colega. (Professor 4).

Ao analisar o teor epistemológico presente nas falas dos professores, identificamos algumas proposições que apontam para a ideia de que a política de

formação da REME, objeto da nossa investigação, vem sendo influenciada pelo pragmatismo¹⁹ epistemológico.

“Por mais conteudista que seja, vejo que contribuiu para o meu processo, pois me estimulou a buscar mais conhecimento sobre os assuntos voltados à área fora deste contexto da Rede” (Professor 6).

4.2 - A política de formação continuada da REME na perspectiva dos professores formadores

Inicialmente, destacamos que as condições de aplicação da formação continuada foram muito prejudicadas pela alternância de secretários de Educação a partir de 2013, porém, temos que registrar a presença da política neoliberal na formação de professores, implantada por meio do programas e das legislações nacionais. O prefeito Alcides Bernal assumiu o comando da prefeitura de Campo Grande/MS, de modo que a pasta da Educação passa a ter uma nova equipe, porém a alternância de comando na PMCG quanto na SEMED contribuiu para a desorganização da formação continuada, pois

em 2013 o prefeito Alcides Bernal assumiu e chegou um novo secretário com a sua adjunta, e a gente percebia que a adjunta é que tinha uma proposta mais educacional aos professores, mas, ao mesmo tempo, a gente também percebeu que eles estavam um pouco desencontrando daquilo que a secretaria já vinha realizando, havia um desencontro nos ideais, como toda mudança tem, que era do COEF – Coordenadoria do Ensino Fundamental. E havia muito diálogo, por área de conhecimento a gente discutia o que a gente pensava sobre propostas educacionais enquanto professor, nossas experiências, aquilo que a gente ouvia, porque até então a gente dava muita voz aos professores. (Professor formador A).

A formação continuada dos professores da REME tinha um trabalho desenvolvido em anos anteriores, e os professores formadores já tinham uma prática definida, como critérios de avaliação da formação que haviam aplicado, a tabulação das respostas emitidas pelos professores que haviam participado da formação. A

¹⁹ “O pragmatismo identifica a prática social com a prática cotidiana, isto é, segundo a perspectiva pragmatista, a atividade e o pensamento humanos não ultrapassariam jamais a vida cotidiana. O pragmatismo ignora ou dá pouca importância às diferenças entre a vida cotidiana e as outras esferas da vida social, o que aliás o leva a contradições insolúveis como a contradição entre o relativismo epistemológico e a centralidade atribuída pelo próprio pragmatismo, ao menos em sua forma clássica, ao pensamento científico e ao método experimental” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 47).

Secretaria tem uma história na formação de seus professores. Mas, com a nova gestão, a formação continuada assumiu novo formato, e as mudanças começaram a impactar o processo de desenvolvimento da formação do professor na escola.

Então a gente tinha escrito nas avaliações, tabulava, tudo aquilo que o professor tinha intenção de formação, tinha um lado cultural já de anos, de abordar, de fazer uma formação holística, de não ficar em cumprimento de tarefa, eu vim de sala de aula, e quando cheguei na secretaria bem anteriormente, as formações eram só para cumprir tarefas, e ainda levar uma tarefinha para a escola e replicar aquilo para ver o resultado que não se ia discutir para nada era só para aumentar a carga horária. (Professor formador A).

Ao dialogar sobre a história da política de formação continuada de professores da REME, a formadora relata que em administrações anteriores a formação desenvolvida utilizava a prescrição de tarefas.

Conforme vimos anteriormente na seção anterior, quando analisamos a fala dos professores da REME, constata-se que no período investigado ainda havia ações que remetem à prescrição, autoavaliação, compartilhamento de práticas. Nessa Rede se reproduz uma tendência nacional, como mostra a citação abaixo.

[...] ainda tem sido muito comum nas Secretarias de Educação promover a capacitação dos professores por meio de cursos de treinamento ou de reciclagem, de grandes conferências para um grande número de pessoas. Nesses cursos são passadas propostas para serem executadas ou os conferencistas dizem o que os professores devem fazer. (LIBÂNEO, 2004, p. 78).

A política de formação continuada está muito distante da perspectiva de promoção e valorização dos professores como intelectuais e de prepará-los para a apreensão dos conteúdos científico-culturais, como ampliação da cultura geral, que é fator primordial para a docência, pois, para Saviani (1994, p. 24), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Portanto, cabe ao professor este trabalho educativo, por meio da transmissão do conhecimento científico, a valorização da cultura produzida historicamente pela humanidade, e pela promoção do raciocínio crítico no aluno de forma que consiga a sua emancipação frente às barreiras impostas pela política neoliberal.

Antes de chegar na mudança de prefeito e essas atitudes, uma coisa que seria bom ficar bem claro, o processo de formação, eu não chamo de formação continuada, porque ela não tem aspecto de continuada, ela é

formação de professores, porque a secretaria ela não tem uma proposta escrita de formação continuada, então porque cada um que chega para comandar, ele vai comandando do jeito que ele quer, ele muda, começa do zero, como se nada tivesse acontecido, e na verdade o que garante uma certa sequência contínua são os servidores antigos, mas, não é uma formação continuada como deveria ser. (Professor formador B).

A formadora pontua que a política de formação continuada da REME não tem continuidade em suas ações, devido à troca de secretários, que sempre reinicia do zero a formação, não permitindo uma sequência coerente, com um desenvolvimento profissional contínuo e articulado. Saviani (2008a, p. 7) “discorre que há uma histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública, e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado”. Assim, quando a formação de professores não consegue se desenvolver na íntegra, há rupturas na formação do professor.

Outra tema dialogado com as formadoras se refere ao fato de a implantação da formação ocorrer de forma presencial, pois “a questão da formação presencial é importantíssima, pois, a gente conhece os professores, a formação tem cara, a gente consegue conversar com os professores, cria-se um vínculo” (Professora formadora A).

Concordamos que a formação presencial vem ao encontro do processo de desenvolvimento do conhecimento sistematizado; portanto, cabe aos formadores propiciar estudos que levem os docentes ao conhecimento produzido historicamente, conhecimentos produzidos pelos homens na prática social.

Esse período de 2016, os professores formadores não podiam ir para escola, fazer o assessoramento pedagógico. Foi implantada proposta de projetos, mas de 70 projetos que a escola tinha que fazer. O grupo de formadores foi dissolvido neste período, voltaram para escola ou pediram cedência para outros setores e secretarias. (Professor formador A).

Compreendemos que o professor formador necessita ter liberdade para desenvolver a sua prática docente, como exercer sua atividade laboral, se não pode atuar *in loco*. O período citado pela formadora corresponde a uma fase crítica da Secretaria, após cinco secretários de Educação, tendo a política educacional fragmentada, descontínua, além da falta de recursos financeiros e de concepção pedagógica. Todos esses fatores fizeram parte da formação no período analisado, e ainda se podem constatar a burocracia e o pragmatismo na efetivação da formação.

No ano de 2017, a Secretaria de Educação teve um novo dirigente, sendo feito o lançamento do Programa “Educação em foco: múltiplas dimensões da formação continuada”. A SEMED iniciou um novo processo na trajetória da política de formação continuada. A Professora formadora A o descreve como um período de muitas regras e centralização.

Como a Secretaria centralizou suas ações e estabeleceu muitas regras, de certo modo acabou engessando a prática dos formadores. Desta forma, a Professora formadora A afirma que “o grupo de formadores que atuava no ano de 2017, terminou de dissolver a equipe de formação, entraram novos formadores, porém, sem experiência de sala de aula”.

Ainda, pelo fato de que a responsável pela pasta de Educação no final do ano de 2017 solicitou exoneração do cargo, levantamos a hipótese de que isso ocorreu devido a conflitos e divergências internas. Entretanto, assumiu a pasta uma professora pertencente à REME que conhecia a história da Rede, e o fator pertencimento fez a diferença em sua gestão junto aos professores.

Em 2018, mudou a chefia, e mudou tudo de novo, foram oferecidas 72 formações, e o formador era responsável para arrumar o espaço para promover a formação, desta forma, os formadores fizeram parcerias. Formações para cumprir tarefa, pois, o professor escolhia o que queria, e muitas vezes escolheu a formação que seria no espaço mais perto de sua casa, e não primava pelo estudo que seria desenvolvido na formação. Entretanto, é importante destacar que teve alguns professores que buscaram a formação na área em que atuavam. (Professor formador A).

Analisando a fala da formadora, foi possível constatar que a formação continuada, neste período, foi implantada com o intuito de cumprimento de tarefas, e não primou por uma formação fundamentada pelo conhecimento sistematizado.

A secretaria não registrou a história, isso mostra a importância e o valor da formação na secretaria. Nada destes cursos foi registrado, a formação passou ter o viés pedagógico, cultural quando o formador tinha essa concepção. (Professor formador A).

Após analisar o contexto apresentado sobre a formação continuada, aprofundamos nosso diálogo com os professores formadores e abordamos as dimensões que formação continuada contempla: pedagógica, cultural e organizacional. Os professores formadores foram unânimes em afirmar que

a formação continuada depende muito do formador, e somos nós os formadores dos professores, e quem forma a gente? A secretaria não vê isso, ela teria que fazer com todos os formadores um processo de formação, para que não seja tão desigual. (Professores formadores).

Segundo eles, cada formador possui conhecimento, experiência profissional, vivência em sala de aula, e tais fatores influenciam diretamente na formação dos professores das escolas; desta forma, os formadores também necessitam de uma política de formação, e a falta de uma formação específica para o grupo de formadores demonstra a fragilidade de não haver políticas educacionais fundamentadas em uma concepção que priorize o conhecimento, a história e a cultura de seu povo.

Tem professores que são resistentes, posso falar do meu grupo, tenho um grupo que é resistente à formação porque ele não percebe a necessidade, mas a gente faz uma formação para todos e isso não é coerente, porque são necessidades diferentes, tem professores em níveis diferentes e eu preciso oferecer para eles uma formação adequada para que eles possam refletir as práticas e ter a mudança. Mas vejo também muitos professores que gostam da formação, sabe quando eu sei que a formação está sendo aproveitada, porque eles devolvem os e-mails, o canal de contato que construímos é o e-mail e o WhatsApp.
Mando sempre as matérias por e-mail para eles irem analisando e moldando na prática e eles interagem. (Professor formador A).

Constata-se que a formação continuada desenvolvida na REME se fundamenta na concepção do professor reflexivo, e por mais que os professores formadores elaborem formações mais produtivas, ainda se constata que é proposta uma formação voltada para refletir a prática do professor e a troca de experiência “.

Após análise do documento do programa “Educação em foco: múltiplas dimensões da formação continuada”, implantado em 2017, e a fala dos professores formadores, percebemos que a política de formação continuada de professores da REME apresenta divergências em sua concepção teórica. Desta forma, compreendemos que é de suma importância que a formação seja estruturada numa concepção teórica, mas é preciso que todos os profissionais envolvidos nesta formação utilizem a mesma teoria.

Após análise dos documentos, das amostras de cursos de formação foi possível constatar que há divergências teóricas na concepção pedagógica da formação continuada da REME, neste sentido, reiteramos a nossa concepção teórica, a qual compreendemos que a escola e a formação de professores necessitam ser organizadas na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, sendo esta o instrumento para promover o saber elaborado.

A Secretaria, ao implantar essa formação continuada, estabeleceu algumas normas; desta forma, dialogamos com os professores formadores visando conhecer se esta formação tinha o intuito de promover a autonomia dos docentes ou foi elaborada para padronizar as práticas dos professores para atender a mão de obra do mercado. Assim, o professor formador

[...] argumenta que em sua área “a gente sempre faz proposta, nada de padronização, a gente não padroniza nada, sempre deixa claro que ele tem autonomia, a gente sabe que a escola não dá essa autonomia para ele. Então o professor acha que a instituição SEMED ela é maior que autoridade dele na sala de aula e não é, o professor é que sabe da realidade da sala. A formação apresenta sugestões, não é modelo, é sugestão. (Professor formador A)

Os professores já podem terem vivenciado momentos no contexto escolar em que precisaram cumprir determinadas normas impostas pela Secretaria/gestão. Então, é preciso ficar atento ao discurso “quem manda na sala de aula é o professor”, perguntando-se até que ponto os professores têm autonomia para questionar se a formação continuada promove um professor crítico.

Segundo Facci (2004, p. 245), “[...] para que o professor possa encaminhar os alunos para um saber elaborado, para um senso crítico, antes ele precisa ter essa criticidade”, pois a questão de não questionar certas práticas por parte do órgão gestor, ou permitir que interfiram em sua sala de aula pode ser resultado de uma formação que não o despertou para a criticidade.

Em relação à realização da formação continuada por meio dos polos, os professores formadores afirmaram que

[...] por meio de polo a gente vai ter duas coisas, o bom é que o professor é dispensado para ele estar lá, então ele tem que estar lá. O que eu não gosto do polo é quando você fixa que precisa ser só naquele lugar. (Professores formadores).

O professor da REME é dispensado para ir à formação no polo, e ela não é opcional; há controle de presença, e caso o professor não compareça, receberá falta.

A REME tem em torno de 8 mil professores na ativa. Devido ao grande número de professores, ela precisa utilizar os polos como espaço físico para a formação, mas é preciso também haver uma rotatividade dos polos. É pertinente quando a formadora destaca que é ruim fixar a formação somente em uma determinada escola da região

(lembrando que anteriormente descrevemos as sete regiões em que ocorre a formação), pois compreendemos que o espaço físico destinado à formação necessita possuir condições adequadas de higiene, salubridade e acessibilidade.

Facci, ao fazer uma análise crítica dos pressupostos da formação reflexiva do professor, utiliza os estudos de Miranda (2001, pp. 141-142), e destaca as consequências dessa abordagem do professor reflexivo na prática docente:

- 1) colocar mais responsabilidade, e por que não dizer culpa, sobre os ombros dos professores pelos seus insucessos;
- 2) ao valorizar o processo reflexão orientado para a ação, pode-se considerar que esta reflexão é sinônimo de resolução de problemas no espaço escolar;
- 3) ao negar a teoria como importante para o processo de reflexão, pode-se reduzir as possibilidades reais de reflexão do professor;
- 4) supor que o conhecimento é importante porque é útil e imediatamente útil na prática do professor pode reduzir, em grande parte, a possibilidade de o professor se aproximar de uma discussão que não esteja orientada a resolver um problema imediato que se coloca em sua prática;
- 5) se servir de suporte na reforma curricular dos cursos de formação de professores, a prática da pesquisa pode converter-se em “ação esvaziada de significados se não foi garantida uma formação teórica sólida, preocupada não com os aspectos imediatos da vida escolar, mas também com outras grandes questões da cultura e da sociedade contemporânea” (FACCI, 2004, p. 71).

Ao se implantar uma formação de professores na perspectiva do professor reflexivo, as suas consequências levam a uma intensificação do trabalho docente, na medida em que ele passa a assumir a responsabilidade e em que o professor, a todo momento, é posto sob suspeição, sendo instado a refletir e avaliar a própria prática sem levar em consideração as condições de trabalho oferecidas.

A formação de professores por meio da teoria do professor reflexivo tira do professor o direito de receber uma formação que valorize fundamentos filosóficos, políticos, sociais e históricos, substituindo esse momento pela reflexão e a troca de experiências. Trata-se do esvaziamento da formação continuada. Assim:

Se o professor não realiza constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer do seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. (FACCI, 2004, p. 244).

A responsabilidade de implantar as formações de professores é exclusivamente da SEMED, porém o sindicato pode fazer a diferença, acompanhando as publicações

legais que tratam do direito a formação de professores. Ele luta para que os docentes tenham acesso não somente às formações da SEMED, mas também obtenham a dispensa para poder cursar mestrado e doutorado.

O sindicato não atua diretamente no desenvolvimento e na implantação da formação continuada dos professores, entretanto, quando definimos a participação do professor sindicalista na presente pesquisa, tínhamos o intuito de evidenciar o trabalho realizado pelo sindicato quanto à temática da tese. Nesta perspectiva, demonstramos a realidade desse acompanhamento junto à política de formação de professores, pois, entendemos que compete ao sindicato acompanhar o processo de implantação da política e zelar pelos direitos da categoria.

O sindicato ele luta e sempre lutou para que houvesse tempo suficiente para o que foi planejado para que o professor tivesse tempo de fazer as formações, de buscar formações, inclusive não só formação continuada organizada pelo órgão central, pela SEMED, mas também fazer uma pós-graduação, mestrado, doutorado. (Professor sindicalista).

O sindicalista denuncia que, embora o direito ao aprimoramento na pós-graduação exista, os governos municipais não regulamentaram a dispensa, que permanece como letra morta.

O município de CG em determinado momento ofereceu em 2011, 2012, naquele período, pós-graduação aos professores, um avanço, uma evolução, já que ele não dispensa os professores para a pós-graduação, ainda que previsto em lei, mas também ainda não está disciplinado na lei, a Lei Complementar 19 estabelece a possibilidade da formação, a busca da pós-graduação, enfim mas não tem disciplinado quem pode fazer, quantos por cento, se reverte esse tempo em trabalho, então quando o município oferece, já que não dispensa, naquele momento a perceptiva é evoluir, avançar para um mestrado. Ainda que fosse de maneira gradativa, mas que pudesse ter a possibilidade de dispensar o professor, já que o município, não oferece, nem que dispensasse 50% das aulas. (Professor sindicalista).

A dispensa do professor para cursar a pós-graduação é um direito importante e que precisa ser legislado pois, o Decreto Municipal n. 10.343/2008 não estabelece os critérios para ocorrer a dispensa, registrando somente que será de acordo com a conveniência da Administração da prefeitura.

Outra questão que levantamos na entrevista com o professor sindicalista foi a formação continuada, pois levantamos a hipótese de que nesse período a formação dos professores utilizava a prescrição de tarefas, e também se constata a falta de uma política de formação contínua.

O professor sindicalista diz que

[...] nós prezamos muito pela continuidade, a descontinuidade seja professor convocado em sala de aula, seja da direção e dos secretários isso implica diretamente, não só na formação continuada, mas em toda a demanda e toda a gestão da educação [...]. (Professor sindicalista).

A história da REME no período que estamos analisando foi impactada com a falta de continuidade em suas políticas educacionais. Também se gerou uma insegurança em seus servidores, uma vez que a alternância de secretários foi intensa; “foi um período em que os professores sentiram essa queda, imagino a formação continuada o tanto que sentiu também” (Professor sindicalista). Constata-se que a REME neste período não conseguiu manter o padrão de suas formações, sua política educacional foi desestruturada, e, desta forma, o professor, em sua rotina na escola, foi percebendo a falta de direcionamentos da formação continuada.

Quanto ao desenvolvimento da política de formação da REME,

O sindicato cobra para que se cumpra a lei para que haja formação. Cabe a SEMED efetivar as políticas e o sindicato cobrar para que seja presencial e que haja dispensa para o professor fazer sua pós-graduação, enfim, o município tem um nível elevado de professores com mestrado, doutorado e pós doutorado capaz de dar a formação, valorização dos nossos professores. (Professor sindicalista).

A REME possui em seu quadro efetivo professores com mestrado, doutorado e pós-doutorado; portanto, pode convocar seus profissionais para desenvolver a política de formação continuada de professores.

Na REME os professores conseguiram o direito a 1/3 das horas atividades; portanto, das 20 horas que têm, 7 horas são destinadas a sua formação docente, podendo utilizá-las para planejamento e formação.

[...] temos 1/3 das horas atividades do professor no município de Campo Grande, planejamento, avaliação, elaborar prova, mas, tem uma parte que você pode trabalhar a formação e ouvir, num processo democrático de ouvir as escolas, os professores, o que é mais importante, senão você prepara uma formação que pode esvaziar, pois não contempla a demanda da escola. (Professor sindicalista).

O direito assegurado de 1/3 das horas atividades foi uma luta muito importante para a categoria docente, pois neste período o professor pode executar várias atividades referentes a sua práxis, e, como bem disse o professor sindicalista, ele também pode ser utilizado para a formação continuada.

O professor sindicalista faz algumas considerações sobre a queda do desenvolvimento pedagógico da REME:

Você vê que depois nós caímos nesse ranqueamento paralelamente a isso, embora garantido em lei 1/3 da hora atividade, a possibilidade desses estudos, o município oferecer a pós-graduação ou a dispensa do professor, então fica uma crítica porque nós esperávamos que fosse evoluir, fosse avançar e hoje estaríamos dentro do planejamento em 10 anos formar 30% dos professores em mestrado, olha que revolução que seria se tivéssemos hoje 30%, 40%, buscar a formação vai valorizar mais o professor.

Anteriormente, de 2012 a 2016, a REME ranqueou nacionalmente no IDEB, e a educação municipal estava em ascensão. Entretanto, após esse período, houve um declínio no processo de ensino-aprendizagem da Rede, e a formação dos professores sofreu o impacto, por fatores que já destacamos anteriormente, e ainda vai levar um tempo para a educação municipal ou a REME superar isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento das etapas desta pesquisa, foram se constituindo os aspectos, os conceitos e o todo o processo de implantação e efetivação da política de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME). Para tanto, fixamos o período, estabelecendo que o período a ser pesquisado seria de 2013 a 2018.

Iniciamos o estudo dialogando com a história do trabalho docente e as especificidades do seu desenvolvimento sob o modo de produção capitalista. Ao analisarmos a política de formação continuada, constatamos que o professor é um trabalhador intelectual e, no desenvolvimento do seu trabalho, sofre influências, prescrições, capacitações, treinamentos, tudo em prol de obter o controle da prática docente. Estas ações foram implantadas por políticas educacionais que visam atender às necessidades financeiras e ideológicas do capitalismo contemporâneo.

Na oportunidade buscamos pesquisar quais foram os aspectos que predominaram nas formações continuadas para entender se elas oportunizaram a ampliação dos conhecimentos sistematizados, se foram elaboradas para promover a autonomia do professor ou se são fundamentadas em prescrições de tarefas que destituem dos conteúdos e do controle sobre seu trabalho.

A pesquisa deu voz aos professores da REME, aos professores formadores da SEMED e também trouxe para debate a fala do professor sindicalista representando a ACP, sindicato dos professores do município de Campo Grande/MS. Assim, foi-nos possível compreender a formação continuada por meio do olhar desses profissionais. Dessa forma, pudemos constatar que a política de formação da REME não tinha continuidade em suas ações e sofreu impactos que causaram uma queda no desenvolvimento da formação continuada, um retrocesso.

O estudo fez a análise de documentos oficiais que registram a história da política de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, constatando-se que há divergências de concepções pedagógicas no programa que instituiu a formação continuada de professores.

No primeiro capítulo descrevemos a produção intelectual sobre o trabalho docente e a política de formação continuada para professores, e pontuamos a história do desenvolvimento do trabalho docente e da política de formação de professores. Discorreremos sobre a situação em que se apresenta a formação de professores no

nosso país. Neste capítulo apresentamos a posição dos pesquisadores sobre o trabalho docente e a formação continuada de professores sob a luz do materialismo histórico-dialético.

Apreendemos das falas dos teóricos que o mundo contemporâneo está fundamentado em princípios ideológicos neoliberais, e estes interferem diretamente na política educacional e, conseqüentemente, na formação de professores. Como o professor é um trabalhador intelectual, que pode promover o desenvolvimento da criticidade em seus alunos, a classe dominante, juntamente com o governo, consegue implantar políticas que promovem programas e ações que direcionam a formação de professores para atender a demanda do mercado capitalista. Assim, identifica-se que as formações continuadas são fundamentadas em concepções teóricas que direcionam o trabalho docente para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Para consolidarmos a análise necessária para apreender a totalidade e as contradições da política de formação continuada, pontuamos, no capítulo II, os marcos legais da política da formação. Assim, apresentamos as ações dos organismos internacionais frente à política de formação, as ideologias e manipulações do regime capitalista para assegurar uma educação mercadológica. Finalizamos este capítulo discorrendo sobre as legislações vigentes que tratam da formação continuada de professores no Brasil. Diante do estudo, visualizamos que as interferências e as manipulações impactaram e impactam a política de formação de professores. Por conseguinte, apreendemos que são necessárias a resistência e a luta contínua para conseguirmos implantar uma formação continuada com concepção pedagógica estruturada na pedagogia histórico-crítica, pois entendemos que somente por meio do acesso ao desenvolvimento do conhecimento sistemático, da cultura e da história, conseguiremos dar um basta às ideologias neoliberais.

No capítulo III, trazemos as amostras das formações dos professores, as quais registraram como foi implantada e desenvolvida a política de formação continuada de professores na REME. Neste momento foi possível constatar as entrelinhas da fundamentação da formação de professores; praticamente todas as formações citaram a troca de experiências e a reflexão acerca da prática docente como atividade frequente no desenvolvimento das formações continuadas da Rede. Desta forma, acreditamos que talvez o grande impasse da formação da REME seja a falta de

definição de uma concepção teórica, pois percebe-se um ecletismo teórico permeando as formações.

É importante trazer para o diálogo a voz dos professores formadores. Assim, no capítulo IV apresentamos as entrevistas e os relatos dos formadores sobre a política de formação continuada da REME, constatando que no período que pesquisa analisa não há uma política contínua de formação de professores da REME, como também não há registros. Pode-se perceber que os professores formadores se reinventam para conseguir fazer o assessoramento pedagógico para os professores das unidades escolares, e que a Secretaria teve problemas em sua administração, sendo que a alternância de secretários de Educação impactou diretamente a formação de professores e a prática dos formadores. Após analisar as falas das formadoras, percebemos que, no período estipulado pelo nosso recorte, faltou organização administrativa no processo da formação continuada. Também detectamos a falta de diálogo entre os profissionais da Secretaria. Talvez tenham faltado abertura e ações que assegurassem que todo o processo fosse democrático. Registra-se que houve vozes dos formadores que clamaram que é necessário pensar na formação dos formadores, assegurar a continuidade das políticas educacionais e priorizar os registros da história da REME em sua totalidade.

Registramos que na pesquisa realizada anteriormente, no mestrado, Análise “da implementação do programa de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (2005-2012): investimento no desenvolvimento profissional docente?” concluímos que “em 2013, com a troca de governo municipal e conseqüentemente da gestão da SEMED, o Programa foi desativado. Encerra-se o ciclo de investimento na formação continuada dos docentes da REME!” (PASSOS, 2016, p. 119).

E neste momento, dando continuidade à pesquisa, confirmamos nossa hipótese de pesquisa: no período de 2013 a 2018, a REME não conseguiu transpor algumas barreiras devido à alternância de secretários e à falta de recursos. Além disso, a sua política de formação continuada contemplou aspectos de treinamento e de prescrição de tarefas. Os professores e professores formadores da equipe da SEMED destacaram que “as formações eram só para cumprir tarefas”, num determinado período.

Nossa investigação constatou por meio das entrevistas realizadas com os professores e da análise das amostras dos cursos realizados que a formação

continuada da REME a troca de experiências e reflexão do professor, e consideramos que tais ações podem levar o trabalho docente à precarização e a proletarização. Partimos do princípio de que o professor reflexivo necessita de atenção, pois a reflexão a partir do conhecimento tácito se deixa de proporcionar à categoria docente a formação fundamentada no conhecimento sistematizado, no conhecimento produzido e acumulado pela humanidade na prática social. Compreendemos que a formação continuada necessita ter como base o saber elaborado produzido historicamente.

Ainda, registramos que no período estipulado no nosso recorte, não evidenciamos presente nas amostras das formações continuadas os aspectos referentes aos conteúdos específicos da área de cada professor e os conteúdos que preparam os professores para lidar com os problemas sociais, como preconceitos, deficiências na saúde e moralização.

Concluimos que a política de formação continuada de professores da REME necessita documentar, registrar os programas, as ações, os cursos da política de formação continuada de professores, repensar a prática das formações continuadas, definir a concepção teórica e permitir que equipe de formadores e professores tenham voz durante todo o processo.

Finalizamos este estudo concluindo que o professor pode fazer a diferença no contexto da educação, pode promover a criticidade em seus alunos e colaborar para implantar ações que demonstrem a ideologia que está por trás do modo de produção capitalista que impera em nossas escolas. Mas, antes, os sistemas e as redes de ensino precisam entender que o professor necessita de uma formação que lhe proporcione a fundamentação teórica por meio do conhecimento científico. Não podemos permitir que a formação continuada continue sofrendo com o esvaziamento de conteúdos elaborados.

Encerro esta pesquisa levantando a bandeira contra a precarização e proletarização da categoria docente.

REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma avaliação do programa Pró-letramento. Revista Meta: Avaliação**, v. 4, n. 10, p. 1-27, 2012.

ALFERES, M. A. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do programa Pró-Letramento. Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa - PR, 159 f, 2009.

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, maio/ago. 2010

ALVES, A. M. (2010) **O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. Revista de Psicologia da UNESP**, 10(1), 1-13.

ALVES, G. L. **A produção da ideia de escola pública, universal e gratuita: Condorcet e Diderot.** In: IV Congresso Iberoamericano de História de la Educacion Latino americana, 1998, Santiago. Anais. Santiago: Pontificia Universidad Catolica de Chile, 1998.

ALVES, G. L. **Formação de professores: uma necessidade de nosso tempo?.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 31, p. 102-112, Set. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653190/22299>

ALVES, G. L. **História das ideias pedagógicas no Brasil. Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 173-178, abr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782008000100016&lng=pt&nrm=iso> <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100016>

ANPED. **Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020**, 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf

ARAGÃO, J. E. DE O. S.; GUEDES, M. D.; MURANAKA, M. A. S. **O modelo de competência como fundamento dos currículos dos cursos de graduação no Brasil.** Educação: Teoria e Prática, v. 28, n. 57, p. 131-147, 2 maio 2018.

ARANDA, M. A. M. **O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI: o declarado no PPA “Brasil de Todos (2004-2007)”.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2009.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1981.

BAAS, E. **Introducción crítica al marxismo.** 3. ed. Barcelona: Nova Terra, 1970.

BARBOSA, Andreza **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente.** São Paul, Liverlivro, 2011.

BRZEZINSKI, I. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.** Educação & Sociedade [online]. 2008, v. 29, n. 105 [Acessado 7 Setembro 2022] , pp. 1139-1166. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400010>>. Epub 10 Feb 2009. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400010>.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília, 1961.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971.

BRASIL, **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, 1995

BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172/2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, 2001.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CEB 01/2003.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Toda Criança Aprendendo. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos,** Brasília - DF, v. 84, n. 206/207/208, p. 197-201, jan./dez., 2003b.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Lei Nº 11.273 /2006

BRASIL. **Lei nº 11.502/2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica,** Brasília – DF, mar /2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE). Guia Geral.**2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de ações articuladas (PAR).**2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015 /** Ministério da Educação. – Brasília: MEC, 2014. 105 p., il.

BRASIL. **Por uma política de formação do magistério nacional**: o Inep/MEC dos anos 1950/1960 / Ana Waleska Mendonça, Libânia Nacif Xavier, organizadoras. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 260 p. (Coleção Inep 70 anos, v. 1)

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 junho 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a.

BRASIL. Atos do Congresso Nacional. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 108, DE 27 DE AGOSTO DE 2020**. Edição: 165, Seção: 1, Página: 5.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP Nº 2/2019.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP Nº 1/2020.

BRASIL. Ministério da Educação.FNDE.2022

BRITO, V. M.; CATANANTE, B. R. . **Formação de Professores da Educação Básica**: avanços e desafios da implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, no estado de Mato Grosso do Sul. In: Jefferson Carriello do Carmo, Regina Tereza Cestari de Oliveira, Celeida Maria Costa de Souza e Silva. (Org.). **Transformações do Estado e influências nas políticas educacionais no Brasil**. 1ªed.Campinas-SP: Mercado das Letras, 2016, v. , p. 35-59.

BRITO, L. H.; LIMA, L. M. P.; SILVA, S. V. **Formação de professores e prática docente**: uma reflexão à luz do pensamento crítico marxista. **Revista Dialectus**, Fortaleza, ano 4, n. 10, p. 150-168, jan./jun. 2017.

BRZEZINSKI, I. **Tramitação e desdobramentos da LDB/1996**: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010

CAMPO GRANDE. **Lei Complementar nº. 20/1998**. Diretrizes gerais do Regime Jurídico dos professores da REME.

CAMPO GRANDE. Lei n. 5.565, DE 23 DE JUNHO DE 2015. **Aprova o PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO de Campo Grande/MS**. Diário Oficial, n. 4299, em 24 de junho de 2015, Campo Grande/MS.

CAMPO GRANDE, Secretaria Municipal de Educação. **Programa “Educação em Foco: múltiplas dimensões da formação continuada**. 2017

CAMPO GRANDE. **Decreto Municipal nº. 10.143/2008**. Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande.

CAMPO GRANDE NEWS . Disponível em:
<https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/professores-fazem-greve-e-deixam-109-mil-alunos-sem-aula-amanha>.

CAMPO GRANDE. DIOGRANDE. Organograma da SEMED. Abril /2022. Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/>

CAMPO GRANDE, **Jornal Correio do Estado**. Agosto de 2021. Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/>

CAMPO GRANDE, **Decreto nº. 13.062/2017**. Dispõe sobre a competência da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

CAMARGO, B. C.; DWORAK, A. P. **Mal-estar docente**: um olhar das professoras e coordenadoras pedagógicas. **Olhar de Professor**, v. 20, n. 1, p. 109-121, 27 fev. 2019.

CANDAU, V.M.F. **Formação Continuada de professores**: tendências atuais.in REALI, AM. de M.R. e MIZUKAMI, M.G.(org). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUSFSCar,1996.

CASTANHO, S. **A educação superior no século XXI**: comentários sobre o documento da Unesco. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2000, v. 4, n. 7 [Acessado 11 Dezembro 2021] , pp. 163-166. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-32832000000200024>>. Epub 23 Jun 2009. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832000000200024>.

CARVALHO, B. **Ensino a distância**: limites e possibilidades na formação de professores. 2014. 284 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115833>>.

CARVALHO, S. R. **Profissionalização docente e subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista** . Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)/ Saulo Rodrigues Carvalho — 2016 238 f.

CONSTANTIN JUNIOR, J. C. **Professores iniciantes do estado de São Paulo**: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara) . p. 161, 2017.

COSTA, Á. **“Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro”**. **Revista de Educação**, 2004, v. XII, pp. 2, 95-106.

COSTA, A. C. **Entre a delapidação moral e a missão redentorista**: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, A. SOUZA, G.; FERNANDES NETO, E. **A proletarização do professor**: neoliberalismo e educação. São Paulo: Luiz e Rosa Sundermann, 2009. p.

COSTA, A. C. **As relações entre Estado e escola no neoliberalismo**: a função social da escola no Estado mínimo e as novas orientações às políticas educacionais. Curitiba, PR: Appris. (2013).

COSTA, A. As injunções aos docentes na universidade pública: de intelectuais a trabalhadores polivalentes. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, supl. 1, p. 175-195, 2016

COSTA, Á.; MARAFON, A. M. **A constituição do professor como trabalhador**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 9, n. 36, p. 145–166, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i36.8639647. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639647>. Acesso em: 16 mar. 2021.

COSTA, M. S. **Terceirização no Brasil**: velhos dilemas e a necessidade de uma ordem mais incluyente 124 **Cad. EBAPE.BR**, v. 15, nº 1, Artigo 7, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2017. 124-131.

CUNHA, M.J. S. **Formação de professores**: um desafio para o século XXI. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. ISBN- 978-972-8746-71-1

CUNHA, M. I. **O tema da formação de professores**: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013

CURADO SILVA, K. A. C. P. C. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-33, jan. 2011

DALE, R. **Globalização e educação**: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação & Sociedade** [online]. 2004, v. 25, n. 87 [Acessado 18 Setembro 2022] , pp. 423-460. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>>. Epub 22 Set 2004. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre **Educação** para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DICIO. **Dicionário on line em português**. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br> >. Acesso em: 20/10/2022

DONATO, S.P.; ENS, R.T.; RIBAS, M.S.; SANTOS, S.R.C. **Elementos de profissionalidade docente para educação básica: o que diz a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Ensaios Pedagógicos (Sorocaba)**, vol.3, n.3, set. - dez. 2019, p.69-81.

DOURADO, L. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2021

DUARTE, N. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. Cadernos CEDES** [online]. 1998, v. 19, n. 44 [Acessado 10 Abril 2022] , pp. 85-106. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>>. Epub 29 Abr 1999. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor** (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DUARTE, N. **Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo?** In: José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p. 203-221.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J.; DUARTE, E. C. **O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. Revista on line de Política e Gestão Educacional, [S. l.]**, v. 24, n. esp1, p. 715–736, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13786. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786>. Acesso em: 19 fev. 2021.

DURRIVE, L. **A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. Trab. educ. saúde (Online)**, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 47-67, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462011000400003&lng=en&nrm=iso>. acesso em 19 de março de 2021. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462011000400003>.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. **Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/13.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2021.

FACCI, M. G. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da**

psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, 292 p. (Coleção formação de professores) ISBN 978-85-7496-103-3.

FACCI, M. G. DIAS, URT, S. C. BARROS, A. T. F. **Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. Psicologia Escolar e Educacional [online]**. 2018, v. 22, n. 2 [Acessado 5 Novembro 2022] , pp. 281-290. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539201802175546>>. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201802175546>.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro-efetividade ou ideologia. Coleção Realidade Educacional- IV**. Ed. Loyola, SP. 2002.

FERNANDES, T. W. P. **Sistema Municipal de Educação de Juiz de Fora: as interfaces dos caminhos da cooperação e colaboração**. 2013.195f. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UFJF. Juiz de Fora, 2013.

FREITAS, L.C. **Neotecnismo e formação do educador**. In: ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores, pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992

FREITAS, H. C.L. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: 10 ANOS DE EMBATE ENTRE PROJETOS DE FORMAÇÃO**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>

FREITAS, H. C. L. **A nova política de formação de professores: prioridade postergada. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf> >. Acesso em: 7 maio 2015.
» <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>

FREITAS, H. C. L. **As novas políticas de formação dos educadores**. In: Formação do educador, Educação, demandas sócias e utopias. Ijuí: Editora Unijuí, 2007b.

FREITAS, H. L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008. HERBA

FREITAS, H. C. L. **PNE e formação de professores Contradições e desafios**. Brasília; 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/451/582> > Com acesso em: set. 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995

FRIGOTTO, G. E CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação & Sociedade [online]**. 2003, v. 24, n. 82 [Acessado 18 Setembro 2022] , pp. 93-130. Disponível

em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>>. Epub 03 Jun 2003. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>.

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

GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, B. A. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica.** *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2012, v. 42, n. 145 [Acessado 28 Novembro 2021], pp. 88-111. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100007>>. Epub 11 Set 2012. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100007>.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIMENES, O. M.; LONGAREZI, A. M. **As políticas públicas de formação continuada de professores do município de Uberlândia: um olhar a partir da perspectiva histórico-cultural.** XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação Jubileu de Ouro da ANPAE (1961-2011): Políticas públicas de gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. São Paulo: ANPAE, abr. 2011.

GORZONI, S. P. ; DAVIS, C. **O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes.** *Cadernos de pesquisa* v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel.** São Paulo: Boi tempo editorial, 1999.

GRAMSCI, A. 1978a. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991

GRAMSCI, A. MONASTA A. **Antonio Gramsci.** tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

7.

GUEDES, M. D. **Educação e Formação Humana: a dialética humanização-alienação na sociedade capitalista.** In: V Colóquio Marx e Engels, 2007. V Colóquio Marx e Engels. Campinas-SP, 2007.

HAYEK, F. A. **O caminho para a servidão**. Tradução: Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990. 221 p.

INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Carta de Manágua**, 2007

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica**. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, A. Z. **Da dualidade assumida à dualidade negada**: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>

LANCILLOTTI, S. S. P. **A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE**. Tese (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2008.

LEITE, L. H. A. **Pedagogia de projetos: intervenção no presente**. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 2, n. 8, p. 24-33, mar./abr. 1996.

LEME, R. B.; BRABO, T. S. **Formação de professores**: currículo mínimo e política educacional da ditadura civil-militar (1964-1985). **ORG & DEMO**, Marília, v. 20, n. 1, p. 83-98, Jan./Jun., 2019.

LEONARDO, G. M. R. **A gestão da formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação -Orientadora: Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito. Campo Grande, MS: UEMS, 2018.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola**: Teoria e prática. Goiânia: Alternativa. (2004).

LIRA, N. J. P. **Formação continuada dos professores de educação física da rede pública de ensino no município de Aracaju** : mediações do "Programa Horas de Estudo". Tese (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - SE, 251 f, 2015.

LUZ, I. C. P. **Política de formação continuada de professores**: a repercussão do Programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém- PA. 143 f, 2012.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna** Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991

MANFREDI, S. M. **Trabalho, qualificação e competência profissional** - das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade** [online]. 1998, v. 19, n. 64 [Acessado 12 Abril 2022] , pp. 13-49. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000300002>>. Epub 03 Maio 1999. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000300002>

MARTINS, C. E. **Liberalismo: o direito e o avesso**. Dados [online]. 2003, v. 46, n. 4 [Acessado 30 setembro 2021], pp. 619-660. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0011-52582003000400001>>. Epub 20 abr. 2004. ISSN 1678-4588. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582003000400001>.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579831034. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109149>>.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas. Autores Associados. 2013.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. Educar em Revista** [online]. 2018, v. 34, n. 71 [Acessado 15 Setembro 2022] , pp. 223-239. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>>. ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

MARX, K.; ENGELS f. **Obra Escogidas de Marx Y Engels**. Tomo I Editorial Fundamentos, Caracas, Madrid, 1975.

MARX, K. **O Capital – O processo de produção do capital**. Livro 1, v. I. 9. ed. São Paulo: DIFEL, 1984a .

MARX, K. **O Capital – O processo de produção do capital**. Livro 1, v. II. 9. ed. São Paulo: DIFEL, 1984b.

MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 2 ed, 3 tir. Introdução de Jacob Gorender; Tradução Luiz Cláudio de Castro e Costa. – São Paulo: Martins Fontes, 2002 - (Clássicos).

MARX, K., 1918-1883 **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Fewerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846) / Karl Marx, Friedrich Engel – São Paulo: Boitempo, 2007.**

MARX, k. **O capital: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital/ karl marx; tradução Rubens Enderle. – 2 ed – São Paulo: Boitempo.2017.**

MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e Educação**. In: P. Ghiraldelli Junior (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo** (PP.42-56). São Paulo: Cortez, 1996.

MATEUS, T. **Formação e trabalho docente em tempos de meritocracia: reflexões sobre a política educacional nacional e sua convergência na formação continuada da rede municipal de Dois Vizinhos-PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão – PR. 119 f., 2018.

MATOS, N. S.; BARROCO, S M. **Entrevista com Dermeval Saviani**. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 19, n. 3, p. 613-620, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300613&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/01931064>.

MAZZEU, F. J. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórica-social**. *CAD. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 59-72, abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=en&nrm=iso>. acesso em 23 de março de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100006>.

MIRANDA, M. G. . **Trabalho, educação e construtivismo: a redefinição da inteligência em tempos de mudanças tecnológicas**. *Educação e Sociedade* , Campinas/SP, v. 51, p. 324-337, 1995.

NAVARRO, V. L. ; PADILHA, V. **Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo**. *Psicologia & Sociedade* [online]. 2007, v. 19, n. spe [Acessado 22 Dezembro 2021] , pp. 14-20. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000400004>>. Epub 25 Set 2007. ISSN 1807-0310. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000400004>.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004

OLIVEIRA, D. A. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

PALHETA, L. F. **Plano de Ações Articuladas (PAR) em cinco municípios paraenses: as implicações na formação continuada de professores**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA/ Instituto de Ciências da Educação – ICED, Belém-PA, p. 153, 2017.

PALMA FILHO, J.C. (organizador). **Pedagogia Cidadã Cadernos de Formação – História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Santa Clara Editora, 2005, p.75-100.

PASSOS, T.M.T.S. **Análise da implementação do programa de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS (2005-2012): investimento no desenvolvimento profissional docente?** Dissertação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016.

PELEGRINI, T.; LARA, Â. M. B. **As reformas do ensino superior no estado militar e no estado neo-conservador brasileiro: limites e perspectivas**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.25, p.156-170 ,mar. 2007 - ISSN: 1676-2584

PREAL – Programa de Promoción de la Reforma Educativa em America Latina y el Caribe. Ficando para Trás. 2001 – Boletim da Educação na América Latina. Disponível em: . Acesso em: 15 set. 2011.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. . São Paulo: Cortez. . Acesso em: 22 set. 2022. , 2012

PIMENTA, A. N. **Formação superior para professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**: 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10113_6329.

PIRES, M. F.C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação. Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 1997, v. 1, n. 1 [Acessado 4 Abril 2022] , pp. 83-94. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>>. Epub 04 Ago 2009. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>

RIBEIRO, M. L. **História da educação brasileira** : a organização escolar. 8ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, Diego Vilanova. O “ajuste” neoliberal e a precarização do trabalho docente no governo José Serra em São Paulo. 2017. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017.

RODRIGUES, R. S.; COSTA, Á. C. **A (des)valorização do trabalho do professor: políticas e legislações no Brasil e no estado de São Paulo**. 1 ed. – Curitiba: Appris; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

ROSA, M. I. **Do governo dos homens: "Novas responsabilidades" do trabalhador e acesso aos conhecimentos. Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 130-147, setembro de 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300006&lng=en&nrm=iso>. acesso em 19 de março de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000300006>.

ROSA, M. I.; SCHNETZLER, R. P. **A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 9, n. 1, 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 23 Mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132003000100003>.

ROSA, M. I.; **A PESQUISA EDUCATIVA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS – Tese de Doutorado**. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2000.

ROSSI, R.; ROSSI, A. S. **Conhecimento científico e formação de professores. Revista Linhas**. Florianópolis, v. 21, n. 47, p. 290-304, set./dez. 2020.

SÁ, N. P. **O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola.** In Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 57, p. 20-27, maio de 1986.

SAMPAIO, M. F.; MARIN, A. J. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.** *Educação & Sociedade* [online]. 2004, v. 25, n. 89 [Acessado 26 setembro 2021], pp. 1203-1225. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>>. Epub 24 Jan 2005. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>.

SANTOS, I. ; S. F. dos, et al. Brasil, 1930-1961: **Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada.** In: *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, no. Especial, agosto de 2006, p. 131-149.

SAVIANI, D. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases.** In: Pro-Posições, Campinas, n. 1, p. 7- 13, mar. 1990.

SAVIANI, D. Introdução. In: SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação:** por uma outra política nacional. 2. Ed. Campinas, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Política educacional brasileira:** limites e perspectivas. *Revista de Educação*, PUC Campinas/SP, n. 24, p. 7-16, Jun. 2008a.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação (LDB):** trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008

SAVIANI, D. **O legado educacional do regime militar.** *Cadernos CEDES* [online]. 2008, v. 28, n. 76 [Acessado 7 Dezembro 2021] , pp. 291-312. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>>. Epub 06 Abr 2009. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>

SAVIANI, D. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.** *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2010, v. 15, n. 45 [Acessado 13 Março 2022] , pp. 422-433. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002>>. Epub 22 Dez 2010. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002>

SAVIANI, D. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. 2011. Disponível em: < <https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/poiesis/article/view/15667> > Com acesso em: 19 set. 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica. Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências, [S. l.]**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 22 set. 2022.

SILVA JR, J. R.; LIMA, C. **A Educação Superior é mercadoria ou direito no âmbito da OMC, GATT e AGCS?** In: Série-Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. nº 16. 2003, p.61-77.

SILVA, A. A.; ROCHA, J. G. **Dilemas em torno dos conceitos/termos formação contínua e formação continuada: um diálogo com pesquisadores do Brasil, Canadá, Espanha e Portugal. Olhares & Trilhas | Uberlândia | vol.23, n. 3 | jul.-set./2021 - ISSN 1983-3857**

SILVA, V. D. **Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo do PNAIC no município de Crato/CE**. Dissertação - Universidade Federal de Paraíba – UFP. João Pessoa 194 f.,2018.

SCHNETZLER, R. P. **Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências?** Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out, 1996.

SCHNETZLER, R. P. **O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação**. In: PACHECO, R. P.; ARAGÃO, R.M.R. (Org.) Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens. CAPES/UNIMEP, 2000.

SCHWARTZ, Y. **Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 65, p. 101-140, dez. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330199800040004&lng=en&nrm=iso>. acesso em 10 de março de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000400004>.

SCHWARTZ, Y. **Entrevista: Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 457-466, setembro de 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-7746200600020015&lng=en&nrm=iso>. acesso em 20 de março de 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462006000200015>.

SCHWARTZ, Y; DUC, M.; DURRIVE, L. (2010b). **Trabalho e Ergologia**. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (orgs.). Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana. 2. Edição revisada e ampliada. Niterói: Editora da UFF, p. 25-36.

SCHEIBE, L. **Formação de professores no Brasil: a herança histórica.** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

SCHULTZ, T. W. **O Valor econômico da Educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967

SILVA, C. S. R.; FRADE, I. C. A. . **Formação de professores em serviço.** *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

TEIXEIRA, A. S. **O sistema escolar do Rio de Janeiro, DF. Relatório de um ano de administração.** Boletim de Educação Pública. Publicação da Diretoria Geral de Instrução Pública/Biblioteca Central de Educação. Distrito Federal, 2 (3 e 4): 307-370, jul/dez 1932.

TONET, I. **Educação contra o capital.** 3ª edição ampliada, São Paulo, 2016.

TUMOLO, P. S. ; FONTANA, K. B. **Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação.** Anais da Conferência Mundial sobre Ensino Superior Trad. Unesco/CRUB. Paris: UNESCO, 1998a.

UNESCO. **Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior.** Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Tradução de Unesco/CRUB. Paris: Unesco, 1998b.

UNESCO. **Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: VISÃO e AÇÃO.** *Revista Educação Superior e Sociedade (ESS)* , v. 9, n. 2 P. 97-113, 20 de agosto 2019.

VIEGAS, E. R. S. **O Mercado da formação continuada de professores no Brasil: a presença do empresariamento social privado.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados- MS, 328 f. 2019.

VIEGAS, M. F. **Aproximações entre o conceito de uso de si e a teoria da mais-valia de João Bernardo.** *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 107-117, 2013. DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v16i1p107-117. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77746>. Acesso em: 15 ago. 2021.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



APÊNDICES

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “ANÁLISE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM CAMPO GRANDE/MS: qualificar ou treinar?,” sob responsabilidade da pesquisadora Tânia Maria Terra Serra dos Passos.

O estudo será realizado com objetivo de analisar a política de formação continuada implantada pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME), no período de 2013 a 2017, com vistas a apreender se as propostas de formação contemplam as dimensões cultural, instrucional, de treinamento e de prescrição de tarefas. Serão utilizados os Procedimentos de estudo: Pesquisa bibliográfica, documental e entrevista semi-estruturada. Professores, técnicos pertencentes a REME participarão da pesquisa, sendo que sua participação consiste em responder uma entrevista semi-estruturada, gravada composta por perguntas com tempo médio de duração de 1 hora.

No decorrer da entrevista você poderá sentir timidez ou constrangimento, diante de alguma pergunta; sentimento de invasão de privacidade; sentir que está sendo tomado o seu tempo ao responder a entrevista. Sua participação acontecerá de forma voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar. A entrevista ocorrerá em local de sua escolha, de forma a lhe garantir privacidade, conforto e segurança. Caso não aceite que a entrevista seja gravada, lhe será disponibilizado formulário de entrevista impresso para que faça as anotações pertinentes. Eu ficarei atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto. É assegurada a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Você poderá entrar em contato comigo em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Sinta-se livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
 INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Informarei todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Por sua participação na pesquisa ser voluntária, não haverá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para oferecer subsídios para análise e melhorias de elaboração das políticas de formação continuada de professores, de tal modo, que fortaleça a fundamentação de políticas para a valorização da carreira e do fortalecimento da práxis docente do ensino público.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

_____, _____ de _____ de 20__

 Assinatura do Participante

 Assinatura da Pesquisadora responsável

OBS.: Termo apresentar duas vias, uma destinada ao participante e a outra a pesquisadora.

Nome Pesquisadora: Tânia Maria Terra Serra dos Passos	Cargo/Função: Professora
Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Rio Claro Endereço: Rua Cristóvão de Barros n. 165 Jardim Oracilia, Campo Grande /MS Contato institucional: Departamento de Educação fone (19) 3526-9678 E-mail: taniaterraserra@gmail.com	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IB/UNESP/RIO CLARO Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Rio Claro Endereço: Avenida 24ª, nº 1515, Bela Vista, Rio Claro/SP Contato institucional: Departamento Educação fone (19) 3526-9678 E-mail: aurea.costa@unesp.br	

Apêndice A

Roteiro da Entrevista

Dados pessoais e profissionais:	
Nome :	Sexo:
Área de atuação :	
Tempo de formado:	Tempo de serviço na REME:
Jornada de trabalho:	
Graduação:	
Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado):	
Instituição de Ensino:	
1. Em sua opinião a formação continuada da REME, no período de 2013 a 2018, contempla as dimensões: <input type="checkbox"/> Cultural; <input type="checkbox"/> pedagógica; <input type="checkbox"/> prescrição de tarefas; <input type="checkbox"/> outros_____.	
2. Em caso de afirmativo, qual é o peso de cada uma dessas dimensões em cada formação, segundo os documentos?	
3. Como você professor apreende esse processo formativo na formação continuada: com concordância, resistência ou resiliência?	
4. Qual a sua análise referente aos cursos de formação continuada em termos de qualidade, efetividade, relação direta com o objeto de ensino?	
5. Esses cursos concorrem para o avanço da autonomia docente ou, cada vez mais, buscam instituir práticas pedagógicas padronizadas?	
6. Professor, os cursos de formação estimulam você a ter um maior controle sobre o seu trabalho ou visam homogeneizar suas práticas pedagógicas?	
7. Os cursos da formação continuada da REME são elaborados considerando as reais condições de trabalho dos professores?	
8. Professor, você sente-se valorizado com a política de formação implantada na REME?	
9. Qual a sua opinião em relação à formação realizada por meio de pólo?	
10. Professor, a formação continuada implantada pela REME colabora com o seu desenvolvimento intelectual, registre sua opinião.	