

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCIA CAROLINE DE SOUSA VINUTO

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MONTE
MOR**

CAMPINAS

2017

MARCIA CAROLINE DE SOUSA VINUTO

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MONTE
MOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP sob a orientação da Profa. Dra. Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis.

CAMPINAS

2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

V797p Vinuto, Marcia Caroline de Sousa, 1994-
Políticas de formação continuada de professores em Monte Mor / Marcia Caroline de Sousa Vinuto. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Políticas públicas em educação. 2. Professores - Educação (Educação permanente). 3. Prática docente. I. Assis, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz, 1983-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Titulação: Licenciado

Data de entrega do trabalho definitivo: 14-12-2017

Á minha mãe, Natália, uma sábia mulher que sempre me conduziu e incentivou.

Agradecimentos

À Deus pelo fôlego de vida, misericórdia e graça a mim concedidas ainda que não seja merecedora;

À minha mãe que esteve desde sempre comigo me oferecendo amor e compreensão e, trabalhou muito durante toda a vida para formar três mulheres com caráter e coragem para enfrentar todos os obstáculos;

À minha grande amiga Tiffany, parceira feita no primeiro dia de aula e nunca mais afastada dos meus dias durante todos os cinco anos de graduação. Obrigada por toda ajuda de sempre;

Ao meu namorado pela disposição em ajudar sempre que preciso e, pelo incentivo e apoio para que eu siga em minhas escolhas;

Às minhas irmãs que, ainda que indiretamente, contribuíram com a paciência e o companheirismo;

À professora Ana Elisa por ter assumido esse compromisso comigo, pela orientação, apoio, paciência e dedicação dispensados;

E, por fim, à UNICAMP, por ter me proporcionado essa experiência incrível que foi a graduação, pelas amizades feitas e, pela formação humana à mim oferecida.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

(Paulo Freire)

Resumo

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa exploratória e tem como tema a formação continuada de professores. O objetivo principal é investigar como a política de formação continuada tem ocorrido no município de Monte Mor no Estado de São Paulo. Deste modo, o primeiro capítulo dedica-se a tratar do processo histórico-normativo das legislações e programas de formação continuada de professores de no país a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996, até os dias atuais. O segundo capítulo cuida do conceito e da importância dos processos de formação continuada para os professores. E por fim, no último capítulo, faz-se uma discussão partindo de dados e informações do município, conseguidas por meio de levantamento bibliográfico sobre a temática em documentos. Como conclusão deste trabalho destaca-se a necessidade de avanços no município a respeito da conceituação da temática e de discussões de como ela deve ser oferecida segundo as legislações citadas, sabendo que atualmente Monte Mor conta com a participação de empresas privadas e valores mercadológicos se constituindo na rede de educação municipal.

Palavras-chaves: políticas públicas educacionais; formação continuada; professores da educação básica.

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1 - As políticas de formação continuada de professores a partir da LDB	4
1.1. Contextualizando: o neoliberalismo e a reforma do Estado.....	4
1.2 Breve histórico das políticas de formação a partir de 1996.....	7
Capítulo 2 - Um olhar sobre a importância da Formação Continuada.....	18
Capítulo 3 - O Caso Monte Mor	25
Considerações finais	38
Referências	40

Introdução

Rodriguez e Vieira (2012) assinalam em seu artigo, que diante da crise capitalista do século XX os processos de globalização passam a pressionar o Estado e, dentre tantas formas de pressão, uma em destaque: o movimento de descentralização de controles, crescente desde os anos 80. Em virtude de um Estado ineficiente e, diante de propostas de governo (muito marcadas, principalmente no governo Lula) em que se pretendia uma maior incorporação da sociedade (mercado e sociedade civil) nas ações públicas estatais, torna-se necessário aos entes centrais redefinir suas formas de intervenção. Uma dessas formas foi a descentralização das competências educacionais do Estado para os municípios, que assumem agora a centralidade do sistema da educação básica no país e, cabendo então ao Estado, apenas o financiamento da política. Iniciado então o processo de municipalização principalmente das escolas do Ensino Fundamental em todo o país, as cidades que antes atuavam apenas com a Educação Infantil, logo percebem a necessidade de alterarem suas dinâmicas (MARTINS, 2010).

Além disso, segundo Gatti (2008) havia também no final do século XX uma emergência mundial, principalmente nos países desenvolvidos, no sentido 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”* (p.62). A demanda por essa política surge, segundo a autora, amparados pelo discurso de que a atualização e a renovação eram necessárias em função das mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias e, no mundo do trabalho – o neoliberalismo. Então no Brasil essa posição foi assimilada e, desenvolveram-se políticas nacionais e regionais desde então: *“Associada à política de qualidade tem-se a preocupação com a formação continuada do professor, assunto que tem sido alvo das políticas públicas educacionais das últimas décadas”* (RAMOS, 2013, P. 1).

Partindo disso, iniciamos o trabalho com o seguinte questionamento: Como se dão as políticas de formação continuada de professores no município de Monte Mor? E para responde-la, apresentamos como objetivo desse trabalho a investigação de como as políticas públicas de formação continuada de professores tem ocorrido no município de Monte Mor/SP. O que implica em considerar um recorte do processo histórico no que tange as legislações e programas de formação continuada de professores de no país à partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996, até os dias atuais. Assim, como objetivos específicos temos: a) fazer uma pesquisa histórica das

principais leis e programas propostos nacionalmente desde a criação da LDB e; b) compreender o conceito e a importância dos processos de formação continuada para os professores.

Como hipóteses levantamos que: a) a formação continuada pode ser muitas vezes vista como uma possibilidade de compensação de cursos de formação deficientes feitos por seus professores e; b) secretarias de educação de município pequenos quando se veem responsáveis por uma nova parcela, e grande, da educação básica, como consequência do processo de municipalização das escolas, acabam por recorrer à terceiros – empresas privadas - para auxiliá-las nesse processo, o que inclui os curso de formação continuada de professores.

Para responder a questão tendo em vista os objetivos a serem atingidos, dividimos o trabalho em três capítulos: o primeiro capítulo dedica-se a tratar do processo histórico-normativo das legislações e programas de formação continuada de professores de no país a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996, até os dias atuais. O segundo capítulo cuida do conceito e da importância dos processos de formação continuada para os professores. E por fim, no último capítulo, faz-se uma discussão partindo de dados e informações do município, conseguidas por meio de levantamento bibliográfico sobre a temática em documentos.

Este trabalho está inserido em uma abordagem de pesquisa exploratória, baseando-se em seus objetivos principais, segundo aponta Gil (2002). “*Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato*” (GIL, 2008). Com relação ao delineamento adotado, como também destaca o autor, trata-se de um levantamento bibliográfico sobre a temática em documentos como: livros, periódicos científicos, teses, dissertações, anais de encontros científicos, entre outros. Ferramentas essas, muito importantes para o aprofundamento da compreensão de questões, fundamentadas nas observações e análises de leis, decretos, etc. Todas consultados na Biblioteca Prof. Joel Martins, da Faculdade de Educação da Unicamp, no Sistema de Bibliotecas da Unicamp - SBU¹, bem como, em programas como o *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO).

Como sujeito principal nesse estudo, temos o pequeno município de Monte Mor, localizado no interior do estado de São Paulo, com uma população estimada de 57.240 habitantes² e, integrante da Região Metropolitana de Campinas – RMC. Selecionado por ser

¹ Disponível no site <http://acervus.unicamp.br/>.

² Segundo IBGE, 2017.

onde reside a autora desta pesquisa, que pretende conhecer melhor a abordagem dessa temática nessa rede de ensino.

Capítulo 1 - As políticas de formação continuada de professores a partir da LDB

1.1. Contextualizando: o neoliberalismo e a reforma do Estado

A reforma do Estado, a disseminação do neoliberalismo econômico, a descentralização, as mudanças no papel do Estado e no papel da sociedade civil, a abertura da escola para as camadas sociais menos privilegiadas economicamente e o intenso desenvolvimento econômico e tecnológico marcaram o final do século XX e inauguraram as preocupações com o século XXI (RAMOS, 2013, p. 1).

Diante dessa conjuntura em que o mundo e também o Brasil passavam por grandes mudanças, a educação pública evidencia-se, torna-se objeto de discussões e de criação de muitos projetos e leis no país. E por isso, seria interessante iniciarmos essa pesquisa com uma breve explanação de conceitos como: o *neoliberalismo* e a *reforma do estado*, estando o sistema educacional brasileiro durante todo o período em estudo nesse trabalho – de 1996 aos dias atuais - sob essa doutrina econômica.

Propagado em escala mundial no início dos anos 80, o neoliberalismo decorre de possíveis fracassos do Estado, como definem os neoliberais, em momentos anteriores: grandes recessões econômicas, altas taxas de inflação e baixas taxas de crescimento. A começar por países como China, Grã-Bretanha e Estados Unidos, com políticas de liberalização da economia, restrição de poder de sindicatos, políticas de luta contra as inflações, elevação de juros, cortes em gastos sociais, ampliação de políticas de privatizações etc. Desses ideais de economia política, grandes mudanças sociais passam a acontecer, além de se revelarem como a única maneira possível para superar as crises que aconteciam em todo o mundo. Também é possível afirmar que dentre muitas razões, a rápida propagação dos ideais trazidos pelo neoliberalismo ganha certo apoio em determinados contextos. Após uma ditadura árdua e ainda recente, em muitos países e inclusive no Brasil, questões como uma possível liberdade individual e a dignidade humana, promessas dos neoliberais na época, tornam-se primordiais para a grande massa da população. Argumentos esses considerados coercitivos por parte da política (RAMOS, 2013).

A necessidade de garantir que o Estado passasse a intervir cada vez menos sensibilizaria a opinião pública, e logo, o mercado deveria ser quem superaria todas as falhas do Estado. “[...] o neoliberalismo é uma teoria das práticas político econômicas que prioriza os direitos de propriedade privada, de livre comércio e livre mercado, na qual o Estado deve

interferir minimamente na economia” (RAMOS, 2013, p. 30). Além disso, o processo de globalização, tem sido o “*braço ideológico*” (RAMOS, 2013, p. 31) do neoliberalismo, tendo em vista que sua intrínseca relação está na contribuição significativa para a mobilidade de informações, bens, capital e serviços. Nesse instante, com a reforma do Estado, tratada mais adiante, há uma redefinição de papéis: temos o cidadão mudando de posição, passa agora a ser cliente, consumidor, o qual tem seus direitos compreendidos e tratados como mercadoria que possuem um preço e podem ser negociáveis; o capital começa a ser desenvolvido de forma incessante; as instituições públicas adquirem e passam a atuar sob a cultura do mercado, marcadas pela competitividade; e por sua vez, ao Estado são atribuídas funções como a de regular e avaliar, em lugar de promover o desenvolvimento econômico e social, portanto as empresas privadas tomam esse lugar de prestadoras de serviços, competindo entre si para tal. (RAMOS, 2013)

Também com a reforma, entre os principais objetivos a diminuição do Estado como promotor de políticas sociais e a descentralização do mesmo. “*Logo, as políticas sociais, dentre elas ressalta-se a educação, foram consideradas serviços de propriedade pública não-estatal ou privada*” (RAMOS, 2013, p. 38). O neoliberalismo via o Estado frente às organizações não estatais como ineficiente, sendo ainda, que a competitividade e a flexibilidade das empresas privadas poderiam proporcionar um atendimento melhor dos serviços sociais, cabendo ao Estado apenas financiá-los, em lugar de controlá-los político e ideologicamente.

Nesse sentido, destacamos alguns problemas. Primeiramente a questão da desigualdade, já que com a diminuição do Estado enquanto promotor dos serviços sociais, trabalhadores ficam totalmente desprotegidos e sob as ordens de seus empregadores, os que já detém o poder econômico passam a acumular ainda mais com a diminuição de salários, a desestabilização de sindicatos, a redução de tributos sob altos rendimentos, sem contar uma série de incentivos fiscais oferecidos às grandes empresas. Essa ausência que permite a liberdade política e econômica volta-se para o aumento da desigualdade social (RAMOS, 2013).

[...] o saldo negativo do neoliberalismo é camuflado, uma vez que, em meio a uma sociedade injusta e desigual, a política neoliberal ainda consegue ser apresentada como democrática, participativa, pautada na liberdade de escolha e no desenvolvimento. [...] ambos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva, fato que acaba colocando a democracia como mais um benefício da política neoliberal, o que não passa de uma falácia. (RAMOS, 2013, p. 32 - 33).

Um segundo problema apontado, seria o fenômeno da “*mercadificação*” (RAMOS, 2013, p.33) da vida em sociedade, na qual tudo é tratado e compreendido como uma mercadoria. Ou seja, as leis do mercado podem funcionar em todas as esferas, inclusive a própria educação, ou ainda, já em direção ao tema deste trabalho, à própria formação continuada de professores. Todas essas implicações neoliberais: eliminações de barreiras para o capital, a vulnerabilização dos indivíduos e dos trabalhadores, as desigualdades e, como consequência, a pobreza, são fundamentais na compreensão da temática deste trabalho, visto que a própria educação incorporou e tem incorporado grande parte desses preceitos.

Com relação a reforma do Estado, podemos mencionar que o debate sobre a crise no Brasil tem seu início no final dos anos 80, mas foi um processo que ocorreu em todo o mundo, atingindo os países desenvolvidos e periféricos de diferentes maneiras.

Para o governo brasileiro, a crise estava no Estado e, portanto, este deveria ser reformado. Ressalta-se que as justificativas para reformar o Estado foram pautadas no consenso de que havia uma crise fiscal, entretanto, estudos têm apontado que esta crise fiscal insere-se num contexto mais amplo de crise do capital, conseqüentemente, quando o governo embasa todas as suas ações na Reforma do Estado, está se propondo a resolver apenas uma parte do problema. (RAMOS, 2013, p. 36).

No caso brasileiro, devido a uma enorme dívida externa, é oferecida como condição para negociação da mesma a reforma. Produzida sob os moldes impostos pelo Banco Mundial, alheio à realidade brasileira, que questionava a ação do Estado e exigia a redefinição de suas ações. Em 1995, o Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE foi publicado um documento que norteava a reforma. Nele eram prioridades:

a) descentralização do aparelho do Estado; b) privatização das empresas estatais; c) terceirização dos serviços públicos; d) regulação das atividades públicas geridas pelo setor privado; e) absorção de ideias e métodos gerenciais provenientes do setor privado. (RAMOS, 2013, p. 38).

Seria esse então o caminho para estabelecer no país um novo tipo de relação entre política, economia e sociedade, na qual o Estado transfere suas atividades para o setor privado, estando a população “*apta e disponível para o mercado*” (RAMOS, 2013, P.37). “*Logo, as políticas sociais, dentre elas ressalta-se a educação, foram consideradas serviços de propriedade pública não-estatal ou privada*” (RAMOS, 2013, P.38).

Por fim é possível salientar que toda a reforma do Estado havia sendo presidida pelo governo do partido PSDB com Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002) e em seguida, temos a entrada do PT com Luis Inácio Lula da Silva, já no início do século XXI (2003 – 2011). Contudo vemos em seu governo enquanto presidente da república muito da consolidação das políticas neoliberais trazidas dos anos 90, constata-se que: *“após mais de uma década de políticas voltadas para o capital, sua hegemonia já havia se consolidado no país, logo, a ascensão da esquerda não mais romperia com seus preceitos”* (RAMOS, 2013, p. 39). Com a eleição e Dilma Rousseff (2011-2016) vemos a história se repetir, os governos Lula e Dilma promovem programas sociais como Bolsa Família e Fome Zero, respectivamente, mas que são considerados extremamente focalizados, sem caráter universal, ou seja, *“essas políticas são implementadas com viés de assistência e não de direito conquistado”* (RAMOS, 2013, P. 40)

1.2 Breve histórico das políticas de formação a partir de 1996

Política é uma palavra de origem grega – politikó – exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, da pólis. A palavra pública é de origem latina – publica – significa povo ou do povo. (RAMOS, 2013, p. 73).

Partindo da etimologia das palavras, estaríamos tratando da participação do povo nas decisões de seus municípios ao falar de políticas públicas. Atualmente Ramos (2013) afirma ser esse um conceito em evolução, em processo de transformação. Inclusive aponta para a ação do próprio estado objetivando corrigir desajustes, sendo entendido como política pública. Contudo, para isso, deve ser necessário um debate democrático entre poder público e a sociedade civil em suas formulações e implementações, pois cada segmento da sociedade possui prioridades e demandas distintas, sendo necessário selecionar algumas e postergar outras nessa complexa interação. Essas decisões definem quem de fato tem influenciado e controlado os processos políticos.

Á partir então da reforma do Estado mencionado anteriormente, torna-se necessária também uma reforma educacional que se adapte a esse novo sistema, sob o controle do Banco Mundial que determinava entre muitas medidas, a prioridade ao ensino fundamental a de descentralização para as esferas municipais. No *“Brasil, antes mesmo de se concretizar,*

imputava um clima de incerteza sobre a gestão dos recursos no âmbito municipal” (RAMOS, 2013, p. 42) e, que *“as áreas sociais são “empurradas” de uma esfera governamental para outra, visando menos custos e maiores retornos”* (RAMOS, 2013, p. 44). Um processo de municipalização sem o devido preparo resulta em sistemas de educação fragilizados e distintos entre si, por isso, seria importante um processo gradual, que respeitasse as necessidades de cada região, garantindo aos municípios autonomia. Contudo, haveria um lado positivo nesse processo, o de aproximar todas as decisões no que tange a recursos financeiros e pedagógicos àqueles que os acessam, a comunidade escolar poderia acompanhar e participar das questões da educação pública, uma democratização do controle das decisões. Porém o que ocorreu de fato foi a transferência do papel de “executor de tarefas”, e não o de poder decisório, processo denominado *“descontração”* (RAMOS, 2013, p.46) em lugar de descentralização. Os municípios transformaram-se em prolongamentos do Estado, e são neles que as escolas se consolidam.

Assim, institui-se em 20 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, por meio da lei n. 9394/96. Lei essa que foi o reflexo de um período de muitas discussões entre *“Câmara Federal, governo, partidos políticos, associações educacionais, educadores, empresários etc.”* (CARVALHO, 1988, P. 81) além de *“disputas entre o coletivo e o individual, entre a esfera pública e a privada, entre os representantes da população e os representantes do governo”* (CARVALHO, 1988, p.81). O documento teria por objetivo principal a busca por uma qualidade total na educação, que formasse cidadãos *“eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis [...] terá empregabilidade e, igualmente, será um consumidor consciente”* (CARVALHO, 1988, p. 81). Á partir dessa maior preocupação com a qualidade da educação, adquire-se como princípio da educação entre vários, a possibilidade de coexistência de esferas tanto do público, quanto do privado, bem como a viabilidade do ensino a distância³ para formação continuada de professores, diante da necessidade de uma maior valorização enquanto profissional (RAMOS, 2013). Como consequência, tivemos a determinação de que os professores da Educação Básica em dez anos deveriam ter o ensino superior para atuarem como docentes (GATTI, 2008).

Também na LDB/96 a formação continuada de professores torna-se um direito dos profissionais da educação básica e, por iniciativas de gestões estaduais, pressão de redes, sindicatos e instituições, cria-se por meio da Emenda Constitucional n. 14 de 12 de setembro de 1996 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

³ Regulamentado pelo Decreto n.5.622/2005

Valorização do Magistério – Fundef. Um sistema de redistribuição de recursos aos estados e municípios destinados ao Ensino Fundamental. Regulamentado pela lei n. 9424 de 24 de dezembro do mesmo ano, as municipalizações tornam-se mais viáveis e, a lei destaca a carência de capacitação de professores, da qual 40% dos recursos do Fundef seriam destinados ao programa (RAMOS, 2013; BRASIL, 2005). Dessa maneira, a formação dos professores passa a ganhar novas dimensões no país:

A lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas. (GATTI, 2008. p. 64)

Então, somente em 20 de junho de 2007, com a lei n. 11.494, substitui-se o antigo Fundef pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Que principalmente ampliava o direcionamento do financiamento para toda a educação básica (infantil, fundamental, médio e ensino de jovens e adultos) e, não mais para apenas o ensino fundamental.

Nesse momento, final dos anos 90, há um grande crescimento do uso do termo e das discussões a respeito de qual seria o conceito de “formação continuada”. O que não precisamente o têm definido, já que se apresenta de muitas maneiras: cursos estruturados e formalizados após a graduação/ingresso no exercício do magistério, ou ainda, de forma ampla e genérica que visam contribuir para o desempenho profissional, desse que ofereça espaços para informação, reflexão e trocas, a respeito de qualquer situação. Esses cursos podem ou não conferir diplomas profissionais, muitos deles são processos de educação a distância, provêm de inúmeros setores e instancias públicas, além de organizações das mais diversas naturezas. Possuem duração de meio período de um dia até quatro anos e, são encontrados em maior número nas regiões Sul e Sudeste (GATTI, 2008). Como exemplos são citados:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de educação ou outras instituições [...] processos diversos à distância [...]. (GATTI, 2008. p.57).

Como também para Rodriguez e Vieira (2012), além de muitas as formas, são múltiplas as iniciativas que passam a ser desenvolvidas no oferecimento da formação continuada de professores na região, assinaladas em um primeiro momento em seu texto da

seguinte maneira: *“Iniciativa do setor público estatal; Iniciativa do setor privado mercantil; Iniciativa do setor privado não mercantil; Iniciativa pública não estatal”* (RODRIGUEZ E VIEIRA, 2012, p.82). Contudo a maior parte deles, não possuíam certificação, nem colaboravam, de fato, para o crescimento profissional do docente.

Além de começar a alterar o propósito inicial de aprimoramento, renovação, inovação, sustentação à criatividade, atualização e aprofundamento nos avanços do conhecimento. Diante dos desafios colocados nos currículos, no ensino, na ampliação do oferecimento da educação básica, assim como as próprias dificuldades do dia-a-dia, em contraposição à precarização e formação não adequada nos cursos de graduação de professores para atuação profissional, os programas de formação continuada para professores no país ganham um caráter compensatório. A denominação “formação continuada” conforme é indicado por Gatti (2008), cobre também cursos de formação de nível médio e superior para professores que já eram atuantes nas redes como docentes e, não possuíam essas titulações.

Da mesma forma é possível levantar a questão da constante mudança de ministro no Ministério da Educação, que transfere parte da discussão de formar professores para a Secretaria de Educação a Distância. Que em uma tentativa de articulação, sabendo que seria uma forma mais rápida, flexível e compatível com os vários tipos de jornada de trabalho, foi esse o caminho escolhido em todos os âmbitos federativos para ampliação da política. No estado de São Paulo, em quatro anos poderiam se formar o que se esperava para uma década (GATTI, 2008).

Essa multiplicidade de ofertas e propostas fizeram com que surgissem preocupações nas discussões em geral da área educacional, nas falas de gestores, em instituições financiadoras da sociedade civil e legisladores. Portanto, Gatti (2008) questiona: Como poderiam ser avaliadas a validade e a eficácia dos mesmos?

E então cria-se a portaria ministerial n. 1.403, em 2003, pelo MEC, como desdobramento da LDB, instituindo um Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Por meio deste documento fica estabelecido a “Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação” que foi inicialmente composta por 20 universidades com o objetivo de atuar articuladamente com as redes públicas no oferecimento da formação continuada desses professores, além de publicarem uma cartilha denominada “Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores – Toda Criança Aprendendo”, igualmente pelo MEC, em 2003.

A política de valorização do professor inclui a proposição de um piso salarial nacional e parâmetros de regulação da carreira docente, assim como a implementação de programas que favoreçam o acesso do professor a bens relevantes para o exercício profissional e a elevação do seu padrão de vida. (BRASIL, 2003. p.7).

Dentre algumas propostas de ações importantes como as citadas acima o documento institui uma avaliação de larga escala, destinada aos profissionais habilitados ao exercício da função docente e, obrigatório aos concluintes de cursos de licenciatura por permitir-lhes a certificação. A participação no exame, que teria por validade 5 anos, não seria uma condição obrigatória para a atuação na função de professor, contudo poderia ser utilizado como critério em processos seletivos, promoções na carreira e concessão de benefícios, bem como, para monitoramento e avaliação das políticas.

Todos esses documentos com o objetivo de instituir um Sistema Nacional de Certificação que de alguma forma pudesse garantir a melhoria da carreira docente e, uma Rede Nacional que gerenciasse os processos de educação continuada no país, utilizando como uma de suas ferramentas uma avaliação externa para os educadores.

Parece que estamos iniciando um novo passo na questão da formação continuada, com o poder público, através de seus diversos órgãos, colocando um olhar mais atento quanto às condições qualitativas de oferta, com orientações mais claras na direção da melhor qualificação desses processos formativos, na melhor qualificação dos formadores, e na sinalização de sua avaliação quando do recredenciamento institucional. (GATTI, 2008. p. 67).

Contudo questiona:

A pergunta que se coloca é: não seria melhor investir mais orçamento público para a ampliação de vagas em instituições públicas para formar licenciados e investir na qualificação desses cursos, [...] deixando para a educação continuada realmente os aperfeiçoamentos ou especializações? [...] seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino [...]. (GATTI, 2008. p. 68).

Rodriguez e Vieira (2012) ainda destacam que os professores passaram a atuar em instituições municipais muito frágeis e recentes, que depois da descentralização procuram por melhores condições para atuação profissional. Ainda não podendo oferecer formação continuada e planos de carreira, conjuntura essa indicada como fundamental para o desenvolvimento do professor enquanto profissional e, assim, da qualidade da própria

educação no Brasil. O processo de descentralização então, proporciona por um lado, o desenvolvimento dos poderes locais, e por outro, sacrifica mudanças com relação à qualidade do ensino. E por isso, muito provavelmente, o setor mercantil tem crescido no oferecimento de serviços educacionais. E sob essa perspectiva, percebe-se que o movimento histórico que visava a descentralização em benefício da própria sociedade, representa para os autores uma linha tênue com o processo contrário, já que as relações sociais mais íntimas, transformam-se em organizações mais burocráticas para continuarem atuando.

Gatti (2008) evidencia outros aspectos, primeiro a relação das avaliações externas direcionadas aos professores em formação por meio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, uma ênfase na qualificação por “competências e habilidades”. Deveriam ser desenvolvidas enquanto condição para competir social e economicamente e, para ela, são como ingredientes disponíveis em uma prateleira para uso e, necessárias tanto nos professores quanto nos alunos, afinal, uma educação que qualifica as pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo, conseqüentemente melhora a economia. Nesse ponto é possível questionar se dentro da perspectiva educacional apenas a materialidade e a economia são importantes e, onde estaria a preocupação com a formação humana enquanto seres relacionais, não apenas produtivos.

Segundo, que todas essas orientações, normas e leis levarão certo tempo para penetrarem todas as realidades, estando em um país de grande extensão, com uma enorme variedade de iniciativas, como também as disputas por interesses no campo. Entretanto, Gatti (2008) salienta que em dez anos, que em termos históricos parece tão pouco, foi possível se estabelecer discussões quanto do que e como as propostas de educação continuada têm se realizado, provocar os legisladores através da realidade, a criação da LDB que respalda e redistribui responsabilidades com relação a financiamento e oferecimento da política, considerando aspectos mínimos de qualidade, e finalmente, a observação da demanda por uma regulamentação mais clara e específica.

O texto de Rodriguez e Vieira (2012) traz dados com análises importantes do âmbito Brasil, dentre eles o crescimento de 24,40% de professores entre 1999 e 2006 (em todos os níveis do ensino básico e instancias administrativas), assim como o crescimento de quase 350 mil professores na instância municipal, revelando a maior expansão. Bem como, nos permite comparar o âmbito Brasil com relação a Região Metropolitana de Campinas – RMC, onde o município de Monte Mor se encontra: no mesmo período entre 1999 e 2006, ocorre um crescimento de 34,12% no número de professores atuantes, consideravelmente superior com

relação ao país. Percebe-se mais uma vez que os municípios, enquanto instância, foram os maiores responsáveis pela expansão no número de professores na região.

Seguindo nesse aspecto, nos anos 2000 os municípios da RMC pretendiam pensar a formação continuada de professores de maneira conjunta e, a primeira ação metropolitana foi de proporcionar para mais de 2 mil professores um programa especial de formação inicial em parceria com a Reitoria da Unicamp, denominado Proesf. Tendo em vista, a necessidade de cumprir com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que exigia diploma de ensino superior para todos os docentes, em contrapartida a região possuía 3.500 professores ainda sem diplomas nas redes municipais. Uma das prioridades do curso foi de mantê-lo em caráter presencial, objetivando se opor aos muitos cursos à distância que surgiam na época, que segundo ao Proesf comprometeria a qualidade da formação.

À partir de 2006 as políticas propostas pelos municípios da RMC passaram a tratar da questão de forma individual *“desenvolvem políticas de formação de professores sem uma articulação institucional visível e sem formas de articulação pedagógica permanente”* (RODRIGUEZ E VIEIRA, 2012, p. 85). Atuantes de maneira autônoma, possuem de maneira geral: certo fortalecimento das estruturas municipais de formação continuada, ainda que de maneiras mais avançadas em municípios de grande porte, ou renda elevada; a maioria não possui planos de formação consistentes, nem sistemas de avaliação e desenvolvimento; apresentam muitas parcerias mercantis e não mercantis.

As cidades que não possuem um setor responsável pelo desenvolvimento da política, ou Centros de Formação Continuada, geralmente fazem parcerias com o setor privado: 40% deles são feitos com o setor mercantil e 60% com o setor privado não lucrativo (RODRIGUEZ E VIEIRA, 2012).

Somente em 2014, as políticas de formação continuada de professores ganham reforços com o Plano Nacional da Educação – PNE instituído em 2014 e vigente até 2024, tendo como meta de número 16:

Meta 16: 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. 51).

O documento apresenta o professor como um dos pilares para a melhoria da qualidade da educação no país, mas que esse ainda é um longo caminho a ser percorrido, já que apenas 30,2% de um total de dois milhões de professores brasileiros possuíam pós-graduação, por

exemplo. Por isso há uma necessidade de concentrar os esforços entre os entes federativos para promover a política com algumas estratégias, dentre elas: dimensionar a demanda por formação continuada e incentivar o oferecimento por parte das universidades públicas de maneira articulada; consolidar a política através da definição de diretrizes nacionais, instituições próprias e processos de certificação; ampliação do oferecimento de bolsas de estudo para realizações de pós-graduações; disponibilização de recursos facilitadores para os profissionais da educação básica etc. Essas ações poderão assegurar o estabelecimento dos planos de carreira e remuneração, visando que em dez anos metade dos professores da educação básica brasileira possuam mestrado ou doutorado (BRASIL, 2014).

No ano seguinte, por meio da resolução n. 2 de 1 de julho do Conselho Nacional de Educação, fica instituído 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*” (BRASIL, 2015, p.8). O documento com vinte e cinco artigos salienta a importância do professor e a necessidade de sua valorização enquanto profissional, através de planos de carreira, condições de trabalho e salários justos. Considera também, alguns princípios para a formação inicial e continuada, entre eles: uma consistente formação teórica e interdisciplinar, uma uniformidade entre a teoria e a prática, trabalho coletivos e a valorização dos professores como um compromisso social.

Já no artigo primeiro fala sobre a preocupação com a qualidade dos centros de formação de estados e municípios, exigindo articulações com as Diretrizes Curriculares Nacionais e um Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) próprio. No terceiro artigo, define a formação inicial e continuada como espaços para:

[...] preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas [...] a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 8).

Essa formação estaria destinada a um processo de melhorias na qualidade da educação e conseqüentemente, dos profissionais que atuam na mesma, reforçando a ideia de colaboração entre os entes federados e instituições que agora deveriam ser credenciadas.

Como consequência dessas melhorias, está a redução das desigualdades sociais, regionais e locais.

O quarto artigo regulamenta os espaços que podem oferecer os cursos de formação continuada: instituições de ensino superior, que para garantir o padrão de qualidade precisam articular o ensino com pesquisa e extensão; os centros de formação e instituições educativas devem articular o ensino e a pesquisa com o mesmo objetivo. No sexto, trata de uma nota às legislações e regulamentações de cada nível da educação básica, demonstrando a necessidade de considerá-las ao se pensar na organização e oferecimento das formações. No artigo sétimo espera-se do egresso desses espaços:

[...] deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2015, p.9)

E por fim, em seu sexto capítulo, fala especificamente sobre a formação continuada, revelando que a mesma visa a coletividade tanto da organização, quanto dos profissionais, a reflexão sobre os processos e a prática pedagógica, o esforço pelo aperfeiçoamento profissional e que podem ser considerados como espaços para tal:

[...]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 [...] cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. (BRASIL, 2015, p. 12).

A formação continuada de professores é considerada necessária porque: é preciso levar em conta as questões cotidianas de suas escolas, seus problemas e desafios, sendo cada um deles singulares devido ao seu contexto; a inevitabilidade da busca por inovações do conhecimento e da ciência; são espaços onde o professor pode refletir criticamente, sendo ele o protagonista do aperfeiçoamento de sua própria prática e; a promoção do diálogo entre os

profissionais, o que pode ser capaz de contribuir nessas reflexões e garantir a qualidade nesse complexo trabalho dentro das salas de aula (BRASIL, 2015).

E regulamenta no décimo sétimo artigo ao firmar que terão carga horária mínima de vinte horas e máxima de oitenta aos organizados para a melhoria da prática docente, devem estar de acordo com os projetos de extensão aqueles oferecidos por instituições de ensino superior, e ainda devem ter carga horária mínima de cento e oitenta horas; as formações em *latu sensu*, mestrado e doutorado de acordo com o projeto pedagógico do curso e da instituição de ensino superior, com o Conselho Nacional de Educação e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior – Capes. Essas instituições segundo o documento também deverão ter um projeto institucional no qual deverá ser especificado de que formas irão se desenvolver as formações continuadas dos profissionais (BRASIL, 2015)

Kastelijns e Domingues (2016) ao falar em seu trabalho sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, apresentam o professor com a enorme responsabilidade de formar as novas gerações diante do contexto neoliberal e questiona como fazer isso. Bastaria formar e certificar os professores? Pensando nisso é defendida a necessidade do olhar para a escola, ainda apoiada no saber cumulativo e reprodutora das desigualdades sociais, necessitada de problematizações. Sendo então a docência o eixo articulador de todo esse sistema, valida-se o cotidiano escolar como base para a constituição dos cursos de formação continuada. Além disso, quando as instituições de ensino superior se associam aos professores que estão atuando nas escolas, é reforçada a ideia de articulação entre os espaços formativos, bem como cumpriria o objetivo de relacionar a teoria com a prática.

Como último documento apresentamos o decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, no qual estão as disposições sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica que reforça a resolução citada anteriormente. Pretendendo esclarecer os princípios e objetivos dos programas e ações de acordo com o Plano Nacional de Educação, nele a formação continuada de professores aparece como ferramenta necessária para a garantia da qualidade da educação, das gestões educacionais e para um fortalecimento do controle social. Assegura também o oferecimento dos cursos na quantidade e locais em que são precisos pelo Planejamento Estratégico Nacional⁴ do Ministério da Educação, garantindo a valorização do contexto de cada unidade federativa. O decreto focaliza os esforços para os professores que já

⁴ Disponível no site do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/institucional>

atuam nas redes e não possuem as formações necessárias para tal ou querem seguir para a pós-graduação.

Capítulo 2 - Um olhar sobre a importância da Formação Continuada

O final do século XX e início do XXI nos mudam radicalmente. A ciência, a sociedade e a educação transformam-se de maneira acelerada. São gerados a todo instante novos produtos do pensamento, organizações e formas culturais e artísticas, modelos de família, formas de produzir e distribuir, meios de comunicação e tecnologias etc. Todo esse pacote de alterações simultâneas afeta cidadãos e organizações (IMBERNON, 2009).

Nessa conjuntura se faz necessária a realização de mudanças nas instituições educativas e a transformação da profissão docente. A escola enquanto instituição não ensina mais apenas o básico reproduzindo saberes, ela adquire uma complexidade de relações, ainda que diante da “*neomiséria*” (IMBERNON, 2009, p. 8). Essa nova instituição também conta com a colaboração de outras instâncias sociais no trabalho de educação, pois o conhecimento não se centraliza mais em alguns monopólios.

O professor por sua vez, deixa para trás o lugar de transmissor de saberes acadêmicos ou o de transformador dos saberes de seus alunos também em acadêmicos, já que agora se tem em vista a formação de cidadãos que irão compor uma sociedade democrática e que busque pela pluralidade, participação, solidariedade, integração etc. É urgente a necessidade de enxergar o professor como um sujeito antes do profissional. Um indivíduo que está inserido em uma determinada cultura, que possui valores, ideologias, compreensões e sentimentos. O que vai muito além de um simples executor de tarefas. Ver e considerar o docente como aquele que possui suas próprias experiências, saberes e práticas, e também como pesquisador que está constantemente em busca da mudança (IMBERNON, 2009; RAMOS, 2013). Como “*atuante na elaboração de sua própria formação*” (RAMOS, 2013, p.160).

Similarmente cabe ao professor nesse novo século favorecer a compreensão mútua e a tolerância, como citado por Kastelijns e Domingues (2016), aumentando ainda mais sua responsabilidade dentro de seu papel diante das novas gerações. Precisamos de professores que contextualizem os valores básicos de convivência, que formem em lugar de instruir, que estejam cientes de que o saber construído historicamente tem perdido espaço para um mundo inteiro de informações instantâneas, perpassando por sua formação docente, suas práticas pedagógicas e atuação ativa e reflexiva. A educação não mais tolera que apenas os docentes possuam conhecimentos, agora eles pertencem a toda comunidade e meios de informação. Sendo possível assim, superar as desigualdades sociais, o esforço de agora é por uma educação da vida e para a vida. (IMBERNON, 2009)

A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidades... E é claro, que tudo isso requer uma nova formação inicial e permanente. (IMBERNON, 2009, p. 14)

Em um mundo cada vez mais complexo dúvidas, incertezas e divergências são inevitáveis, além disso, torna-se impossível saber de tudo e, por isso, tornam-se necessárias as reflexões coletivas para tomadas de decisões profissionais de qualquer setor, não sendo diferente na área da educação.

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações. (GATTI, 2008, p.62)

Em sua proposta inicial então, a ideia dos espaços de formação continuada de professores seria a de oferecer a oportunidade de aprofundamento e avanço em conhecimentos específicos (GATTI, 2008).

[...] a necessidade de se formar profissionais de caráter amplo, que compreendam os problemas de sua realidade e possam interferir criticamente frente aos desafios que surgem em sua profissão e na sociedade como um todo. (MARTINS, 2010, p. 48).

Gerar mudança em pessoas é um processo complexo, lento e não linear, particularmente na educação. Se tratando da aquisição de conhecimentos por professores é preciso compreender que cada pessoa possui seu modo de aprender, interiorizar, se adaptar e experimentar as novidades (IMBERNON, 2009). Sendo a construção do conhecimento pessoal também pode-se dizer que ela deve possuir uma ambientação, o que evidencia que a escola é o lugar mais favorável para a realização dos cursos de formação, pois seria nela onde o professor *“aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, vai se aperfeiçoando e se desenvolvendo”* (RAMOS, 2013, p. 158). Aqui não estamos tratando especificamente da escola física, da construção ou do local em si, mas sim da escola como unidade escolar, como coletivo e instituição. Afinal é através do cotidiano do professor, por meio de reflexões coletivas e socializações entre os pares que sua prática pedagógica poderá ser questionada e

reavaliada. Além disso, é lá que estão seus conflitos e desafios e, onde se coloca em prática a teoria aprendida. Para que isso ocorra não basta estar atuando na escola como professor, é fundamental que o profissional perceba a necessidade de se colocar e expor seus problemas ou situações.

Seguindo por esse caminho Ramos (2013) nos leva a pensar que:

[...] é no trabalho e com o trabalho que o professor estaria em constante processo de aprendizagem [...]. Ao planejar uma aula, ao traçar metas e ações para o ano letivo ou ao elaborar um instrumento avaliativo, não estaria o professor num momento de formação? E durante uma reunião pedagógica, um conselho de classe ou uma reunião de pais na qual se discutem questões relacionadas à escola, às práticas pedagógicas e às avaliações, não seria um momento de formação, de aprendizagem para o professor? (RAMOS, 2013, p. 167).

Para compreender a formação continuada de professores, é necessário notar que o mesmo não ocorre de forma separada da formação inicial, pelo contrário. Deve ser visto como um processo em que os saberes podem e são constantemente revisados e articulados com a prática (RAMOS, 2013).

Para elaborar espaços de formação de professores é preciso considerar suas necessidades específicas, aspectos regionais e culturais, criar momentos para a participação e de reflexão. Uma formação significativa e útil envolve uma alta capacidade de se adaptar à realidade desse professor. Quanto mais fácil for a adaptação, mais rapidamente essas novidades irão para as salas de aula. Espaços que desenvolvam tanto o individual quanto o coletivo e, que para além de um cumprimento mecanizado da função docente, que a formação continuada avance (RAMOS, 2013)

De início, é possível avançar sobre os termos utilizados para nomear esses espaços. Com o grande crescimento nas últimas décadas das discussões e iniciativas que se alocam sob o título de “formação continuada”, Gatti (2008) nos demonstra que não há no Brasil uma grande preocupação em definir seu conceito. Em contrapartida, Ramos (2013) permite nos aproximar de alguns termos mais utilizados. Entre eles temos: “*treinamento, capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização*” (RAMOS, 2013, p. 162). São uma infinidade de palavras que aparecem nas leis, decretos, resoluções, Secretarias Municipais, Estaduais, unidades de ensino, empresas privadas, academia etc. Mas que apresentam cada qual um significado diferente para esses espaços de formação.

Entre eles, Ramos (2013) define:

- Treinamentos: torna apto, capaz, desenvolve as habilidades necessárias para a realização de determinadas tarefas, de maneira mais mecanizada sem reflexão. A partir deles é possível reproduzir o que se foi convencido a realizar. Considerado então inapropriado para os espaços de educação.
- Capacitações: similarmente elas tornam capazes, competentes. O que não é visto como um problema para a autora. Contudo também possuem esse caráter de convencimento, pois são oferecidas e aceitas propostas já prontas por terceiros em nome de melhorias. Bem como, apresenta-se na forma de conhecimentos teóricos acumulados para que sejam colocados em prática posteriormente, ou seja, não há uma relação entre ambas as partes.
- Reciclagens: mais voltados para adaptar-se às necessidades novas, vai por um viés complementar à formação anterior, permitindo o progresso por meio de ajustes. Mais uma vez o sujeito apenas recebe informações em cursos rápidos e descontextualizados e superficiais e, por isso, conflitante com a área.
- Aperfeiçoamentos: tornar perfeito, segundo os dicionários. Tendo em vista que a educação é um processo inacabado e contínuo, seria equivocado dizer que é possível aperfeiçoá-la. Não seria mais possível aprender ou melhorar?
- Atualizações: tornar atual ou se atualizar em diversos sentidos, pedagogicamente, tecnologicamente etc. Saberes, práticas, meios novos podem ser conhecidos e adotados ou não pelos professores, mais esclarecidos e ativos no que estão aprendendo e fazendo. Assim, as atualizações podem fazer parte de projetos de formação continuada como parte deles.
- Educação permanente, formação continuada e educação continuada: são termos considerados semelhantes para a autora. Possuem como base os conhecimentos que o professor já possui e leva em conta o trabalho cotidiano dos mesmos, é algo que se estende por toda a vida. Contudo a “educação permanente” ainda vai por um viés do desenvolvimento mais individualista, particular. A “educação continuada” por sua vez, possui uma aproximação tanto do nível pessoal, quanto do social e, auxilia os professores a serem mais participativos e ativos em suas vivências. Já a “formação continuada” é compreendida “[...] para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade docente” (MIZUKAMI, 2002, p.28). Gatti (2008) ainda nos apresenta o termo “formação continuada em exercício”, que seriam os cursos em nível médio e superior, mas que objetivassem dar aos

profissionais já atuantes na educação básica, os títulos exigidos e que ainda não haviam sido obtidos.

Neste trabalho diante da perspectiva de construir mais do que um espaço de meros incrementos e atualizações e, na ideia de produzir participações, reflexões, estímulos críticos, contradições, superações, a alienação profissional, suas condições de trabalho e formações nos quais as pessoas consigam aprender e a se adaptar à constante mudanças e incertezas, admitimos o conceito de “formação continuada”. Apresentando uma formação da perspectiva individual e coletiva, que pode ocorrer de maneira mais fechada e institucionalizada ou, mais aberta e livre, envolvendo a educação formal, mas também a informal – a que não está no cotidiano do professor, mas sim em sua cultura e na sociedade em que se está inserido. Também que a partir de reflexões possa articular a teoria com a prática, e levar o professor a compreender onde está, que mudanças estão acontecendo ao seu redor e como se deve agir perante esse contexto. Que seja uma formação continuada onde se possa aproximar o professor enquanto indivíduo de seu trabalho enquanto profissional. Implicando assim em rupturas e mudanças em grupos, autonomia compartilhada, mudanças nas relações entre os professores e menos vulnerabilidade desses profissionais em questões políticas, econômicas e sociais. (IMBERNON, 2009; RAMOS, 2013).

Com relação a educação informal e a aproximação do indivíduo ao seu trabalho enquanto sujeito e não apenas como profissional, Imbernon (2009) nos leva além. Ainda é possível diferenciar “formação continuada” de “desenvolvimento profissional”. O desenvolvimento profissional pode nos levar a entender que somente através de uma formação específica é que o docente poderá prosseguir em sua prática. Entretanto, é determinante ultrapassar essa ideia, afinal não apenas o conhecimento pedagógico, cognitivo e teórico fazem que um professor se desenvolva. Mas sim, a combinação de diversos fatores: o salário, o clima no ambiente de trabalho, o plano de carreira, a hierarquia entre outros, acabam por refletir nesse processo permanente de formação e somente através da vinculação desses e outros elementos, é que esse processo poderá ocorrer da melhor maneira. Falar de formação continuada então, nos permite adentrar ao aspecto da valorização profissional dos docentes e da busca por uma educação melhor, não podendo então deixar de notar os problemas que a profissão lhe impõe, como exemplo, a dupla jornada, os baixos salários, a ausência de boas condições de trabalho, o histórico de desvalorização profissional, entre outros. “[...] a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo.” (IMBERNON, 2009, p. 44). Temos a formação posta então como

ferramenta para estimular os docentes, de luta na busca por melhorias na carreira e sociais, promotora de novas formas de relação no trabalho.

Em contrapartida a tudo isso, no Brasil toma-se uma posição diferente a de uma formação continuada que busca o avanço do profissional. Devida às formações iniciais insuficientes para a atuação profissional, os cursos de formação continuada adquirem um caráter compensatório, procurando suprir em lugar de ampliar ou aprofundar (GATTI, 2008).

Carvalho (2005) por meio de uma pesquisa realizada durante o Seminário Estadual de Política Educacional do Espírito Santo, no ano de 2003, no qual haviam presentes 2030 participantes e, entre eles, professores de todas as áreas e níveis de ensino, diretores, representantes de sindicatos, alunos de universidades, enfim. O objetivo seria o aprofundamento das discussões sobre a formação continuada sob a ótica dos profissionais ali presentes. Com a aplicação de questionários, 106 pessoas participaram da proposta e a partir deles a autora pode construir alguns dados importantes com relação a temática.

Apenas 44% dos entrevistados afirmaram estar envolvidos em programas ou projetos de formação continuada em suas escolas, em sua maioria não sabiam discernir entre espaços de formação continuada da própria escola (grupos de estudo, construção do projeto político-pedagógico etc.) de programas de iniciativa e gestão do MEC (Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Profa etc.). Sendo que 55% ainda afirmaram ser da Secretaria de Educação esses e outros programas oferecidos pelo MEC. Com isso, a autora questiona, em que lugar estariam esses professores, que não sendo responsáveis pela elaboração de seu próprio trabalho – necessidades, objetivos, conteúdos, métodos etc. – acabam por não conseguir reconhecer ou realizar o diálogo entre as produções da área. *“Nesse processo, os professores tendem a ser consumidores e/ou usuários de saberes e lógicas alienígenas para eles”* (CARVALHO, 2005, p. 99).

Isso se deve ao fato de que os professores não assumirem o lugar que lhes é próprio, de autores, atores, indivíduos, quem cria e personaliza. Em que lugar nos programas de formação continuada esses professores estariam então? Para Carvalho (2005), em um não-lugar, e como indicadores dessa posição ela apresenta: *“a ausência de continuidade dos programas e projetos; o baixo índice de compromisso dos professores; o fraco acompanhamento dado aos professores comprometendo os resultados [...]”* (CARVALHO, 2005, p. 100). Em contrapartida a isso, temos 91% dos professores afirmando reconhecer a importância e a necessidade da formação continuada. Ou seja, a necessidade de formação está posta, porém fica clara a conveniência em realizar alterações nas condições em que esses

espaços estão sendo oferecidos. Os professores precisam ser representados, os cursos dizem respeito do trabalho do professor, mas estão distantes e têm ignorado o que ele tem de fato vivido e experimentado em seu cotidiano. Os programas chegam prontos às escolas, alguns disponibilizados nacionalmente. É mais do que preciso tirá-los desse não-lugar, se aproximar e ouvi-los, possibilitar suas vozes e somente assim, as formações continuadas serão efetivas (CARVALHO, 2005).

Ainda, 69% dos pesquisados concordam que a escola seja ideal enquanto espaço-tempo e comunidade para os processos de formação. Como razões para isso a autora levanta: local em que um grupo de profissionais possuem um mesmo objetivo e podem melhorar sua prática por meio do estudo, reflexão e debate; onde se é possível construir um trabalho coletivo, podendo ou não se estender a outros espaços; onde o profissional experimenta sua realidade, facilitando o repensar da prática; o ato de compartilhar em conselhos de classe ou reuniões de planejamento, gera aprendizado e transformação no trabalho; quem poderia pensar em melhores situações para a escola senão aqueles que estão lá no dia-a-dia ? (CARVALHO, 2005).

Nesse mesmo sentido, é apontando que para 60% dos profissionais, o coletivo escolar é quem deveria ser o responsável por promover ações de formação e 78% concordam que são melhores as realizadas em grupos. Como razão para tal respondem: ações coletivas, possibilitam responsabilidade e integração; o coletivo permite a participação de todos os profissionais que atuam nas escolas; por ser possível trocar experiências e estar em consonância com o plano político-pedagógico etc.

É possível notar então o desejo dos professores por uma escola que possua uma comunidade envolvida com ela mesma. Na qual seja possível se expressar, argumentar e construir um novo modo de continuar formando seus profissionais, buscando por uma maneira “*utópica*” (CARVALHO, 2005, p. 107) de realizar isso. O que pode representar “*o germe de uma nova configuração dos processos de formação continuada que supere o “não-lugar” ocupado pelos professores*” (CARVALHO, 2005, p. 107).

Capítulo 3 - O Caso Monte Mor

3.1 A Região Metropolitana de Campinas

A cidade de Monte Mor está inserida na Região Metropolitana de Campinas - RMC. E partindo do aspecto histórico, durante o processo de metropolização brasileira aliados aos processos de industrialização, a partir da segunda metade do século XX, esse espaço foi ocupado demograficamente de maneira densa, formando municípios conurbados, gerando um sistema urbano, físico e econômico complexo e diverso. Essas formações urbanas altamente concentradas colaboram na construção de desenvolvimentos regionais desiguais e excludentes no Brasil. E diante dessas concentrações, principalmente na região sudeste do país, empresas nacionais e multinacionais são atraídas, o que estimula o crescimento das riquezas e migrações para esses locais (MARTINS, 2010).

Desde os anos de 1940, Campinas já era considerada importante no interior paulista, passando pelos anos de 1960 por um intenso processo de industrialização e superando entre 1970 e 1980 o crescimento populacional da grande São Paulo. Nas décadas seguintes temos o início dos movimentos migratórios, vindos principalmente da capital, mas também de outros estados, intensificando a economia local. Apenas em 1994 a RMC é regulamentada e nos anos 2000 institucionalizada como a V Região Administrativa do estado de São Paulo, sub-região 1, pela Lei Complementar Estadual n. 870 de 19 de junho, mostrando-se urbanamente muito expandida mas com uma divisão bastante desordenada da industrialização. Desde então a região é composta por 19 municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Barbara d' Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo. Com uma população de aproximadamente 2,8 milhões, possui um PIB per capita de 22 mil reais e IDH de 0,835, o que está acima das médias nacionais e federais (MARTINS, 2010; RAMOS, 2013).

No ano de 2007 já representava mais de 7% do PIB estadual, 6,5% da população de São Paulo, se tornando a segunda maior região metropolitana do estado e a nona no país (RAMOS, 2013). Com o objetivo de facilitar a atuação de setores e o fluxo populacional, como exemplo, as políticas públicas que os municípios possuam comum interesse, várias ações são integradas como: *“planejamento e uso do solo, transporte viário regional, habitação, saneamento básico, meio ambiente e atendimento social”* (MARTINS, 2010, p. 46).

A educação, parte integrante no que tange o atendimento social, apoiado nesse processo de integração entre os municípios da região, desde então tem buscado a melhoria do ensino das escolas públicas. Com a municipalização do Ensino Fundamental, a formação continuada de professores é trazida para essa esfera, que sem a organização ou estrutura necessária, possuíam por outro lado, os recursos financeiros destinados especificamente para essas ações através do Fundeb (MARTINS, 2010).

Em 2009 os registros são de quase 30 mil professores na região, atuando nas esferas pública e privada, bem como em todos os níveis da educação básica, sendo quase 9 mil nas redes municipais e quase 8 mil nas escolas privadas (RAMOS, 2013).

Por isso, cria-se em 2002 a “Câmara Temática da Educação”, formada pelos representantes municipais e estadual, onde eram discutidos e deliberados assuntos de interesse regional. Entretanto, apenas 12 dos 19 Secretários Municipais participavam efetivamente das discussões. Em 2004 então, é formado um grupo de trabalho – GT com a participação de 7 municípios mais a Unicamp, visando criar Centros Municipais de Formação Continuada de Professores, a primeira relação entre a RMC e uma universidade pública. Esses Centros de Formação, estariam sob contínuas discussões realizadas no Fórum dos Secretários de Educação da RMC, assim seria possível garantir uma atuação em conjunto entre os municípios e constituir uma rede de núcleos com planos de ações e diretrizes político-pedagógicas em comum. Através de todo esse trabalho os Centros de Formação poderiam atuar também de maneira específica de acordo com as necessidades locais, bem como, por meio do GT garantir o desenvolvimento de um projeto de educação continuada para a RMC (MARTINS, 2010; RAMOS, 2013).

Paralelo a isso, a Unicamp na busca por auxiliar no atendimento às necessidades da RMC, através da Faculdade de Educação e em conjunto com os Secretários de Educação Municipais, cria em 2002 o Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas – o Proesf. Com uma duração de três anos, eles puderam atingir cerca de 1.600 professores das redes municipais, viabilizando assim um curso de formação continuada na RMC. Infelizmente por considerarem esse espaço como a possível formação de um único centro de formação, o trabalho acabou por esvaziar-se. Posteriormente a isso, interrompe-se também com as discussões sobre os Centros de Formação. Uma outra tentativa de articular a RMC na área da educação, foi o oferecimento do curso de especialização para os gestores por intermédio do GT. Atendendo a 300 gestores

sendo cada município atendido conforme sua demanda, o curso teve dois anos de duração, configurando-se como uma parceria realizada entre as esferas públicas (MARTINS, 2010).

Desde então, todos os municípios têm ofertado formação continuada para seus professores e embora prevista nas legislações e ações integradas, que apesar de significativas, a questão não tem ocupado um lugar de destaque nas Secretarias de Educação nem na RMC. No ano de 2011 quase 8 mil professores passaram por algum tipo de formação continuada, o que representa menos de 30% dos profissionais da região (RAMOS, 2013).

São realizados investimentos para aquisição de tecnologias diante de uma demanda por constantes atualizações dos conhecimentos e do rápido crescimento do chamado “mundo digital”, contudo de que maneira essas ações podem contribuir de fato para uma significativa melhoria na qualidade do ensino? (MARTINS, 2010)

Como atores nesses processos temos tanto o estado como parceiros, quanto a iniciativa privada através de convênios como ofertantes da formação continuada. Apesar de formada por Secretarias de Educação bem estruturadas e aptas para a elaboração e oferecimento desses cursos, a RMC em sua maioria possui casos de contratação de empresas, ONGs e parcerias com outras esferas públicas para oferecimentos pontuais ou até, como assessores que atuam em todo o processo de cumprimento da política. (MARTINS, 2010).

Sobre as parcerias realizadas com as esferas públicas, com o governo do estado de São Paulo, houve a oferta de 16 cursos, entre eles “*o Profa, o Programa Ler e Escrever, Letra e Vida e o Projeto Emai (Educação Matemática nos Anos Iniciais)*” (RAMOS, 2013, p. 115) e, com o governo federal, 20 cursos como: “*Pró-Letramento, Formação através do PDDE – PLI – FNDE – Pnae, Mais Educação e o Proinfo*” (RAMOS, 2013, p. 115). Em destaque temos o Pró – letramento, que objetiva o aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, oferecido pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, citada no primeiro capítulo desse trabalho (RAMOS, 2013).

Entre as empresas contratadas, 30 atuavam até 2013, entre elas:

Triani Assessoria e Treinamento Educacional, Grupo Positivo, Autoban (concessionária de rodovias), Unasp (Centro Universitário Adventista de São Paulo), Kalimera (Editora), Mathema (grupo privado de formação e pesquisa), Thinkquest (ORACLE Education Foudation), Aliança Francesa (escola de idiomas), entre outros (RAMOS, 2013, p. 115).

As mais populares elaboram e distribuem materiais didáticos, apostilados e específicos com temas transversais. Isso nos leva a uma lógica mercadológica de sistemas homogeneizados. Além disso, podemos destacar que a própria autonomia das escolas permite

a contratação de cursos sem que haja a necessidade de intervenção da Secretaria Municipal de Educação (MARTINS, 2010).

Como o principal problema encontrado na RMC, no que tange o assunto formação continuada, encontramos o fator tempo. A queixa é comum e se relaciona ao fato dos professores terem que “dobrar”, ou seja, assumir dois períodos de aula diários, podendo ser na mesma escola ou não, no mesmo município ou não. Bem como a alta rotatividade de professores entre redes municipais, em busca de melhores condições. Esses fatores nos revelam a precariedade do trabalho docente resultando em baixos salários. Outro problema, seria o local para a realização dos cursos, já que em alguns municípios não existem os Centros de Formação. A queixa dos professores se dá, por sua vez, na não percepção de que a formação continua é necessária, como também no fato de que muitas vezes elas ocorrem fora dos horários de trabalho, e por isso não são horas remuneradas. A falta de incentivos nos planos de carreira ainda é pouco, o que se acentua em municípios de pequeno porte, que é o caso de Monte Mor, o que sujeita os professores a realizar buscas por conta própria (MARTINS, 2010).

As formações continuadas oferecidas na RMC não seguem uma diretriz ou políticas comuns, ações foram e são desenvolvidas, entretanto como pontuais, e não como uma política em si. Não se articulam os planejamentos nem as ações, a não ser para cursos de grande porte, como os citados acima. A consequência disso, tem sido cursos descontínuos, onde não há discussão com os pares e que não desenvolvem nos docentes, habilidades para uma prática baseada na pesquisa constante (MARTINS, 2010).

Apesar de poucos, esses dados nos revelam que algumas ações estão sendo desenvolvidas da Região Metropolitana de Campinas, ainda que por meio de parcerias e contratações.

3.2 O município de Monte Mor

Com o objetivo de compreender como algumas variáveis influenciam no processo de estabelecimento de políticas, alguns dados e um breve histórico podem ser apresentados.

Considerado pelo IBGE como uma cidade pequena, Monte Mor possui uma população estimada de 57.240 habitantes⁵ e uma área de mais de 240 mil km². Tem seus bairros espalhados ao longo da rodovia SP – 101, que corta toda a extensão do município. O Produto

⁵ IBGE, 2017.

Interno Bruto – PIB per capita é de 24.086,21 e possui um Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de 0,783, considerado pela ONU como mediano, é o mais baixo de todas as cidades da região metropolitana (RAMOS, 2013).

Segundo dados históricos evidenciados por escavações, onde hoje temos a cidade, entre os anos 1000 e 1500 quem habitava essas terras eram os povos tupi – guarani. Tempos mais tarde, tornou-se uma cidade de descanso e repouso de tropas que levavam cargas comerciais. No início do século XIX, ganha popularidade com as produções de freios para montaria e muitos procuravam o que na época era um pequeno povoado para compra-los. Estando os freios sob a marca “Água Choca” o povoado passou a ficar conhecido dessa maneira, e através de um decreto em 16 de agosto de 1832, cria-se a Freguesia de Nossa Senhora do Patrocínio Água Choca, naquele momento como uma extensão do município de Itu/SP. Na sequência, como principais fontes de renda e subsistência dos moradores eram a pecuária, produção de leite, avicultura e as culturas de feijão e milho (RAMOS, 2013).

Já na segunda metade do mesmo século, o comércio passa a ganhar reforços e a mecanização chega à agricultura com a chegada de imigrantes europeus, atraindo indústrias que estão até hoje na cidade, como: Tetra Pak, Haver, Asvotec, Friedberg etc. Desligada de Itu em 29 de março de 1871, ganhando o nome atual por causa do português Barão de Monte Mor, que possuía uma fazenda chamada da mesma maneira. Atualmente, devida a proximidade com grandes municípios como Campinas e Paulínia e a facilidade de locomoção devido as rodovias que atravessam esse e os outros municípios, a cidade tem continuado crescendo industrialmente e em sua população. (RAMOS, 2013).

Adentrando aos aspectos educacionais, possui um IDH-M-educação de 0,862 no ano 2000, ocupando a 16ª posição na RMC. Entre os anos 2000 e 2010 registrou um crescimento de 2,76%, superando a média de 1,82% da região (MARTINS, 2010; RAMOS 2013).

O processo de municipalização das escolas de ensino fundamental teve seu início no ano de 2005 e avançou gradualmente atendendo as novas demandas. A rede municipal de ensino, contava com 12 escolas municipais de Ensino Fundamental e 14 escolas municipais de Educação Infantil em 2010. No ano anterior, contabilizavam-se mais de 8 mil alunos matriculados na cidade, sendo que apenas 3% desse total são da rede particular (MARTINS, 2010).

Em 2012, investe-se quase 1,5 milhões de reais na aquisição de lousas digitais em todas as salas de aula municipais do ensino fundamental, e quase todos os espaços de formação oferecidos aos professores nas escolas nesse mesmo ano, envolvia o ensino do uso dos aparelhos. O município também faz uso de materiais apostilados da Editora Positivo, um

sistema de ensino composto por livros integrados e divididos bimestralmente, além de disponibilizar acesso à espaços restritos em sites por meio de senhas, sendo objetivo e prioridade dos professores durante todo o ano, o cumprimento integral dessas apostilas. A justificativa para adoção desse material seria a percepção por parte do prefeito de grandes diferenças entre o ensino de crianças de bairros marginalizados com relação às crianças residentes no centro de Monte Mor. O material didático traria segundo ele a solução, amenizando essas discrepâncias, equivalendo a periferia ao centro (RAMOS, 2013).

O município conta não apenas com o serviço de fornecimento de material didático do Grupo Positivo, que atua em todo o Brasil e em quase todo o mundo no oferecimento de serviços para a área da educação, mas também da empresa Treinamento e Assessoria Educacional – Triani, com sede em Ribeirão Preto/SP, tem atuado em regiões do próprio estado e em Monte Mor é responsável pelas avaliações institucionais, levantar dados estatísticos, formação de gestores e professores, promoção de concursos públicos, bem como, elabora planos de carreira para os professores e planeja o funcionamento do sistema de ensino da cidade (RAMOS, 2013).

Essas informações nos permitem perceber o quanto o privado interfere na educação de Monte Mor e que seu sistema de ensino está quase que totalmente nas mãos de empresas que visam o lucro em lugar da real promoção de uma educação de qualidade conforme o PNE citado anteriormente nos orienta. As políticas neoliberais permitem essa descentralização e o forte vínculo entre o público e o privado nos revelam a ideia de que o Estado por estar em crise precise de apoio de outras esferas.

Os cursos de formação continuada de professores são geralmente baseados em preparar os docentes para o oferecimento de atividades complementares, ocorrendo algumas durante as aulas regulares e outras no contraturno. Essas atividades pretendem contribuir para uma educação de qualidade e são respaldadas pelo Plano Municipal de Educação com vigência ente 2015 e 2025 e, por isso, considera-se pertinente comentar sobre esses projetos aqui.

A Robótica incluída em 2012 na grade curricular dos alunos do Ensino Fundamental I, tem a intenção de desenvolver nos alunos a capacidade de resolver conflitos e superar desafios, melhorando também o desenvolvimento motor e o raciocínio lógico. As crianças criam protótipos com peças e programas de computador que comandas esses modelos. A empresa responsável é a Brink Móbil e além de ser responsável pela distribuição dos materiais utilizados, ela prepara e aplica cursos necessários para os professores. Também são oferecidas as aulas de música de forma a atender a Lei Federal n. 11.769 de 2012 que prevê a

inclusão dessas aulas na disciplina de Arte. Para isso, a secretaria municipal de educação distribuiu kits aos alunos e ofereceu cursos para os professores para orientá-los para as aulas. Além desses temas, o Projeto Trilhas – Crer para Ver em parceria com a empresa Natura do Brasil que busca através da literatura promover trabalhos com os professores da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental e o Programa Minha Escola Cresce no qual a empresa Arcor poia financeiramente projetos formulados pelas escolas (RAMOS, 2013).

Diante dessas parcerias entre o município e empresas privadas notamos mais uma vez o eixo das políticas promovidas em Monte Mor. Empresas sem relações diretas com o ensino, como Brink Móbil, Natura e Arcor financiam e atuam não só nos projetos, mas diretamente na formação dos professores.

Também pode ser importante realizar uma breve análise de documentos criados à partir de 2005, quando o processo de municipalização já estava em andamento e, que norteiam as políticas públicas de Monte Mor. Políticas essas que dizem respeito a educação e da formação continuada de professores, bem como facilitam a compreensão de toda a rede municipal.

A começar do Plano Diretor promulgado pela lei n. 0001 de 7 de junho de 2006, pelo prefeito Rodrigo Maia Santos (primeiro mandato: 2005 a 2008) que ainda que não seja especificamente sobre a educação, orienta as políticas municipais. Nele estão sintetizados objetivos, princípios, diretrizes e normas que baseiam as decisões do desenvolvimento urbano. Em seu segundo mandato (de 2009 a 2012) o prefeito o substitui do Plano Diretor Sustentável pela lei n. 0016 de 15 de novembro de 2010, denominado assim porque visava a sustentabilidade ambiental, social e econômica da cidade. Por meio dele, propunha-se uma gestão democrática e participativa, em que a sociedade pudesse participar da formulação, execução e acompanhar as políticas públicas. Como também aponta em seu inciso V para a equidade de oportunidades, o que em lugar de diminuir a desigualdade a reforça ao tratar igualmente os desiguais. Política essa trazida pelo neoliberalismo, a preocupação está em dar as mesmas oportunidades para todos em função de manter o sistema econômico e a ordem social, entretanto essa posição acentua as dificuldades dos menos favorecidos barateando seus serviços, o que em contrapartida aumenta e facilita o consumo por parte dos mais favorecidos. Também em seu inciso XI apresenta-se a possível realização de parcerias entre governo, a iniciativa privada e a sociedade. Nesse parágrafo as empresas encontram espaço para adentrar nas funções do Estado sob o pretexto de ter mais qualidade e o discurso de uma gestão democrática e participativa ganha o modelo gerencial (RAMOS, 2013).

Sobre a educação podemos destacar a formação continuada de professores, que no documento são intitulados como capacitações e treinamentos, termos esses já discutidos no capítulo anterior.

VIII – incentivar e promover a implantação de programas de capacitação e treinamento de profissionais da Educação (MONTE MOR, 2010, p. 5)

Uma formação baseada nessas perspectivas dificilmente conseguira formar um professor que consiga perceber em que contexto esta, o que precisa ser mudado e como mudá-lo de maneira crítica e humana.

As Diretrizes Curriculares Municipais disponibilizados aos professores em 2010, contou com uma pequena participação dos mesmos em sua construção. No ano anterior, cada escola se reuniu com sua comunidade nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos – HTPC, sistematizavam as contribuições feitas e as enviavam para a Secretaria de Educação Municipal. Lá a equipe pedagógica da Secretaria, 11 docentes de várias áreas, gestores e assessores do Grupo Positivo contribuíram para sua elaboração. Eram analisadas as contribuições e decidido se seriam incorporadas ou não (RAMOS, 2013). Dada a importância desse documento, já que se trata de um norteador como material pedagógico para o trabalho docente, onde se apresentam as metas e objetivos que o município enquanto instância pretende alcançar, além de estar em diálogo com documentos de outras esferas, como avaliar a participação dos professores da rede municipal nesse processo? Se faz necessária uma participação maior, direta e mais efetiva através de discussões e durante a elaboração das diretrizes por parte dos professores, afinal quem poderia conhecer melhor a realidade das escolas e dos alunos de Monte Mor?

Para além disso, o documento é utilizado como embasamento filosófico-sociológico na elaboração de cursos de formação continuada de professores do município, realizados nos horários de HTPC ou organizados pelo Grupo Positivo. E apesar de inicialmente terem um caráter norteador, o uso de materiais apostilados com conhecimentos sistematizados e prontos pelos alunos, professores e gestores em toda a rede pública municipal, que determina o que será feito e proposto durante o ano, assim como os objetivos a curto e longo prazo a serem alcançados. Configurando-se em uma contrariedade política, que ao se apresentar não determinadora, ao mesmo tempo retira a autonomia dos professores municipais, além de ignorar que cada escola, cada turma e cada aluno possui necessidades, ritmos e particularidades diferentes (RAMOS, 2013).

Posteriormente, temos em 2011 a publicação do Plano Municipal de Educação – PME, com vigência de 10 anos, foi regulamentado pela lei n. 1.580 de 27 de setembro de 2011. Organizado pela Triani, teve em sua elaboração a participação de vários segmentos da sociedade, entre eles: Secretaria Municipal de Educação, outras secretarias municipais, diretores de escolas e professores de todos os níveis, representante do Ensino Público Estadual, representante da rede privada de ensino, entre outros. Nele há 6 eixos temáticos que representariam os maiores desafios do município na busca pela qualidade na educação.

- a) Atendimento à demanda – estudo da demanda de alunos em cada bairro, quer em aguardo de vaga ou por inexistência de unidade escolar em bairros em crescimento;
- b) Currículo – reflexão sobre os temas contidos nas Diretrizes Curriculares Municipais de Monte Mor, bem como, nos currículos ocultos que embasam as práticas dos professores;
- c) Gestão – a articulação entre a Secretaria Municipal de Educação e as unidades de ensino e entre as escolas e os anseios de suas comunidades;
- d) Equipamentos e materiais – recursos, materiais e equipamentos necessários para um trabalho de qualidade que permita a democratização e o acesso ao ensino, bem como, a utilização das novas tecnologias educacionais;
- e) Formação Continuada – sugestões de temas e propostas de formação para se somar à capacitação já oferecida pela Rede Municipal;
- f) Valorização dos profissionais da educação – análise do Estatuto do Magistério e Plano de Carreira dos Profissionais da Educação já conquistados, bem como, suas constantes revisões (MONTE MOR, 2012, p. 15)

A formação continuada de professores é apresentada como um dos eixos do Plano, contudo novamente atrelada ao termo “capacitação” como no Plano Diretor Sustentável. Além disso, não bastaria apenas sugerir temas e propostas, a formação de professores envolve diversos aspectos como os já citados no segundo capítulo desse trabalho. No último eixo, também podemos encontrar a questão da valorização profissional docente ligada somente às ideias de carreira e salário, contudo sabemos há diversas outras demandas, como condições de trabalho, contexto em que a escola se insere e inclusive a formação continuada compõe o quadro de fatores que interferem na carreira docente (RAMOS, 2013).

O PME também está marcado em vários momentos pela relação entre formação continuada e avaliações externas, como orientadoras e determinantes na construção desses espaços. Entre as metas para o Ensino Fundamental temos:

- Pautar a formação continuada dos professores nos resultados das avaliações externas e internas.

- Criar um sistema de avaliação com objetivo de premiar a escola, o professor e o gestor escolar que obtiverem melhores resultados nas avaliações externas (MONTE MOR, 2012, p. 41 – 42)

O destaque às avaliações externas pode nos levar a pensar a respeito dos conceitos trazidos pelo neoliberalismo no primeiro capítulo. Uma política que dá benefícios aos que possuem melhores resultados produz competitividade entre as escolas, acarreta em ideais meritocráticos e gera ainda mais desigualdade entre as unidades escolares e carreiras docentes. Dar essa importância para o trabalho individual nos leva ao caminho contrário do trabalho coletivo demandado por essa profissão.

Em seu IV capítulo, indica-se uma relação entre a qualidade no ensino e os investimentos em potencial humano. Sob o título “Profissionais Docentes” o capítulo atrela investimentos em potencial humano a capacitação dos docentes como formação permanente. Além disso, afirma que essas capacitações têm possibilitado ao município estar entre os melhores do Estado nas avaliações externas, reforçando o que já foi dito anteriormente (RAMOS, 2013). Como metas no documento, é possível destacar:

I. Promover e ampliar programas de formação continuada em serviço, na Rede Municipal de Educação, para todos os profissionais de educação dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

II. Garantir os direitos previstos pelo Estatuto do Magistério e Plano de Carreira dos profissionais.

III. Estabelecer parâmetros e diretrizes curriculares para a formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino que assegurem:

- a) Sólida formação geral;
- b) Estabelecimento da atividade docente como foco formativo e o contato dos alunos com a realidade da escola, integrando a teoria e a prática pedagógica;
- c) Domínio das novas tecnologias da comunicação e capacidade para integrá-las à prática docente;
- d) Inclusão da problemática específica dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais nos programas de formação dos docentes;
- e) Trabalho coletivo interdisciplinar;
- f) Incentivo à pesquisa;
- g) Participação da gestão democrática do ensino;
- h) Compromisso social com a docência.

IV. Realizar periodicamente, a avaliação de desempenho dos Profissionais da Educação de Monte Mor, buscando garantir a qualidade do trabalho oferecido à municipalidade e a excelência da Educação Pública Municipal (MONTE MOR, 2012, p.51 – 52)

A criação de parâmetros e diretrizes curriculares, a aproximação entre teoria e prática e o estímulo às pesquisas revelam avanços no processo de construção de um trabalho de reflexão e articulações, lembrando que para uma formação continuada que dialogue com o cotidiano do docente e suas necessidades, seja necessária a efetiva participação dos professores desde a elaboração até a avaliação desses momentos. Por fim, também é importante ressaltar o uso de diferentes termos no documento como: formação continuada, formação permanente, capacitações etc. Isso pode nos evidenciar uma confusão na compreensão e concepção dos termos utilizados nas políticas de formação continuada de professores em Monte Mor (RAMOS, 2013).

Dos professores efetivos na rede municipal de ensino, 70% deles possuem curso de pós-graduação *latu sensu*, o que nos parece uma compreensão da importância dessas formações pelos docentes, entretanto também podem evidenciar uma visão de que essas formações possibilitam o aumento dos rendimentos financeiros, sem que de fato entendam seu significado para a melhoria em suas práticas e como consequência da qualidade da educação em Monte Mor.

Segundo a Lei Complementar n. 0028 de 10 de abril de 2012 que dispõe sobre mudanças no plano de salários e jornada dos professores de Monte Mor, que altera a Lei Complementar n. 007/2007, o Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Monte Mor, os cursos de formação continuada de professores podem ser realizadas nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC e nas Horas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escola – HTPL, totalizando em até seis horas semanais. Nesses horários também precisam ser realizadas atividades como planejamento das aulas, preparação das mesmas, correções de atividades e avaliações, tempo para estudo, atendimento de pais e alunos, etc. Alguns problemas aparecem aqui, já que o de HTPC dos professores não ocorrem necessariamente nos mesmos horários em uma mesma escola e a carga de trabalhos inerentes às aulas ocupam a maior parte dessas horas (RAMOS, 2013).

Em 2012 a rede municipal de Monte Mor contava com o serviço de 538 professores, dentre eles efetivos (concursados), temporários (aprovados por processos seletivos e contratados por prazo determinado) e conveniados (docentes do quadro estadual, mas que atuam na rede municipal). Sendo 106 da educação infantil, 30 auxiliares de crianças com necessidades educacionais especiais, 218 do ensino fundamental I, 8 contadores de histórias, 152 do fundamental II e 24 das aulas diferenciadas. Na área de formação continuada de professores são 39 profissionais, 14 da prefeitura municipal, dentre eles 4 não são formadores e atuam na organização, acompanhamento e avaliações dos cursos e, 25 professores-

formadores das empresas privadas, dos quais 15 são da empresa Triani e 10 do Grupo Positivo (RAMOS, 2013). Essa grande abertura e entrada do setor privado na formação continuada de professores em Monte Mor favorecem a apropriação de valores pregados por esse setor.

Nesse mesmo ano, foram oferecidos mais de 20 cursos de formação continuada fora do ambiente escolar sendo que 16 deles foram de curta duração (menos de 4 horas), 4 cursos de média duração (entre 15 e 20 horas) e, apenas 1 de longa duração (78 horas). Nesse mesmo sentido, nota-se ainda um caráter utilitarista nos mesmos, já que 8 cursos objetivavam o ensino do uso de algum recurso, distanciado da teoria e de reflexões. No ano anterior, são realizados quase 40 cursos, 5 deles em parceria com o setor privado.

Alguns pontos também merecem destaque: os cursos citados acima são oferecidos aos professores efetivos, temporários e conveniados; o município não possui um centro de formação responsável pelas ações de formações de professores, cabendo a Secretaria Municipal de Educação; os locais onde ocorrem essas formações são salão paroquial de Monte Mor (cedido ou locado), salão da igreja presbiteriana (cedido) ou no Conjunto Desportivo Joaquim Batista Alves, popularmente chamado de “Joaquinzão” (prédio da prefeitura); os cursos geralmente ocorrem nos períodos após as férias e recessos escolares, horários de aula regulas (os alunos são dispensados ou professores substitutos são contratados) e em horários de HTPC; os professores, de maneira geral, não recebem certificação de participação nos cursos (RAMOS, 2013).

As formações são baseadas nas demandas apresentadas através das avaliações externas como Prova Brasil e Saesp, e os docentes e gestores ao final de cada curso podem preencher avaliações sobre os encontros, nos quais podem ser dadas sugestões de temas, opinar sobre os conteúdos apresentados, a postura dos palestrantes e etc. Essas avaliações não possuem um modelo padronizado e são alteradas sempre que necessário. Porém, a Secretaria Municipal de educação ressalta certa objeção com relação a essas avaliações, pois culpabiliza os docentes por não participarem das avaliações pós encontros. Essa postura provavelmente se dê devido a maneira como a formação continuada de professores tem sido posta em Monte Mor. Como forma de apoiar as participações nos cursos, a Secretaria Municipal de educação possui um sistema de pontos para os docentes conforme a participação dos mesmos nos eventos, pontos esses utilizados nas atribuições de aulas e processos de mudanças de professores de uma escola para outra (RAMOS, 2013).

Em Monte Mor o coordenador pedagógico é considerado uma peça central no processo de formação continuada de professores, o que não ocorre ao ser substituído na maior

parte das vezes por professores-formadores das empresas privadas. Esses professores-formadores participam de reuniões com a Secretaria Municipal de Educação afim de compreender com quem estarão falando e sobre o que, de acordo com a realidade das escolas.

Por outro lado, podemos destacar o Simpósio de Práticas Educativas, realizado em 2012 pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Grupo Positivo. Nele os formadores eram os próprios professores da rede de Monte Mor e ocorreu em uma das escolas, durante o período de férias dos alunos, com duração de 8 horas. Todos os professores tiveram que participar do evento, contudo apenas os formadores receberam certificação. Foram apresentadas práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula e teve um retorno muito positivo nas avaliações. Esse evento inspirou o planejamento dos cursos do ano seguinte, principalmente os que abordavam o uso das lousas digitais.

Considerações finais

O município de Monte Mor tem implementado políticas voltadas para a formação continuada de professores, contudo elas são estabelecidas por meio de parcerias com empresas do setor privado, entre elas a Triani e o Grupo Positivo. Além disso, a constante preocupação com as avaliações externas sob os docentes acaba criando entre as escolas e até mesmo entre os docentes de uma mesma unidade a competitividade e conseqüentemente a exclusão e a desigualdade salarial entre os profissionais. Princípios esses trazidos pelo neoliberalismo, a competitividade é justificada com o discurso de que pode promover a constante preocupação dos docentes na busca por melhorias para sua formação e na sua prática cotidiana, o que não passa de uma grande falácia, afinal pode gerar desmotivação entre os profissionais que não alcançam ou atingem as expectativas nas avaliações externas e dificulta a construção de um trabalho coletivo dentro das escolas, conforme discutido no segundo capítulo desse trabalho.

Sem um centro de formação no município, a formação continuada dos docentes acontece de maneiras desconcentradas entre as unidades escolares. A maior parte deles também são em horário de serviço, de curta duração e na maior parte das vezes promovido por empresas privadas, que além disso, também atuam diretamente na formulação das políticas educacionais no município, como exemplo, o PME e nos documentos norteadores da rede municipal.

Essa estreita relação entre o público e o privado nos sugere o surgimento de alguns problemas, entre eles a apropriação de uma lógica e valores de mercado por parte de um setor público: responsabilização do aluno por seu desempenho escolar, dos professores pela má qualidade do ensino, competições entre docentes e unidades escolares fomentados através das gratificações alcançadas por bons resultados em avaliações externas, a venda da educação como mercadoria, etc.

Bem como, uma carreira docente pautada na valorização de certificações, no qual o professor que possui um diploma a mais pode ter seu salário aumentado em até 15%, pode acarretar na maior procura por cursos a distância ou em instituições que não priorizam o ensino, mas sim, seus lucros enquanto empresas. Também acaba por constituir nos professores do município uma ideia de não valorização desses cursos com certificação, no sentido de importância para o desenvolvimento e construção constante de uma prática coletiva e reflexiva.

Esse distanciamento de formações continuadas que podem embasar os docentes para os desafios da profissão docente se esvazia e os profissionais se dispersam na luta por melhores condições de trabalho.

O uso de materiais apostilados também se mostra importante nesse trabalho, já que o trabalho do professor da rede municipal de Monte Mor está todo apoiado nele, bem como, a formação continuada de professores, que também fundamentada nas apostilas distancia-se da realidade e do cotidiano dos docentes, das necessidades dos alunos e do contexto escolar.

Essa formação continuada oferecida e preparada por profissionais e empresas que não atuam nas escolas da rede municipal também intensifica esse distanciamento.

Um outro aspecto que podemos destacar é a valorização do uso de materiais tecnológicos, como as lousas digitais. As formações oferecidas aos docentes do município de Monte Mor no ano de 2012, foram quase que totalmente voltados para o ensino do uso dessa ferramenta. O que é muito importante aliás, mas deforma o caráter formativo dos professores nesses espaços.

Logo, podemos concluir que as políticas de formação descontínuas, a ausência do protagonismo do professor na construção dos espaços de formação continuada, configuram um sistema de formação incapazes de promover formações de professores críticos e reflexivos sobre sua prática durante sua carreira como docente. Conceitos como capacitações e aperfeiçoamentos caberiam melhor à situação apresentada, contudo nos demonstra o quanto ainda pode ser possível evoluir na temática em Monte Mor. Podemos também notar questões maiores, como formação de professores sob valores mercadológicos, sob orientações não só nacionais, como também internacionais, como a proposta do Banco Mundial nos anos 90. Como consequência temos o oferecimento de uma educação pautada na aceitação de normas e condições sem reflexão de coletivos e nenhum âmbito ou nível.

A busca por uma formação continuada de professores que os desenvolva individualmente como profissionais, estabeleça uma real relação entre a teoria e a prática, avance sobre a ideia de apenas tornar o professor apto para determinadas funções ainda precisa ser levantada e colocada em questão no município de Monte Mor.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. *Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 6 de julho de 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 6 de julho de 2017.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. Acesso em: 6 de julho de 2017.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. *Regulamenta o FUNDEB, altera a Lei nº 10.195 e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 18 de setembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Infantil e Fundamental. *Toda criança aprendendo*. Brasília, DF: MEC/ SEIF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.403 de 09 de junho de 2003. *Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>. Acesso em: 6 de julho de 2017.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. *A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica*. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73131998000200008. Acesso em: 18 de setembro de 2017.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, p. 96-107, abril 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 de dezembro de 2016.

GATTI, Bernardete A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.57-70.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNON, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009. 119 p. (Questões da nossa época, 77).

KASTELIJNS, Fabiana Andrea Barbosa. DOMINGUES, Thaiane De Góis. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: um olhar comparativo entre os dois documentos*. In: XI ANPED SUL, 15, 2016. Curitiba /PR. Anais... Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2016.

MARTINS, Erika Moreira. *Políticas públicas de formação continuada de professores na RMC: parcerias entre o público e o privado*. 2010. 207 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciada em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos (SP): EDUFSCar, 2002, p. 28.

MONTE MOR. Lei Complementar nº 0028/2012. *Dispõe sobre alterações no plano de salários e jornada dos professores da rede pública Municipal*. 10 de abril de 2012.

MONTE MOR. Lei Complementar nº 007/2007. *Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Monte Mor*.

MONTE MOR. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares Municipais: 2005 – 2009*, 2009.

MONTE MOR. Secretaria Municipal de Esportes Cultura e Turismo. *Plano Municipal de Educação – PME*, 2012.

MONTE MOR. Secretaria Municipal de Esportes Cultura e Turismo. *Plano Municipal de Educação – PME*, 2015.

MONTE MOR. Lei Complementar n. 0016 de 5 de novembro de 2010. *Plano Diretor do município de Monte Mor*. Disponível em: <http://wrrengenharia.com.br/downloads/LC-016-Plano-Diretor.pdf>. Acesso em: 6 de julho de 2017.

RAMOS, Marilú Dascanio. *Formação continuada de professores: novos arranjos institucionais após a descentralização do Ensino Fundamental*. 2013. 220 f. Dissertação (Mestra em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RODRIGUEZ, Vicente. VIEIRA, Marcelo. *Descentralização e formação continuada de professores na RMC*. Pro-Posições [online]. 2012, vol.23, n.2, pp.67-90.