

Programas de formação continuada de professores: papel das universidades e órgãos federativos

Continuing teacher education programs: the role of the universities and federal organs

*Adrinelly Lemes Nogueira**

*Lúcia Helena Moreira de Medeiros***

RESUMO

Trata-se de um estudo a respeito da formação continuada de professoras que atuam no nível de ensino fundamental I em um município do Triângulo Mineiro. A questão norteadora é: diante de tantos programas federais de fortalecimento e apoio à formação continuada dos professores, qual a visão das professoras frente ao papel das Universidades e órgãos federativos na efetivação da formação continuada? Fundamentamo-nos em autores como Sanfelice (2000), Dourado (2007), Freitas (2007), entre outros. Do ponto de vista teórico- metodológico baseamo-nos em Kosik (1976) recorremos à decomposição do todo. Foi realizada pesquisa de campo (seis escolas) e aplicada entrevistas semiestruturadas com 30 professoras. Ao categorizar os dados, destacamos: o papel das Universidades e órgãos federativos na efetivação da formação continuada. Evidenciamos que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vem fomentando diversos programas para fortalecer a formação continuada de professores, entretanto, percebemos pelas falas das professoras, que a legislação existente não tem contribuído com a efetivação de uma formação continuada significativa os motivos são: a falta de recurso financeiro e incentivo dos órgãos públicos para os professores se qualificarem e a descontinuidade nas propostas.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Programas de Formação Continuada. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

This study regards the continuing education of elementary school teachers that work in a town of the Triângulo Mineiro area. The leading question is: with so many federal programs of strengthening and support to the continuing education, what is the teachers view regarding the role of universities and federal organs in providing continuing education? The article is based on authors such as Sanfelice (2000), Dourado (2007), Freitas (2007), among others. Concerning the theoretical and methodological principals, the article is based on Kosik (1976) We did field research in six schools and conducted semi-structured interviews with 30 teachers. When classifying the data, we highlighted the role of the Universities and federal organs in the realization of continuing teacher education. We evidenced that the Ministry of Education and Culture (MEC) is fomenting several programs to strengthen the continuing education of teachers. However, we noticed from the teachers's speeches that existent legislation has not been contributing with the realization of a significant formation. The reasons are the lack of financial resource, incentive from the public organs for the teachers qualification and the discontinuity of the proposals.

Key words: Educational public policies. Continuing education programs. Elementary school.

* Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Uberaba-MG. E-mail: adrinelly@hotmail.com

** Atualmente é docente da Universidade Federal de Uberlândia/FACIP. Coordenadora do PIBID/Pedagogia, Área Alfabetização I. Vinculada também como docente/colaboradora e orientadora no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Jatai. E-mail: luciahelena.ufu@gmail.com

Introdução

As reflexões apresentadas neste texto expressam algumas no movimento das políticas públicas de formação continuada de professores desenvolvida no país de 1990-2016, precipuamente, aquelas destinadas aos professores do Ensino Fundamental I. A questão fulcral a se refletir, dentro de um cenário de mudanças políticas e redução de verbas voltadas à Educação, é como o Ministério da Educação (MEC) e órgãos federativos tem proposto a formação continuada de professores no Brasil, a partir da perspectiva de professoras que atuam em escolas públicas em um município do Triângulo Mineiro¹. A problematização primeira é como esses professores veem o papel das Universidades e órgãos federativos na efetivação da formação continuada, haja vista nos últimos anos, muitos programas fizeram e fazem parte do pacote de reformas do ensino no país.

Fundamentamo-nos em autores como Sanfelice (2000), Dourado (2007), Freitas (2007), entre outros. Do ponto de vista teórico- metodológico baseamo-nos no enfoque trabalhado por Kosik (1976) ao analisarmos o objeto de estudo; nossa opção foi à decomposição do todo, para apontar o que é específico, lembrando que não se deve limitar uma análise ao todo e às partes. É preciso garantir a característica dialética, sabendo que é possível chegar a uma verdade, mas que ela não é efetiva; por isso, é necessário buscar explicações na realidade, no contexto, tentando compreender as entrelinhas, pois a dialética não considera nada fixo e independente, mas, sim “derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade” (KOSIK, 1976, p.17).

Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa de campo, onde foram investigadas cinco escolas municipais e uma estadual, durante a pesquisa de campo nessas escolas, ocorreu uma entrevista semiestruturada com 30 professoras, que foram nomeadas ficticiamente de P1 a P30. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, iniciaram-se as análises ponderadas à luz da fundamentação teórica, baseadas em categorias, o que permite o melhor aproveitamento de todo o conteúdo averiguado. Para esse exercício que compreende a decomposição dos dados e a busca por relações entre as partes decompostas, tomou-se, como base a análise de conteúdos de Minayo (2012, p.87), que utiliza os seguintes procedimentos: categorização, inferência, descrição e interpretação.

Uma das categorias elencadas foi: o papel das Universidades e órgãos federativos na efetivação da formação continuada e, dentro dessa categoria, foram discutidas subcategorias, temáticas de extrema relevância. Cabe ressaltar que a entrevista realizada possui várias questões, mas nesse texto, fizemos um recorte e apresentamos aquelas que condizem com a problemática em pauta. Nesse sentido, apresentamos, inicialmente, os determinantes políticos e ideológicos que movimentam as políticas públicas no Brasil; em um segundo momento, os programas

¹ Canápolis município do interior do estado de Minas Gerais, região Sudeste do Brasil. Faz parte da mesorregião do Triângulo Mineiro.

de formação inicial e continuada após a Nova Capes. E em um terceiro momento, as falas das professoras, participantes da pesquisa, refletindo acerca do papel das Universidades e órgãos federativos na efetivação da formação continuada e por fim, as considerações a respeito.

Um cenário de mudanças: determinantes políticos e ideológicos que movimentam as políticas públicas no Brasil

Um dos grandes eventos atrelados à educação como setor produtivo aconteceu em 1990, na Tailândia e, alavancou as reformas educacionais elaboradas nos anos seguintes: a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos (também conhecida como Conferência de Jomtien). Segundo o documento (UNESCO, 1990), os participantes de tal conferência (155 países) lembraram que uma educação básica de qualidade é fundamental para fortalecer os níveis superiores de ensino; é um direito fundamental, mas apresenta deficiências. Assim, discutir os rumos da educação nos países com os piores índices de analfabetismo tornou-se uma necessidade premente.

Como continuidade ao debate mundial iniciado em 1990, a Conferência em Jomtien, ocorreu a Conferência de Nova Delhi, em 1993, uma reunião entre os nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo: Brasil, China, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria, Indonésia, em que foi redigida a Declaração de Nova Delhi² sobre Educação para todos, com o intuito de melhorar a qualidade dos programas de educação básica.

É preciso discorrer que, em 2000, aconteceu o Fórum Mundial de Educação de Dakar, que, segundo Campos e Souza Júnior (2011), tinha como objetivo “avaliar os cumprimentos das metas e iniciativas da reunião realizada dez anos antes na Tailândia, e formular novas estratégias para a melhoria da qualidade da educação e do acesso a todos, enquanto direito” (CAMPOS; SOUZA JÚNIOR, 2011, p.36). Para avaliação do que os países conseguiram concretizar, foi organizado o acordo “Marco de Ação de Dakar Educação para Todos: atingindo nossos compromissos coletivos”; os participantes deveriam alcançar as metas mais simplificadas até 2015. RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ (2009, p.7) expõem que, nele, houve participação de 180 países e 150 Organizações Não Governamentais (ONGs), afirmando a educação como elemento crucial ao desenvolvimento e participação efetiva da sociedade na economia.

Destacamos ainda que, em 2015, aconteceu o Fórum Mundial de Educação (FME 2015), na cidade de Incheon (Coreia do Sul), em que “ministros, chefes e

² Na ocasião, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) foi apresentado, como atitude a ser tomada pelo Brasil, para alcançar a meta global de educação para todos.

membro de delegações, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude e do setor privado”, conforme Unesco (2015, p.3), reafirmaram o movimento Educação para Todos, e constataram que estão longe dos resultados serem alcançados, reafirmando um compromisso para 2030 de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p.8).

A lógica continua é: concretização de metas por meio de políticas escassas, atribuição de responsabilidades aos professores pela produtividade e eficiência de seus alunos, da escola, e que o tempo transcorre e não se chega a melhorias concretas no trato com a educação brasileira. Entendemos, assim, que em âmbito internacional a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000), Conferência de Delhi (1993) e FME (2015) são ícones influenciadores das reformas educacionais a partir dos anos 90 no Brasil, e que tais tem ocasionado inúmeras deficiências no nosso sistema educacional brasileiro, por não condizerem com a realidade vivenciada.

A implantação de políticas públicas, a partir das quais muitas ações vêm sendo desenvolvidas no Brasil, circunscrevem-se em uma ambiência de diversos interesses econômicos, ideológicos e culturais, perpetrados por vieses neoliberais. Conforme Sanfelice (2000, p.11), o neoliberalismo trata-se de uma “ideologia burguesa, favorável à concentração de capital, orientada pelo individualismo, pelo egoísmo, pelo conservadorismo, ocultadora das opressivas relações sociais vigentes, estimuladora da competitividade desenfreada e autoritária”. Esta síntese traduz o modelo de formação que temos hoje no país, que gira em torno da competitividade, do *ranking* entre escolas, professores, premiações e outros instrumentos de regulação da educação.

Tal lógica tem orientado as ações governamentais; a função da escola tem sido a de formar as elites hegemônicas e formar para o mercado, dando, a cada um, a função social que se lhe destina. Ainda de acordo com Sanfelice (2000), os neoliberais entendem que a educação é uma mercadoria como qualquer outra, e, nesse mercado, o Estado e os empresários concorrem oferecendo o produto, e vence a competição quem oferecer o de melhor qualidade, cabendo, ao consumidor, comprá-lo conforme seu poder.

Para os neoliberalistas, as políticas sociais induzem os beneficiados ao acomodamento e dependência dos subsídios estatais, resultando na hipertrofia da máquina governamental, uma vez que o aumento dos gastos sociais contribui para o desequilíbrio orçamentário e o aumento do *déficit* público. Assim, partem da ideia de que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades com o setor privado, estimulando a competição e o aquecimento do mercado. Ainda, a política educacional, bem como outras políticas sociais, serão bem sucedidas se tiverem como norte os ditames e as leis do mercado (AZEVEDO, 2004).

Percebemos, assim, que a educação tem se efetivado em um contexto de relações sociais desiguais e, desta forma, resulta em seletividade e exclusão. Cabe,

pois, rever o que está sendo posto, no sentido de se efetivar políticas educativas democráticas e que partam das necessidades dos sujeitos.

A “formação continuada”, por exemplo, tem atendido aos planos de governo e não às políticas dos profissionais do ensino, logo, cada mudança de governo representaria um recomeçar do “zero” e manifesta permanência na negação da história da escola, da sala de aula, dos saberes dos professores. Justamente é essa a ideia defendida pelo neoliberalismo: a descontinuidade, o eterno recomeçar, “como se o passado pudesse ser anulado; repetição constante do 'novo' para manter a eternidade das relações – de poder – atuais” (COLLARES *et al.*, 1999, p.216).

Azevedo (2004) ressalta ainda que o neoliberalismo e o Estado mínimo (que na verdade é forte, pois gere e legitima as requisições do capitalismo) andam juntos. Andam e agem juntos, impondo aos professores e alunos exacerbada carga de novas atribuições, acarretando um aumento das desigualdades sociais para ambos. Uma carga realmente pesada: entender o porquê de não se ter lugar na escola, na sociedade. Para a autora, há uma tentativa de homogeneização dos conteúdos, do currículo, da prática do professor e do aluno, cujo controle é feito pela avaliação de desempenho de todo o sistema educativo. A lógica da globalização e os traços do neoliberalismo imprimem sobre toda a sociedade características de um grupo peculiar, como se todos tivessem as mesmas necessidades e desenvolturas.

Programas de formação inicial e continuada

Discutir políticas públicas não é tarefa fácil, principalmente pelas contradições inerentes ao próprio processo de constituição que as permeiam, visto que se configuram em meio às lutas e interesses contrários e ideológicos. Nesse contexto, o professor deve manter-se atualizado, por isso, é premente e necessária uma política pública efetiva de formação de professores, para que os sujeitos tenham acesso ao ensino superior e continuem sua formação.

Entre as diversas mudanças ocorridas nos últimos anos, na política de formação de professores, segundo Campos e Souza Júnior (2011, p.41), não é possível deixar de fazer referência à “Nova CAPES” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Ela passou a ser responsável pela formação inicial e continuada de professores da educação básica, e por estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Os programas da Nova Capes são articulados, levando em conta diferentes momentos da formação inicial e continuada, à extensão, pesquisa e divulgação científica.

Cabe salientar que foi por meio do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Decreto n. 6.755/2009) que a formação dos professores passou a ser organizada de forma distinta do modo como se dava. A Nova Capes articula educação básica e ensino superior; uma ação, nesse sentido, é o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), resultado da ação conjunta do MEC, de instituições públicas de educação superior (Ipes) e das secretarias de educação dos estados e municípios.

O programa faz parte do Plano Desenvolvimento da Educação (PDE), e prevê, em regime de colaboração dos entes federados, a elaboração de um plano estratégico de formação inicial de professores das escolas públicas. O docente faz sua inscrição nos cursos por meio de um sistema informatizado, a Plataforma Paulo Freire³.

Esse plano evidencia que, para garantir qualidade às ações, é essencial a participação de uma agência federal de fomento, e, dessa forma o MEC responsabilizou a CAPES/MEC pela indução, fomento e avaliação do Plano, ao lado do Conselho Nacional de Educação Básica. Os cursos, ofertados na modalidade presencial e a distância, com o fomento e avaliação das secretarias de Educação Superior (SESu) e de Educação a Distância (SEED) e da CAPES, são: cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade presencial; cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade a distância, sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁴; cursos especiais emergenciais de primeira licenciatura; cursos presenciais especiais de segunda licenciatura; cursos especiais de formação pedagógica.

Para Freitas (2007), as ações do MEC se pautam pela permanência de programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores leigos, em exercício à distância, em cooperação com os sistemas de ensino. Intuímos que a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I não foge a esse viés. As políticas educacionais implementadas parecem dar autonomia às escolas e aos seus sujeitos sociais, mas o que ocorre é a transposição das responsabilidades à sociedade. Tem como objetivo a melhoria do ensino, erradicar o analfabetismo, mas extingue planos de carreira, salários adequados, como se o professor não tivesse identidade. Identidade essa que é perdida quando a noção de competência, eficiência passou a predominar nos documentos oficiais, influenciando a prática pedagógica.

A partir do exposto, convém ressaltar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) (Portaria Normativa n. 16/2009), de grande envergadura na formação inicial de professores. É uma iniciativa de valorização da formação de professores para a educação básica. Concede bolsas a alunos de cursos de licenciatura desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública.

Durante sua formação acadêmica, os graduandos são inseridos nas escolas públicas, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em parceria com os professores da escola (chamados “supervisores”) e com os docentes da universidade.

³ É nela que os professores vão escolher as licenciaturas que desejam cursar, fazer inscrição, cadastrar e atualizar seus currículos. Para saber mais, acesse: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13829:veja-passo-a-passo-como-usar-a-plataforma-freire>>.

⁴ Esse sistema foi criado com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos, à distância, oferecendo cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica, por IES públicas, em articulação com polos de apoio presencial, nos municípios.

Todos os envolvidos no projeto recebem uma bolsa; segundo o site da CAPES, em 2014, havia 313 projetos participantes e 284 IES, e foram concedidas 72.845 bolsas⁵.

Entendemos que o papel da escola, muitas vezes, é operacional, sendo necessário integrar as ações do programa às necessidades das escolas, para que todos os sujeitos interajam e não seja uma ação isolada. Possui vários aspectos positivos, pois permite o contato com a escola, incentiva a promoção da formação continuada, da escolha dos jovens pela docência, a aproximação com a IES e comunidade escolar. Consente à consolidação de espaços formativos, traz benefícios a todos, por meio da articulação teoria/prática, pesquisa/ação, graduandos/professores. Por outro lado, observamos certos problemas, como as questões burocráticas, atividades improdutivas, a não participação de todos, dentro do ambiente escolar que o leva a ser enfadonho. No entanto, tem sido uma política válida e merece maior aprofundamento.

O Pibid tem um peso significativo em relação à formação de professores, no entanto seus objetivos têm se esvaziado; uma política que está sendo expurgada pelo governo atual. Também é relevante, neste contexto, o Programa Observatório da Educação (Obeduc), resultado da parceria entre a CAPES, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)⁶. Foi instituído pelo Decreto nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das IES e as bases de dados existentes no INEP, proporcionando a articulação entre pós-graduação, graduação e escolas de educação básica, o que estimula a produção acadêmica e a formação de pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

O Observatório da Educação Integral (Obeduc), por meio do incentivo à pesquisa, ao trabalho coletivo, reconhece o papel da escola e dos professores. Ao financiar projetos, dá abertura a novos espaços formativos, promovendo a troca de aprendizagens e dificuldades, indo além de treinamentos. É importante entender que muitas ações são derivadas de experiências alheias, tornando-se enfadonhas e desacreditadas. Cabe dizer que ele continua sendo o único programa educacional da Capes com finalidade de pesquisa, sendo significativo o seu estudo, conforme Hanita (2015).

São diversos os cursos oferecidos pelos sistemas públicos de ensino e apoio a projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes.

⁵ No site do observatório do PNE, consta que “o programa sofreu cortes, dado o contingenciamento orçamentário no MEC em 2015. (Levantamento realizado pelo consultor Ricardo Martins, em 2015, sob encomenda do OPNE. O texto apresentado é um retrato da situação da estratégia até 2015, suas perspectivas de desenvolvimento e pequenas observações sobre indicadores e status de implementação. Considerando que todos os programas federais mencionados já existiam antes mesmo da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), e que a grande maioria não possui avaliação dos resultados, não é possível afirmar que esses programas de fato atendem e cumprem a estratégia com a qual se relacionam)”. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/estrategias/15-3-iniciacao-a-docencia>>. Acesso em: 16 Set. 2016.

⁶ Atualmente foi extinta.

Nacarato (2013, p.8) discorre sobre os programas vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, na qual se insere o Prodocência “Programa de Consolidação das Licenciaturas que visa ao fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente”.

No sentido de ampliar a qualidade da formação de professores, essas ações vêm sendo implantadas; porém, faz-se necessária uma política que envolva as secretarias, universidades, escolas para que possam se fortalecer. Considerando o professor sujeito da sua história, capaz de refletir, é necessário uma parceria escola/universidade, momentos de estudo e crítica para além de uma visão aplicacionista. Não temos visto acontecer assim, mas o caráter das propostas atuais de formação continuada está em sintonia com as políticas atuais mercantilistas.

Infelizmente, o governo tem defendido uma formação descontextualizada, tem culpado os professores pelo fracasso, como se eles não trouxessem conhecimento, reforçando a dicotomia pesquisa, teoria e prática. O professor não pode ser um cumpridor de tarefas, ele é figura chave, mas não é a solução dos inúmeros problemas educacionais; não se tem delegado à formação continuada à importância que a ela vem sendo dada nos discursos.

Mediante o compósito de programas ofertados pelo poder público, buscamos os professores, em escolas de um município do Triângulo Mineiro para trazer suas concepções acerca desse movimento de formação continuada que vem acontecendo no país, especialmente, aqueles que fizeram e fazem parte de suas vivências.

O papel das universidades e órgãos federativos na efetivação da formação continuada

Inferimos que o compósito das falas está eivado, por excelência, do modo como as professoras enxergam a formação continuada e, sobretudo, como elas se apropriam do processo. Nesse sentido, ao vasculharmos as vozes das professoras, “encontramos” elementos fundamentais para nossa discussão que foram categorizados, destas categorias uma de grande relevância, foi o papel das Universidades e órgãos federativos na efetivação da formação continuada, a seguir são delineadas algumas questões referentes.

Uma questão apresentada às professoras entrevistadas é se na opinião delas as faculdades e os Institutos Superiores de Educação têm proporcionado encontros entre os professores e programas de formação continuada. Entre as entrevistadas, 40% dizem que os IES, e também as faculdades, têm proporcionado formação continuada; afirmam ter participado de vários cursos e atividades em universidades, como a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU): “UFU, curso *online*, tem oferecido, cursos de graça, cursos bons [...]” (P4); “[...] fiz o Projeto Veredas, fiz através da UFU [...]” (P5); “UFU tem proporcionado através do Pacto que eu saiba só, não tenho conhecimento de nenhum outro de alguma instituição superior, reconhecida pelo MEC [...]” (P16); “A ULBRA, UFU, eles fazem geralmente uma

parceria (P17)”; “[...] as faculdades têm visto a necessidade de suprir” (P20); “Eu já fiz um de Matemática lá na UEMG [...]” (P28).

As universidades citadas têm buscado esse diálogo com os professores. Logo, o papel da universidade na educação básica e suas relações são de grande valia e dada sua importância a classificamos como uma subcategoria; no entanto, existem vários empecilhos para que essa relação aconteça, por exemplo, 46,66% das professoras disseram que as faculdades não têm oferecido formação continuada: “pelo município ser pequeno, quase não chega notícias aqui” (P3); “Aqui não. Só quando eu fazia faculdade mesmo que participava [...]” (P6); “[...] não sei como que está, se fosse lá em Ituiutaba, lá tem direto, tem semanas pedagógicas essas coisas, e aqui a gente fica por fora [...]” (P13).

As professoras ressaltam que não sabem das propostas das faculdades pelo fato da cidade ser pequena e não ter faculdade, logo, as propostas não chegam. Evidenciamos um grande descompasso. Nesse sentido, partimos da premissa de que as universidades devem dialogar com os municípios, convocar os professores às suas ações, afinal, a formação deve acontecer entre o ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, outra professora diz que: “de vez em quando aparece no quadro alguma coisa, mas não é sempre não [...]” (P19). Instala-se a contradição: já que a formação continuada não é trefismo, acumulação de palestras e certificados, é uma ação reflexiva, não podemos deixar de “considerar os efeitos e as consequências das inúmeras legislações, que ora mostram possibilidades para a ação dos educadores, ora rompem com essas mesmas possibilidades e fortalecem uma política de aligeiramento, tanto na formação inicial, quanto nas ações de formação continuada” (ABDALLA, 2012, p.30-31).

Ainda nessa questão, 6,66% disseram que não sabem sobre o oferecimento de formação continuada pelas faculdades, por estarem fora desses âmbitos: “[...] de faculdade [...] eu não tenho. Nós tivemos [...] umas meninas aqui que vieram fazer um estágio na escola, elas deram uma aula [...]” (P24); “Eu tô tão desligada de faculdade, não estou nem sabendo, o que tá acontecendo [...]” (P30). A fala da P24 anuncia uma integração entre universidade e educação básica por meio da realização do estágio; é preciso ressaltar em que medida as instituições podem contribuir para fortalecer o desenvolvimento do professor, como o movimento do estágio pode proporcionar espaço formativo e de aprendizagens para ambos; como defende Borssoi (2012, p.13): “o estágio curricular supervisionado no processo de ensino superior pode propiciar, mesmo sendo um espaço-tempo comprimido, ao acadêmico a percepção de sua responsabilidade com a formação do ‘outro’ e do mundo, no caso do pedagogo”. Nessa linha de raciocínio, o papel da universidade na educação básica é importantíssimo.

O que aventamos é a necessária mediação, diálogo e debate entre todos os envolvidos. A experiência e as pesquisas em geral, no âmbito da educação, têm mostrado que inúmeros programas, projetos e planos são definidos em gabinete, contando com a contribuição do setor empresarial no sentido de direcionar os rumos

da educação alinhada às prescrições dos organismos internacionais em detrimento da escuta às necessidades do professor e do aluno.

Todos os sistemas de ensino (municipal, estadual e federal) devem oferecer formação continuada a seus professores, de forma qualitativa e articulada, pois todos têm responsabilidades. Logo, ocupamo-nos em compreender como as professoras veem a legislação existente, se ela contribui para a promoção e efetivação da formação continuada em geral. Para 16,66% das professoras, sim: “Sim, eu acho [...] pela propaganda tanto da pátria educadora⁷, eles pelos menos tentam” (P29); “Tem, porque sempre tem alguns convites né, vindos de fora” (P11). Já para 26,66% das professoras, há a promoção, mas não valorização: “promovem, mas não valorizam [...]” (P2). Ou tem sido o discurso vazio de nossos holofotes: “Entre aspas, está mais na assim falação, o concreto lá no finalmente não” (P22); “[...] governo claro que quer todo mundo alfabetizado, todo mundo na universidade, mas ele não tá proporcionando, é lá nas séries iniciais uma forma desses meninos chegarem sabendo na universidade, dá pra deduzir isso, pelas notas do Enem, gente foram tantos de zero nas redações [...]” (P27).

Em nosso entendimento, ao professor, delegam-se muitas funções e não se possibilitam as condições gerais para a formação de qualidade com programas efetivamente exequíveis; programas que, de fato, não atingem a metade da demanda. Nesse sentido, percebemos a dúvida, ao responderem sobre a contribuição da legislação para promoção e efetivação da formação continuada em geral. Para outras, a legislação existente tem contribuído para a promoção e efetivação da formação continuada, na medida do possível: “Eles estão tentando, mas ainda está faltando algumas coisas [...]” (P13); “[...] dentro da medida do possível contribui sim tanto a SRE igual, do governo federal até que não tinha, surgiu agora vamos dizer assim a nível nacional [...] às vezes não te atende o que você quer, a sua escolha, mas que todo ano tem um curso de formação continuada oferecendo pros professores pra educação tem [...]” (P25).

Para 56,66% das professoras, a legislação existente não tem contribuído com a promoção e efetivação da formação continuada, pois os professores não recebem para se qualificar. Nesse sentido, o incentivo, muitas vezes, vem em forma de prêmio e bônus: “[...] professores que tem formação continuada, pós, mestrado, recebem o mesmo salário dos que tem o nível superior [...] o dinheiro incentiva benefício para estudo” (P4).

É importante destacar que, por meio da Lei nº 2545/2015, foi aprovado o Plano Municipal de Educação (PME), com vigência até 2024, e a valorização dos profissionais da educação é tida como uma de suas metas. Sua meta 16 é formar, em nível de

pós-graduação, 70% dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência deste PME e garantir a todos(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades,

⁷ Slogan do governo federal de Dilma Rousseff.

demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (CANÁPOLIS, 2015, P.70).

Percebemos, no PME do município pesquisado, estratégias em prol da melhoria da formação continuada dos professores; no entanto, sabemos que a realização das mesmas é tarefa árdua, principalmente no atual cenário brasileiro em que vivemos, tais esbarram em cortes orçamentários, ademais, considerando a reforma proposta com a aprovação da PEC 241 (PEC 55), que congelará os gastos com a educação para os próximos anos⁸.

Segundo Melo (1999, p.47), a formação deve estar vinculada à carreira, à jornada de trabalho e à remuneração: “elementos indispensáveis à formulação e à implementação de uma política de valorização profissional que contribua tanto para o resgate das competências profissionais dos educadores, como para a (re)construção da escola pública de qualidade”. Uma fala nos chama a atenção: “às vezes a legislação não oferece gratificação pela formação, às vezes a gente até gasta [...] leva seu certificado você não tem [...] reconhecimento financeiro [...]” (P10).

Outra professora ressalta que a legislação não tem contribuído para efetivação da formação continuada: “não [...] lei nacional que todo professor que está participando do Pacto, ele é dispensado do módulo [...] secretária de educação disse que a lei chega pro estado pra ser cumprida, e pro município depende se ele quer aderir ou não [...]” (P18). As professoras cobravam dispensa do módulo, por participarem do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁹ (na época das entrevistas elas estavam lutando por essa dispensa e conseguiram); essa necessidade demonstra que não são dadas condições financeiras e nem de trabalho para os professores buscarem formação continuada.

Ainda nessa questão: “[...] tá quase que tipo assim um modismo né, não tá tendo uma continuidade, um administrador começa e não termina, tá uma coisa muito desconectada eu acho” (P20). Pereira (2016, p.7) diz que esses,

programas de formação continuada de professores, fomentados por essas parcerias com os sistemas de ensino, na maioria das vezes, resultaram em ações descontinuadas das práticas, contrapondo à ideia da formação como um processo que se realiza num movimento dialético, de idas e vindas, em que o professor se constrói e reconstrói como pessoa e como profissional, a partir de uma dinâmica que tem a ver com um processo de “vir a ser” do sujeito e não a partir de um tipo ideal de professor, que normalmente é

⁸ Art. 1º O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 101. Fica instituído, para todos os Poderes da União e os órgãos federais com autonomia administrativa e financeira integrantes dos Orçamento Fiscal e da Seguridade Social, o Novo Regime Fiscal, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos art. 102 a art. 105 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” (BRASIL,2016f).

⁹ Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico (...) (BRASIL, 2012, p.22).

projetado separadamente das condições objetivas de realização do trabalho docente (PEREIRA, 2016, p.5).

Esse modismo gera práticas de formação ou políticas públicas de formação descontínuas, uma subcategoria aqui apresentada. É recorrente no discurso das professoras, resultando numa formação como um processo a partir de um tipo ideal de professor e não como na compreensão de que um “vir a ser”, tal como a autora declara. Promover não é sinônimo de efetivar; convites e propagandas não garantem a efetivação da formação continuada.

Acerca do incentivo, pelos órgãos públicos, perguntamos às professoras se os governos federal, estadual e municipal têm tratado a formação inicial e continuada com a devida importância, e apenas a P15 acredita que sim: “[...] até no momento acho que sim” (P15). Para outra professora, só se for à distância: “[...] esses a distância, Plataforma Freire [...] se você não tem condição financeira pra ir, não tem lugar pra hospedar e os cursos geralmente são em lugares bem distantes [...]” (P10). Essa professora relata dificuldades financeiras quanto a participar de cursos presenciais em outra cidade, e sabemos que isso envolve gastos com transporte e alimentação e, por esses motivos, as professoras ressaltam não querer participar de formações em outras cidades.

Para 13,33% das professoras, os governos deixam a desejar: “Acho que falha, sei lá, podia disponibilizar mais curso [...] tem potencial pra isso” (P11); “[...] fazem muita experiência com o professor eu acho isso um absurdo [...]” (P23). E para 10% das professoras, depende do professor: “[...] depende até do profissional [...] tem aqueles compromissados e têm os não compromissados [...]” (P18) – contudo, 66,6% disseram que os governos federal, estadual e municipal não têm dado a devida importância à formação/ formação continuada.

O governo não quer que tenham conhecimento para lutar contra ele: “[...] governo, não quer que o professor tenha conhecimento para usar contra eles” (P3); “[...] classe dos professores não foi valorizada, o Brasil não vai pra frente” (P2); “não tem tratado os professores com a devida importância [...]” (P16); “Não [...] se tivesse dado muita importância teria mais cursos [...]” (P14); “Não, nem sempre, falta muito interesse da parte política” (P28) e, ainda, “[...] vejo muita propaganda e pouca ação [...]” (P26).

Na visão das professoras, uma formação continuada emancipadora não seria interessante ao governo, afinal os conhecimentos poderão ser usados contra eles. Apenas uma entrevistada diz que os professores são responsáveis: “[...] profissional que é responsável ele também por essa formação continuada, ele está lá por causa do dinheiro [...]” (P13). O governo quer professores competentes e cabe a eles a responsabilidade de adquirir essa competência; mas ressaltamos que cabe ao professor ter um pensamento reflexivo, além da lógica salarial, entendendo esse espaço como momento de troca de saberes.

Considerações

A formação continuada de professores está inserida no contexto da sociedade e, como tal, sofre imposições oriundas do sistema capitalista, sustentada pelas

políticas de cunho neoliberal. Toda a conjuntura de propostas e reformas internacionais impuseram, ao professor, atribuições que escapam à formação que lhe é dada. Muitas vezes, o vazio teórico presente nas formações, apenas reafirma o que é visto todo dia em muitos espaços: as dificuldades e as necessidades dos professores.

Dentro de um cenário de mudanças políticas e redução de verbas voltadas para à Educação buscamos refletir sobre o fortalecimento e apoio das universidades e órgãos federativos à formação continuada dos professores no país, especificamente em um município mineiro.

Reafirmamos que o MEC vem fomentando diversos programas em parceria com sistemas de ensino e universidades para fortalecer a formação continuada de professores, habilitá-los, apoiá-los financeiramente e estimulá-los à docência.

Todavia, dentro desse contexto, o papel da universidade na formação de professores para a educação básica e suas relações são de grande valia, porém, percebemos pelas falas das professoras, que no município específico de nossa pesquisa, não há faculdades, logo as propostas não chegam. Nesse caso, as professoras se deslocam às cidades mais próximas para estudarem e caracterizando um processo mais complexo, demanda tempo e recurso. As entrevistadas chamam a atenção que a legislação existente não tem contribuído com a promoção e efetivação da formação continuada, pois os professores não recebem recursos e apoio para se qualificarem e, além disso, falta continuidade nas propostas. Concluimos ainda que para tais professoras, falta incentivo dos órgãos públicos, dos governos federal, estadual e municipal, eles não têm tratado a formação continuada com a devida importância, pois, na visão das professoras, uma formação continuada emancipadora não seria interessante ao governo, afinal, os conhecimentos poderão ser usados contra o eles.

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas*. Collatio 11 abr-jun 2012 CEMOrOc-Feusp / IJI - Univ. do Porto.

Disponível em: <<http://hottopos.com/collat11/23-32FatAbd.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

AZEVEDO, Janete M. Lins. *A educação como política pública*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção polêmicas de nosso tempo, vol. 56).

BORSSOI, Berenice Lurdes. *O estágio curricular supervisionado como potencializador da formação do sujeito político*. IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2247/593>>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. *Portaria nº - 867, de 4 de julho de 2012*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

Disponível em:

<http://download.Inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

CANÁPOLIS. *LEI Nº 2545 – 2015*. Plano Municipal de Educação de Canápolis.

CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho, SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira. Políticas Públicas para a formação de professores: desafios atuais. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.20, n.1, p.33-46, jan./abr.2011. Disponível em:

<<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/590/673>>. Acesso em 04 fev. 2016.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: A política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a11v2068.pdf>>. Acesso em 01 fev. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

HANITA, Marília Yuka. *Programa Observatório da Educação e os saberes docentes de licenciandos e professores em início de carreira*. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt08-3940.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a03v2068.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

MINAYO, M. C. S. (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NACARATO, Adair Mendes. *Políticas Públicas de formação do professor na educação básica: pesquisas, programas de formação e prática*. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_04_adairnacarato_gt19.pdf>. Acesso em 04 fev. 2016.

PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. *Formação continuada de professores alfabetizadores e o processo de constituição da profissão docente*. Anais - V Congresso Ilbero Americano e VIII Congresso Luso Brasileiro. EIXO 3: Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares. 2016. Disponível em: <<http://anpae.org.br/iberoamericano2016/eixo3.html>>. Acesso em: 20 set. 2016.

RABELO, Jackline.; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. Educação para todos e reprodução do capital. *Revista Trabalho Necessário*. Issn: 1808-799X, ano 7, n.9- 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

SANFELICE, Jose Luís. O compromisso ético e político do educador e a construção da autonomia da escola. *Nuances- Vol. VI - Outubro de 2000*. Conferencia realizada no III Congresso de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Presidente Prudente - Estado de São Paulo - Brasil. 1999. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/89/102>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos* (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/>>. Acesso em: 16 mai. 2015.

UNESCO. *Declaração de Incheon. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>> Acesso em: 25 out. 2016.

Recebido em 30/05/2017.

Aprovado em 03/08/2017.