



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)

MARGARETH PINHEIRO CARVALHO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES:
DOS MARCOS LEGAIS À REALIDADE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
ENSINO**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2017

MARGARETH PINHEIRO CARVALHO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES:
DOS MARCOS LEGAIS À REALIDADE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
ENSINO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leila Pio Mororó

**VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2017**

C325p Carvalho, Margareth Pinheiro.

Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade da rede pública municipal / Margareth Pinheiro Carvalho, 2017.

121f.

Orientador (a): Dr.^a Leila Pio Mororó.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2017.

Inclui referência F. 101 - 107.

1. Formação continuada - Professores. 2. Políticas Educacionais. 3. Políticas públicas - Educação. I. Mororó, Leila Pio. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. T.

Catálogo na fonte: Cristiane Cardoso Sousa – CRB 5/1843
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

MARGARETH PINHEIRO CARVALHO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES:
DOS MARCOS LEGAIS À REALIDADE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
ENSINO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Vitoria da Conquista, BA, 24 de março de 2017

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leila Pio Mororó (UESB)

Prof.^a Dr.^a Maria Elisabete Souza Couto (UESC)

Prof.^a Dr.^a Sandra Márcia Campos Pereira (UESB)

DEDICATÓRIA

A Deus, pai todo poderoso e misericordioso, que me sustenta e me dá sempre consolo nesta vida.

Ao meu querido avô materno, Victor Dias Pinheiro (*in memoriam*), o qual sempre me incentivou a estudar e a trilhar o caminho do bem. À minha querida tia e mãe, Maria Amélia Ataíde Pinheiro, principal pessoa responsável pela minha graduação, pois nunca mediu esforços para ajudar-me em qualquer situação.

AGRADECIMENTOS

A Vinícius Correia Santos, pela ajuda e pelo apoio em tudo.

À Professora Doutora Leila Pio Mororó, pela paciência em conduzir-me nesta jornada acadêmica e pelos conhecimentos transmitidos.

Às professoras Doutoras, que me acolheram assim que cheguei na UESB, Maria Iza Pinto de Amorim Leite e Sandra Márcia Campos Pereira.

À amiga Izabel Cristina Rodrigues Brito da Silva, pela amizade e ajuda.

À amiga Síntia Maria Gomes Ferraz, pela amizade e pelo apoio e ajuda nos momentos que antecederam minha entrada no mestrado.

À professora Doutora Maria Elisabete Souza Couto, pelas contribuições nesta pesquisa, nas quais foram de grande valia.

Aos profissionais da SMED e professores da rede municipal de educação pública de Vitória da Conquista - BA, pela colaboração nesta pesquisa.

Aos profissionais do Arquivo Público Municipal, pela colaboração na pesquisa.

A todos os professores da rede pública municipal de Vitória da Conquista, que acreditam em um futuro melhor para a educação no país.

O Capitalismo gera o seu próprio coveiro.

Karl Marx

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar, a partir da visão dos professores e da gestão municipal de ensino, a relação entre a política nacional de formação de professores e a formação continuada desenvolvida, no município de Vitória da Conquista – BA, no período de 1996 a 2015. Busca-se investigar, como ocorreu, a configuração das políticas de formação de professores no Brasil, enfatizando nessa a Formação Continuada e qual a sua relação com a formação continuada pela rede municipal de educação do município de Vitória da Conquista - BA. Adota-se, como método para o desenvolvimento da pesquisa, o materialismo histórico e dialético, partindo do princípio de que a realidade social constitui uma totalidade histórico-concreta e que as políticas públicas, no caso as políticas educacionais e de formação de professores, são parte dessa totalidade. Os resultados encontrados sinalizam que existe uma sintonia entre a política brasileira de formação continuada de professores, desenvolvida pelo município, e dessas com as diretrizes internacionais vigentes, cujos discursos deslegitimam o papel da unidade teórica e prática, como fonte primordial da produção de conhecimentos e de intervenção na prática social, relegando a formação para o campo do pragmatismo. Conclui-se que a concepção de formação continuada que predomina é de uma concepção de capacitação, de formação em serviço, tendo como epistemologia de base o aprimoramento da técnica. Como um direito e desenvolvimento profissional, a formação continuada ainda é muito incipiente.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Políticas Educacionais. Políticas de Formação de Professores.

ABSTRACT

The present study aims to analyse, from the point of view of teachers and municipal management education, the relationship between the national policy for teacher education and continued education developed in the city of Vitória da Conquista - BA, in the period from 1996 to 2015. It seeks to investigate, as it occurred, the configuration of policies for the teacher education in Brazil, emphasizing the continued education and its relationship with the continued education by the municipal network of education in the city of Vitória da Conquista - BA. It adopts, as a method for the development of research, the dialectical and historical materialism, from the principle that the social reality is a historical and real whole and that public policies, as the educational policies and teacher education, are part of this totality. The results indicate that there is a harmony between the Brazilian policy for the continued education of teachers, developed by the municipality, and the effective international guidelines, whose speeches delegitimize the role of the theoretical and practical unity as primary source of knowledge production and intervention in social practice, relegating the education for the field of pragmatism. It is concluded that the conception of continued education that predominates is a conception of training, in-service education, based on epistemology from the improvement of the technique. As a right and professional development, the continued education is still very incipient.

Keywords: Continued Education of Teachers. Educational Policies. Teacher Education Policies.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Organograma da estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA	32
FIGURA 2 - Perfil pessoal e profissional dos professores da rede de educação municipal de Vitória da Conquista - BA	115
FIGURA 3 - Formação acadêmica (graduação) dos professores da rede de educação pública municipal de Vitória da Conquista - BA	116
FIGURA 4 - Formação acadêmica (pós-graduação) dos professores da rede de educação pública municipal de Vitória da Conquista - BA	117
FIGURA 5 - Informações profissionais dos professores entrevistados	118
FIGURA 6 - Número de professores efetivos da rede de educação pública municipal de Vitória da Conquista - BA com pós-graduação no período de tempo de 2010 a 2016	119
FIGURA 7 - Ocorrência por ano da Anped e da Anpae	43
FIGURA 8 - A distribuição das produções por região	44
FIGURA 9 - Dissertações e teses por região - CAPES e BTDT/ IBCT	44
FIGURA 10 - Distribuição das produções por ano - CAPES e BTDT/ IBCT	44
FIGURA 11 - Atividades formativas da SMED por ano	79

LISTA DE SIGLAS

ACS	- Atividades Complementares
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
BTDT	- Banco de Teses e Dissertações
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAP	- Centro de Ensino e Aperfeiçoamento
CES	- Centro de Ensino Superior
CF	- Constituição Federal
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CONEB	- Conferência da Educação Básica
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DNE	- Diretrizes Curriculares Nacionais
Ia	- Educação à Distância
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FACINTER	- Faculdade Internacional de Curitiba
FJT	- Faculdade Juvêncio Terra
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FNDEP	- Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	- Fundo de Fortalecimento da Escola
GESTAR	- Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBCT	- Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia
IDEB	- Índice de Educação Básica

IES	- Institutos de Educação Superior
IESF	- Institutos de Ensino Superior Federais
IFECT	- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NTIC's	- Núcleo de Tecnologias da Informação e Comunicação
OCDE	- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	- Organização das Nações Unidas
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
PPI	- Projeto Pedagógico Institucional
PREAL	- Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
RNF	- Rede Nacional de Formação
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SME	- Secretaria Municipal do Estado de São Paulo
SMED	- Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA
TI	- Tecnologia da Informação
UESB	- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UMET	- Universidade Metropolitana para a Educação e o Trabalho
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 BASE TEÓRICA E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	24
1.1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO UMA COMPLEXIDADE DENTRO DA TOTALIDADE	24
1.2 A CONTRADIÇÃO COMO CATEGORIA CENTRAL PARA A APREENSÃO DO MOVIMENTO DO OBJETO DE ESTUDO	27
1.3 PERCURSO METODOLÓGICO	29
1.3.1 <i>Delimitando o cenário da pesquisa</i>	30
1.3.2 <i>Procedimentos de investigação e seus sujeitos</i>	32
1.3.2.1 <u>Análise documental</u>	33
1.3.2.2 <u>Entrevista</u>	33
1.3.3 <i>A organização dos dados</i>	34
1.3.4 <i>A análise dos dados</i>	35
1.3.5 <i>Os participantes da pesquisa</i>	36
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	40
2.1 O CONTEXTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	40
2.1.1 <i>As produções acadêmicas sobre a política de formação continuada de professores: nível técnico</i>	42
2.1.2 <i>As questões sobre formação continuada de professores e sua relação com a política</i>	45
2.2 A CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A POLÍTICA EDUCACIONAL	49
2.3 A REESTRUTURAÇÃO DO ESTADO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	55

2.4	A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	59
3	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DESENVOLVIDA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA	69
3.1	A LEGISLAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA	69
3.2	A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM VITÓRIA DA CONQUISTA - BA DE 1996 A 2015	75
4	O QUE PENSAM OS PROFESSORES E A GESTÃO SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO MUNICÍPIO	85
4.1	A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	86
4.2	A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA	91
4.3	A DESCONTINUIDADE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	93
4.4	O NÃO PROTAGONISMO DOCENTE	94
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICES	108
	APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM A COORDENADORA DO NÚCLEO PEDAGÓGICO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA	108
	APÊNDICE B - SEGUNDA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM A COORDENADORA DO NÚCLEO PEDAGÓGICO DA SMED	109
	APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA	110
	APÊNDICE D - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES DA REDE DE EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA	112
	APÊNDICE E - PERFIL PESSOAL DOS PROFESSORES DA REDE DE EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA - FIGURA 2	115

APÊNDICE F - FORMAÇÃO ACADÊMICA (GRADUAÇÃO) DOS PROFESSORES DA REDE DE EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA - FIGURA 3	116
APÊNDICE G - FORMAÇÃO ACADÊMICA (PÓS-GRADUAÇÃO) DOS PROFESSORES DA REDE DE EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA - FIGURA 4	117
APÊNDICE H - INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS - FIGURA 5	118
APÊNDICE I - NÚMERO DE PROFESSORES EFETIVOS DA REDE DE EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA COM PÓS-GRADUAÇÃO DE 2010 A 2016 - FIGURA 6	119
ANEXOS	120
ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	120
ANEXO II - CARTA DE APRESENTAÇÃO	121

INTRODUÇÃO

Tendo como ponto de partida a relevância dada à formação dos docentes, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - de 1996, buscamos investigar como se deu, nas duas últimas décadas, a configuração das políticas de formação de professores no Brasil, destacando nessa a formação continuada e qual a sua relação com a formação continuada, efetuada pela rede municipal de educação do município de Vitória da Conquista, no período pós LDBEN.

O Capítulo V da LDBEN, que trata dos profissionais da educação, prevê que a formação de profissionais da educação terá como fundamentos a associação entre teorias e práticas, inclusive através da capacitação em serviço, e o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e outras atividades.

No Artigo 67, a LDBEN destaca a formação continuada, mencionando que:

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos e estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p.22).

No título IX, Artigo 87, a referida Lei declara instituída a década da educação, que deveria iniciar um ano após a sua publicação, estabelecendo inclusive que a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para o próximo decênio. Em seu texto, a LDBEN expressa que cada município e, supletivamente, o Estado e a União realizarão programas de capacitação para todos os docentes em atividade e explica que, para que isto ocorra, o sistema de ensino poderá utilizar-se de recursos da educação à distância.

As reformas educacionais que aconteceram no Brasil, a partir da década de 1990, contexto de aprovação da LDBEN, evidenciam sua estreita relação com a reconfiguração capitalista no panorama mundial. Diante disto, podemos entender que a questão da valorização do professor, e, dentro desse campo, a formação docente, ganha centralidade nas discussões educacionais das últimas décadas, inclusive no segundo Plano Nacional de Educação (2014-2024) que inseriu, dentre suas inúmeras metas, a da valorização dos profissionais da educação,

considerada condição estratégica para que as demais metas sejam atingidas, sendo isto destacado em uma publicação do Ministério da Educação, na qual esclarece as 20 metas deste novo plano (BRASIL, 2014).

O estudo das políticas públicas de formação continuada de professores traz também à tona a experiência vivenciada enquanto pedagoga na Coordenação de Avaliação de Desempenho, na administração da Prefeitura Municipal da Cidade de São Luís - MA, nos anos de 2009 a 2011. Nesse município, a avaliação de desempenho é um processo de avaliação sistemática do servidor no exercício do cargo que exerce, ou na função que desempenha.

A partir dessa experiência (a atuação profissional em processos de progressão e promoção dos docentes, que são institutos de desenvolvimento na carreira, da Cidade de São Luís - MA), surgiram questionamentos de como se davam os anseios dos professores da rede de educação municipal de São Luís - MA, em relação à sua formação continuada, dentro do contexto de seu plano de carreira. Desde esta época, iniciamos, assim, o interesse sobre a relação existente entre Políticas Públicas, Gestão educacional e Formação Continuada de professores.

Diante disso, já em Vitória da Conquista - BA, foi feita uma visita à Secretaria de Educação de Vitória da Conquista - BA (SMED) e a algumas escolas públicas municipais da cidade de maneira exploratória, locais que provavelmente destacaríamos como cenários para o desenvolvimento de uma pesquisa nesse sentido.

A partir dessa pesquisa exploratória, e tomando como referência as respostas que os sujeitos indagados deram a respeito da formação continuada que recebem, verificamos que as ações de formação continuada de professores, efetuadas pela secretaria municipal de educação de Vitória da Conquista eram descontextualizadas do que se consideram como a realidade da escola, e que não contavam com a participação do professor, durante a sua elaboração. Observamos também que essas ações nem sempre são de iniciativa da própria secretaria, mas fazem parte de programas de formação do Governo Federal e Estadual.

Em face desses dados preliminares, sustentamos a necessidade de analisarmos mais profundamente a relação entre a política nacional de formação de professores e a formação continuada, desenvolvida no município de Vitória da Conquista – BA, tomando como eixo de análise a visão dos professores e da gestão municipal de ensino.

Assim sendo, algumas indagações deram o norteamento desta pesquisa: qual a política de formação continuada de docentes no país? Qual a visão dos professores e da gestão municipal acerca da política pública de formação continuada de docentes em nível local? Como a gestão municipal de educação avalia a efetivação das políticas públicas de formação

continuada de docentes? Sob o ponto de vista da gestão da educação municipal, qual a importância da formação continuada de docentes?

Para tanto, fez-se necessário analisarmos do que de fato está contemplado nos marcos legais, e como a prática política e social tem se efetivado.

Essas questões norteadoras conduziram o processo de reflexão e a elaboração do problema da pesquisa, ajudando a achar o ponto sobre o qual a pesquisa nos debruçaríamos, delimitando o seu foco.

Desta forma, o problema da pesquisa encontrou a seguinte redação final e movimentou todo o processo de investigação: Qual a relação entre a política nacional de formação de professores e a formação continuada desenvolvida no município de Vitória da Conquista – BA, a partir da visão da gestão municipal de ensino e dos professores?

Tendo em consideração as perguntas norteadoras, a pesquisa se conduziu a partir de objetivos que buscaram abranger desde o universo dos marcos legais à realidade da gestão municipal de educação, tomando os documentos que configuram e reúnem as políticas de formação continuada de professores e a leitura de pesquisas e estudos já desenvolvidos por diferentes pesquisadores. Podemos, então, sistematizar os objetivos específicos da pesquisa da seguinte maneira:

- 1) Analisar a materialidade das políticas educacionais do município de Vitória da Conquista - BA, a partir do exame das políticas do Governo Federal, destinadas à formação continuada de professores, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 até os dias atuais;
- 2) Comparar a visão acerca de como deve ser realizada a formação continuada de docentes da gestão municipal com a visão dos professores diretamente envolvidos;
- 3) Identificar sobre como a gestão municipal de educação avalia a efetivação das políticas públicas de formação continuada de docentes, por meio de suas ações com a proposta explicitada no planejamento da rede;
- 4) Identificar qual o ponto de vista da atual gestão da educação municipal acerca da importância da formação continuada de docentes, nos documentos relativos à política pública educacional do município e em suas ações.

Em face disto, para analisarmos o objeto da pesquisa, tomamos a categoria teórico-metodológica do materialismo histórico, a contradição, como central e outras categorias de pesquisa eleitas para guiar o desenvolvimento do processo de investigação (concepção de formação continuada, relação teoria e prática, não protagonismo docente, descontinuidade), auxiliando a desenvolver uma melhor análise do objeto de estudo e os fenômenos que o compõem, assim como compreendê-los em sua relação com a totalidade e, em sua essência,

sempre buscando uma aproximação do real. Esses conceitos serão mais bem desenvolvidos no Capítulo 1.

É necessário também esclarecermos, previamente, a definição de formação continuada, pelo fato da mesma não se apresentar como um conceito único e homogêneo, devido, inclusive, à variedade de termos existentes a ele referidos como sinônimos, o que faz com que haja confusão sobre o seu significado.

A respeito disto, a literatura tem demonstrado que, em seu curto percurso histórico, a formação continuada de professores assumiu diferentes conceitos e nomenclaturas com o passar dos anos, de acordo com o que constata os estudos de Marin (1995) e Candau (1997).

De acordo com Marin (1995), nos anos 1980, a compreensão tradicional de formação continuada se fez muito presente, qualificando as ações de órgãos públicos e privados, envolvendo profissionais de várias áreas, inclusive da educação. Sendo que o termo “reciclagem” foi muito utilizado. Porém, existe uma crítica a essa nomenclatura, pois caracteriza “processos de modificação de objetos e matérias [...], ou até mesmo o lixo que seja processado para ter nova função com adubo” (MARIN, 1995, p.14). Esta mesma autora destaca que o termo, na perspectiva dos profissionais da educação, não deve ser empregado para pessoas, principalmente para profissionais que não podem e não devem ser considerados como tábula rasa de seus saberes (MARIN, 1995).

Já Candau (1997), em seu estudo, traz este termo “reciclagem” como a atividade profissional na qual o professor coloca em prática alguma ação específica, como fazer cursos de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação, com outras possibilidades de reciclagem, como por exemplo, cursos realizados pelas secretarias de educação, congressos, encontros voltados ao seu desenvolvimento profissional. Esta mesma autora refere-se, também, aos espaços que são tradicionalmente tidos como *lócus* de produção de conhecimento, no qual há a circulação de informações mais recentes, de novas tendências e buscas nas várias áreas do conhecimento (CANDAU, 1997).

Para Marin (1995), outra palavra empregada foi “treinamento”, que denota tornar destre, apto, capaz de determinada tarefa. De acordo com esta autora, este termo “é impróprio à natureza humana, pois educar não significa mudar comportamentos e, sim, a construção de conhecimentos” (MARIN, 1995, p.15). Em relação a isto, ela avalia que as escolhas por esta palavra e sua concepção no meio educacional acarretaram cursos rápidos e contextos sem nexos, pois os mesmos eram reduzidos a palestras e encontros esporádicos.

Importante também ressaltarmos que muitos outros termos utilizados e vinculados à concepção tradicional de formação continuada fazem alusão a “aperfeiçoamento” e

“capacitação”. De acordo novamente com Marin (1995, p.16) não é possível entender a formação continuada como aperfeiçoamento, pois “a busca da perfeição para homens é algo inatingível [...], por conseguinte, na profissão, os seres humanos também não são passíveis de atingir a perfeição”. O mesmo acontece com o termo “capacitação”, que é visto por esta mesma autora como o ato de tornar capaz e habilitado, no sentido de que o educador realiza sua profissão de modo que dê resultados (MARIN, 1995).

Em conformidade com o que é proposto a ser estudado neste trabalho, vale também destacarmos que, nas últimas quatro décadas, é observado um ritmo mais veloz do que o dos anos anteriores em relação à reestruturação produtiva, remetendo a uma conjuntura de globalização, em que a tecnologia e os saberes evoluem em aceleração. E, que, portanto, associada à atualização, a continuidade da formação profissional tem sido compreendida como uma reivindicação, de forma a acompanhar a vida dos indivíduos em todos os campos do conhecimento.

No caso da profissão docente, considerando as várias modificações nos sistemas sociais, cultural, político e econômico, essa imposição apresenta-se tanto como condição para acompanhar o constante progresso do conhecimento, como para redirecionar as ações docentes na procura do atendimento das novas questões educacionais, as quais não vêm sendo obtidas por meio do modelo atual de ensino. Em face disto, faz-se necessário destacarmos, nesta pesquisa, a definição adotada de formação contínua ou continuada.

De acordo com García (1999, p.136):

Durante algum tempo, os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes, e torna-se necessário marcar algumas diferenças.

Pois, segundo este mesmo autor, alguns autores referem-se à formação contínua de professores como toda a “atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa - tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo- para um desempenho mais eficaz das suas tarefas” (GARCÍA ÁLVAREZ, 1987, p.23, apud GARCÍA, 1999, p.136).

Ainda de acordo com García (1999, p.136), esta definição é suficientemente vasta para conter nela qualquer tipo de atividade que conduza a um aperfeiçoamento pessoal ou profissional.

Assim, este mesmo autor esclarece que, como há uma amplitude de significados em um único conceito, seria, de acordo com ele, correto adotar o conceito de desenvolvimento

profissional de professores, pois, segundo ele, esse se adapta melhor à concepção que temos adotado do docente como profissional de ensino. Desta forma, o conceito de “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade, superando a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes. O conceito de “desenvolvimento profissional de professores” também contempla, ainda de acordo com este autor, uma abordagem na formação de docentes que valoriza o seu carácter contextual, organizacional e guiado para uma mudança “Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores” (GARCÍA, 1999, p.137)

Discordando de García (1999), Imbernón (2004) alerta sobre o perigo de haver confusão de termos e conceitos, quando estudamos a formação de docentes. Este autor adverte que no meio anglo-saxão, predominantemente norte-americano, a formação permanente e o desenvolvimento profissional são tidos como sinónimo. Porém, esse autor é contrário a essa ideia, pois, segundo o autor, reduzindo ou afirmando que desenvolvimento profissional é uma formação continuada, corre-se o risco de significar que a formação é o único modo a ser utilizado pelo professor para se desenvolver profissionalmente.

Em face disto, esse autor advoga que a profissão do professor se desenvolve por vários fatores, tais como: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão docente, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc., assim também pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo da carreira profissional. Esse ponto de vista é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que favorecem ou não que o docente progrida na profissão (IMBERNÓN, 2004).

Nesse passo, a formação continuada está introduzida no processo de formação docente não como um mecanismo de substituição ou complementação da formação inicial, mas como um elemento que colaborará para o seu desempenho profissional. Desta forma, formação continuada não é apenas um processo de atualização científica, didática ou pedagógica, mas sim um processo que deve oferecer elementos que favoreçam o docente a repensar o seu fazer pedagógico, por meio do desenvolvimento de atitudes que lhe permitam descobrir, fundamentar, organizar, revisar e construir saberes, os quais colaborarão para o progresso do seu desempenho profissional (IMBERNÓN, 2004).

Na mesma linha defendida por Imbernón (2004), Oliveira-Formosinho (2009) entende que a formação continuada nos revela atrelada às instituições de formação, aos agentes de formação, às modalidades de formação e aos aspectos organizacionais. Já em relação ao

desenvolvimento profissional, a mesma autora discorre que esta se volta para os processos, para uma visão maior do crescimento profissional, o objetivo não está só vinculado ao desenvolvimento dos professores, mas do mesmo modo, ao aprendizado dos alunos, implica a busca pelo conhecimento prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do docente e a aprendizagem dos seus alunos. Assim sendo, quando se pensa em formação continuada, é necessário pensá-la como componente do ciclo profissional dos professores e diferenciá-la de desenvolvimento profissional.

Oliveira-Formosinho (2009, p.225-226), explica melhor em seu estudo o que seria desenvolvimento profissional:

O desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto. Embora centrado no crescimento/desenvolvimento, não deve ser abordado simples ou predominantemente através de perspectivas psicológicas; as perspectivas curriculares e as perspectivas organizacionais e sociológicas têm dado grandes contributos ao estudo destas emblemáticas. A complexidade do acto educativo quer referindo-se a crianças, quer referindo-se a adultos, requer o conhecimento das fontes plurais que o fundamentam.

Sendo que também, esta mesma autora esclarece os enfoques da formação contínua e do desenvolvimento profissional.

O enfoque da formação contínua, de acordo com Oliveira-Formosinho (2009, p.226) reside em grande parte:

Nas instituições da formação (escolas, centros de professores, universidades), nos agentes da formação (formadores peritos e formadores pares, formadores externos e internos), nas modalidades de formação (cursos, oficinas, seminários, supervisão, círculo de estudos, etc.), nos aspectos organizacionais (processo de decisão, acreditação das ações, financiamento, tempo e espaço da formação, etc.

E já o enfoque do desenvolvimento profissional tem outra conotação, de acordo com Oliveira-Formosinho (2009, p.226):

Conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da acção), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos (Joyce e Showers, 1988) e na aprendizagem profissional em grande desenvolvimento.

Portanto, Oliveira-Formosinho (2009) esclarece que desenvolvimento profissional e formação contínua possuem enfoques diferentes, porque ambos possuem, de fato, perspectivas diferentes.

Vale destacar que o conceito de formação continuada que defendemos nesta pesquisa é na mesma perspectiva de desenvolvimento profissional que Oliveira-Formosinho (2009) caracteriza.

Como referencial teórico-metodológico desta pesquisa, definimos pelo materialismo histórico-dialético, por compreendermos que o objeto de estudo, política de formação continuada de professores no Brasil, exige a análise de sua relação com as contradições do modo de produção atual da história.

Partimos do princípio de que a realidade social constitui uma totalidade histórico-concreta e que as políticas públicas, no caso as políticas direcionadas à formação de professores, são parte dessa totalidade. Dentro desse processo, consideramos que o estudo deve iniciar pelo existente, pelo concreto-dado: “O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade” (MARX, 1983, p.218). Desta forma, o início da análise parte das determinações gerais do contexto vigente e das categorias envolvidas no fenômeno em estudo. Assim, tomamos a prática social concreta como início e fim. Este estudo se apoia na teoria, objetivando desvelar a realidade e entender os seus sentidos constitutivos. Buscamos a seguir esclarecer a estrutura deste trabalho.

O Capítulo 1 expõe a base teórica e percurso metodológico da pesquisa, contextualização da pesquisa, busca explicar que a questão da política de formação de professores é uma complexidade dentro de uma totalidade, a escolha da categoria contradição para a apreensão do movimento do objeto de estudo, qual é o cenário utilizado para a pesquisa, procedimentos de investigação e seus sujeitos e de como foi feita a organização dos dados.

No Capítulo 2, intitulado “A formação de professores no contexto das produções acadêmicas e das políticas educacionais”, buscamos, por meio do mesmo, apresentar um mapeamento de produções científicas em anais de eventos da Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, publicados entre os anos de 2000 a 2015, e da Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação - publicados entre os anos de 2000 a 2015. São também apresentados os resultados do levantamento realizado sobre a produção em teses e dissertações, encontradas nos bancos de dados da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e do IBCT - Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia, com o período delimitado entre 1996 até 2015, sobre políticas de formação continuada de professores, com a finalidade de após fazermos a análise destas produções que

estão voltadas para estudos acerca de políticas de formação continuada de professores em rede pública municipal de ensino nos situarmos como está o panorama delas, assim como também identificarmos seus principais aspectos, dimensões e particularidades.

Esse mesmo capítulo também aborda a contrarreforma do Estado brasileiro em uma seção, e nas outras duas seções a questão da reestruturação do Estado e a formação continuada de professores com a mesma lógica de procurar, através dos acontecimentos existentes e a partir de um nível de abrangência maior, compreendermos o concreto dado, ou seja, a formação continuada de professores na realidade e a trajetória da legislação educacional brasileira de formação continuada de professores, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de maneira a compreendermos como se deu o respaldo legal de cada acontecimento no decorrer do tempo.

O Capítulo 3 apresenta como se desenvolve a política de formação continuada de professores, desenvolvida no município escolhido para a pesquisa, tal como sua legislação e organização, no período de 1996 a 2015.

O Capítulo 4 apresenta as percepções dos professores e da gestão sobre a política de formação continuada do município, trazendo consigo a explanação das categorias empíricas que surgiram no decorrer da pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, buscamos explicar com criticidade os resultados da pesquisa, propondo também ir além de uma simples crítica, mas também tentarmos obter uma solução para se avançar em relação à problemática encontrada.

Esperamos que esta pesquisa possa vir a contribuir também para o reforço da importância de defender a produção e a divulgação do conhecimento científico, empenhado com o desvelamento das contradições presentes no modo de produção capitalista e as relações que estabelecem com a organização dos processos educativos e com a autonomia no trabalho docente.

1 BASE TEÓRICA E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem a finalidade de apresentarmos a base teórico-metodológica que sustenta a busca pela compreensão e pelo conhecimento do nosso objeto de estudo, que é a Política de Formação de Professores no Brasil, analisando a relação da formação de professores no Brasil e a formação continuada, desenvolvida no município de Vitória da Conquista – BA, a partir da visão da gestão municipal de ensino e visão dos professores, compreendendo que é nas relações sociais que a sociedade se constrói, por meio do processo histórico, dialético e de transformação.

1.1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO UMA COMPLEXIDADE DENTRO DA TOTALIDADE

Partindo do pressuposto de que a realidade deve ser compreendida, a partir de suas contradições e história, opta-se pelo método do materialismo histórico-dialético, baseado em Marx, pois acreditamos que o mesmo responde ao desafio de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito que conhece a realidade e o objeto a ser conhecido, a partir do reconhecimento da contradição e movimento do mundo.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, não importa ao pesquisador descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa; o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem. Tendo em vista que, de acordo com Marx (1983, p.218), “parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva”.

Assim, a pesquisa deve se iniciar pelo existente, pelo concreto-dado. Sendo que o concreto-dado é: “O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade” (MARX, 1983, p.218).

Como proceder então para teorizar sobre este concreto-dado, o qual independe da existência individual e tem como característica apresentar, inicialmente, de forma difusa, heterogênea e dispersa?

Sobre isto, no prefácio à primeira edição de *O Capital*, Marx compara o processo de pesquisa realizado pelas Ciências Naturais com o das Ciências Sociais. Afirma que nas

Ciências Naturais é mais fácil estudar o organismo como um todo do que suas partes e que no estudo das sociedades não se pode utilizar nem reagentes químicos nem microscópio, pois esses meios devem ser substituídos pela faculdade de abstrair.

É justamente pela faculdade de abstrair e pelo estudo das categorias mais simples que se pode apreender e explicar o concreto-dado, ou seja, é a partir da abstração de categorias mais simples que se deve iniciar o processo de pesquisa, e, após iniciado estes processos, deve-se chegar, por abstrações sucessivas, a abstrações cada vez mais complexas.

Mas, não devemos nos enganar como muitos fizeram, de achar que as categorias são imutáveis e a-históricas. Não devemos pensar também que estas categorias são formulações ideais para depois serem aplicadas em casos concretos. Sobre isto, Marx assim se manifesta:

As categorias econômicas não são senão as expressões teóricas, as abstrações das relações sociais de produção. [...] Os homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material, produzem também os princípios, as ideias, as categorias, de acordo com suas relações sociais. Assim, estas ideias, estas categorias são tão pouco eternas quanto às relações que exprimem. São produtos históricos e transitórios (MARX, 2001, p.98).

Além da utilização de uma das categorias que já faz parte do método histórico-dialético, também é feito, ao longo do processo de análise, o uso das categorias empíricas que surgem a partir da análise dos dados, encontrados na pesquisa.

Sobre estas categorias, podemos remeter a Cury (2000, p.21), no qual as define como: “As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações”.

Sendo que estas categorias ajudam a compreender o real dentro da sua singularidade, inserida em uma universalidade. Não são estáticas, prontas, acabadas, mas retratam as condições do tempo e lugar que surgem, elas nos ajudam a interpretar os fenômenos porque oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades, nessa mesma realidade (CURY, 2000).

Ainda de acordo com Cury (2000 p.26-27): “As categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são constituintes da realidade”. Desta maneira, as categorias não são estáticas, mas se complementam reciprocamente em uma relação de diálogo.

Abordaremos então, as características de cada uma delas separadamente, somente para efeitos didáticos, pois de modo algum poderíamos desvinculá-las do movimento de interpretação do real.

Optamos por uma base teórica que desse os fundamentos para podermos fazer um estudo da realidade em seu movimento, indo além da aparência fenomênica, analisando as

partes em constante relação com a totalidade e buscando perceber as contradições próprias a esse processo que é dinâmico.

Portanto, a opção, como já foi elucidada, caminha pela dialética materialista histórica, enquanto concepção de mundo e método que possibilita uma apreensão radical, ou seja, que vai à raiz da realidade.

De acordo com Masson (2013, p.59):

A opção por trabalhar com esta perspectiva teórica não é apenas uma definição meramente epistemológica, pois deve estar coerente com a visão de mundo do investigador e com o seu compromisso político pela transformação do real em favor dos interesses da classe trabalhadora.

É necessário também destacar que a opção metodológica parte, acima de tudo, de uma perspectiva teórica, a qual enxerga nas relações de produção de toda sociedade o ponto de partida metódico e a chave do conhecimento histórico nas relações sociais, entendendo que a realidade sócio-histórica constitui sempre uma totalidade concreta e articulada.

Desta forma, a sociedade é uma totalidade complexa, constituída por um conjunto de complexidades, as quais somente são possíveis porque ela é formada por indivíduos sociais, constituindo, em suas várias relações, sistemas que os ligam. Trata-se de uma totalidade articulada e cada complexidade dessa totalidade forma instâncias sociais que possuem também por sua vez peculiaridades, naturezas específicas, que são, não igualmente, cortadas por contradições e antagonismos.

Entendendo que “somente nesse contexto, que integra os diferentes fatos da vida social (enquanto elementos do desenvolvimento histórico) em uma totalidade, é que o conhecimento dos fatos se torna possível enquanto conhecimento da realidade” (LUKÁCS, 2012, p.76).

Porém, Netto (2011, p.57-58) sinaliza que:

Uma questão crucial reside em descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada- e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como “unidade do diverso”.

Em face disto, podemos caracterizar o campo da Educação como uma das complexidades da totalidade concreta, inclusiva e macroscópica, compreendida como

sociedade burguesa, objeto de estudo para Marx. Assim, considerando que a opção teórico-metodológica focaliza a análise de uma realidade concreta, o objeto de estudo está desta forma, inserido no campo da educação, ou seja, a política de formação de professores, o objeto é uma complexidade dentro da complexidade.

1.2 A CONTRADIÇÃO COMO CATEGORIA CENTRAL PARA A APREENSÃO DO MOVIMENTO DO OBJETO DE ESTUDO

Devemos reconhecer que o concreto é tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada do pesquisador, pois ele é a síntese. Isto quer dizer que o objetivo da pesquisa é explicar o concreto, ou seja, a realidade. Entretanto, o conhecimento que tem o pesquisador do concreto do ponto de partida se diferencia do conhecimento que haverá construído sobre o concreto do ponto de chegada.

Isto é explicado pelo fato de que o pesquisador ao se instrumentalizar para o conhecimento da realidade, o mesmo utilizando o método materialista histórico-dialético, caracteriza-se pelo movimento do pensamento, através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de desvelar (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma de organização dos homens durante a história da humanidade.

Assim, contida nesta lógica, existe o princípio da contradição que indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, percorrê-la e apreender o que dela é essencial. Neste percurso lógico, movimentar o pensamento significa refletir acerca da realidade, partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaboraões do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado.

Em face disto, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que deixam mais completa a realidade observada.

A respeito desta relação entre o concreto-dado e concreto-pensado, Viana assim se refere:

O concreto-determinado é o concreto pensado, mas na realidade ele já é determinado antes de ser pensado. No concreto-determinado já existe e se

manifesta as determinações que buscamos descobrir e que são suas partes constituintes. A reconstrução mental deste concreto significa descobrir suas determinações e torná-lo concreto-pensado, o que significa reconhecê-lo concreto-determinado. O ponto de chegada da pesquisa é reconhecer a realidade social como ela é: um concreto determinado (VIANA, 2001, p.59).

Desta feita, situamos esta pesquisa, a partir do referencial, partindo do pressuposto que a política nacional reflete a realidade educacional brasileira e que se parece representar como responsável pelo desenvolvimento da sociedade brasileira e ainda mais como um campo de profundas lutas de classe. Pois, de acordo com os estudos de Marx: “A história de toda sociedade existente até hoje tem sido a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2005, p.40).

Mororó (2005) destaca que o estudo da contradição como princípio do desenvolvimento apresenta três características, a saber: a) a contradição é interna; b) a contradição é inovadora; c) há unidade entres os contrários.

Na contradição interna, todo movimento é originado de uma luta entre contrários. Porém, ainda de acordo com Mororó (2005, p.29):

Não basta constatar o caráter interno da contradição, pois a contradição só se revelará quando, finalmente, o novo superar definitivamente o velho, aparecendo, portanto, o caráter inovador, a fecundidade das contradições internas: onde se desenvolve uma contradição lá está a presença do novo, a promessa de sua vitória, pois os contrários em luta buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios.

Em face deste contexto, o objetivo é apreendermos o movimento do objeto (Política de formação de professores), a partir da análise da relação entre a política nacional de formação de professores e a formação continuada, desenvolvida no município de Vitória da Conquista-BA, através da visão dos professores e da gestão municipal de ensino, tendo como base um dos núcleos categóricos centrais do materialismo histórico-dialético: a contradição. Nessa pesquisa, entendemos que o que torna dinâmica a totalidade são as contradições, porém, se não for por meio da mediação, as totalidades movidas por suas contradições seriam somente totalidades indiferenciadas.

Assim, considerando as mediações, acreditamos que existem possibilidades no caráter inovador, que podem aparecer na exposição do objeto, como confirma Lukács (2012, p.100):

O ponto de vista metódico da totalidade, que aprendemos a reconhecer como problema central, como condição primordial do conhecimento da realidade, é um produto da história num duplo sentido. Em primeiro lugar, somente com a

evolução econômica que produziu o proletariado, com o nascimento do próprio proletariado (portanto, numa etapa determinada da evolução social), com a transformação assim surgida do sujeito e do objeto relativos ao conhecimento da realidade social, que a possibilidade objetiva e formal do materialismo histórico pode surgir como conhecimento. Em segundo lugar, é somente no curso da evolução do proletariado que essa possibilidade de compreender o sentido do processo histórico como imanente a esse processo, deixando de ver nele um sentido transcendente, mitológico ou ético, a ser relacionado com um material despojado de sentido, pressupõe que o proletariado tenha uma consciência altamente evoluída a respeito de sua própria situação, portanto, que seja um proletariado em certa média altamente avançado na sequência de uma longa evolução.

Seguindo então na esteira desse pensamento, transformar uma possibilidade em realidade, precisa da vontade política organizada dos homens. Desta forma, no movimento de estudo do objeto, buscamos, por meio de contradições internas e análise das mediações, notarmos as possibilidades sinalizadas pelo caráter inovador das contradições, considerando todas as complexidades e interesses que existem.

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para atingirmos o objetivo principal da pesquisa, que é o de investigar a política de formação de professores, a partir da análise da relação entre a política nacional de formação de professores e a formação continuada, desenvolvida no município de Vitória da Conquista - BA, através da visão dos professores e da gestão municipal de ensino, delineamos alguns objetivos específicos.

O primeiro foi de realizar o levantamento e a análise do material bibliográfico sobre política de formação de professores, sendo esse movimento importante em dois sentidos complementares: o primeiro deles deu-se para conhecer as pesquisas que, no campo da política de formação de professores, seguiram caminhos no sentido de entender as ações de políticas de formação continuada, realizadas a nível nacional desde 1996 a 2015, e o segundo para entendermos tanto os elementos legais que regulamentaram estas ações, quanto o material bibliográfico sobre essa política e a política de formação continuada de professores em Vitória da Conquista - BA.

Essa identificação demandou o exame dos instrumentos e documentos legais de regulamentação das políticas de formação de professores a nível nacional e das políticas de formação continuada de professores de Vitória da Conquista - BA, assim como dos registros, documentos da SMED de Vitória da Conquista - BA, acerca das ações realizadas de Formação

continuada executadas desde 1996 até 2015, do seu Plano Municipal de Educação e do seu Estatuto de Servidores e Plano de Cargos, Carreiras e Salários.

Para alcançarmos o segundo objetivo específico, procuramos por meio do método de exposição, no qual consiste na análise social real do movimento do objeto em estudo, mostrar como se desenvolve as ações da política de formação continuada em Vitória da Conquista, a partir da comparação da visão da gestão municipal com a visão dos docentes diretamente envolvidos, analisando a partir então desse movimento, mostrar como se constitui a proposta de formação continuada para o município em questão, ao longo do período delimitado para a pesquisa.

Em relação ao terceiro objetivo específico, visamos identificar e expor as contradições internas existentes no discurso da gestão municipal da educação, acerca de sua avaliação de suas políticas de formação continuada, em face da proposta que foi explicitada na rede.

E no quarto objetivo específico, buscamos identificar as contradições existentes no movimento sobre a importância da formação continuada de professores, nos documentos relacionados à política pública educacional municipal e nas ações da gestão educacional.

Dentro da perspectiva dialética materialista histórica, levamos em consideração que é importantíssimo ouvir os sujeitos que atuam nas funções à frente dos órgãos representantes da educação no município de Vitória da Conquista - BA, assim como professores que lecionam na rede, por serem também partícipes diretamente envolvidos neste processo de investigação. Assim, foram ouvidos representantes da SMED de Vitória da Conquista - BA, assim como também alguns docentes que lecionam na Educação Básica da rede, pois entendemos que a utilização dessa técnica de coleta de dados foi uma das estratégias utilizadas para compreendermos as contradições nessa dinâmica de investigação da política de formação de professores, embora tendo o conhecimento que os discursos dos sujeitos trazem consigo relações de poder, reforçando ou omitindo condições específicas.

1.3.1 Delimitando o cenário da pesquisa

Nesta pesquisa, delimitamos o campo de pesquisa ao município de Vitória da Conquista - BA. A escolha deste *locus* de pesquisa deu-se pela questão da residência da mestranda ser neste local, desta forma facilitando a pesquisa.

Vitória da Conquista está localizada no Estado da Bahia a 516.12 km oeste da capital baiana, Salvador, tendo uma população atual de 350.284 habitantes, distribuídos em uma

área de 3.204,257 km². Ela é a terceira maior cidade do Estado e a quarta do interior do Nordeste.

O local de pesquisa incluiu a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista e três escolas da rede municipal.

Até o fechamento desta pesquisa, a SMED contava com 203 unidades escolares, sendo 181 escolas – 140 na zona rural e 41 na urbana – e 21 creches – 11 municipais e 10 conveniadas. Sendo 41 mil alunos atendidos na Rede Municipal de Ensino por 1.785 professores, entre contratados e efetivos.

Dentro da composição organizacional da SMED, existe o Núcleo de Coordenação Pedagógico, setor de assessoria pedagógica, submisso à Coordenação Geral. De acordo com o *site* oficial da SMED¹, o Núcleo pedagógico é um dos setores da Secretaria de Educação de Vitória da Conquista, no qual se apresenta como um setor de assessoria pedagógica, subordinado à coordenação geral da SMED.

Ele tem por função desenvolver ações de suporte educacional para as escolas da rede pública municipal, orientar ações em parceria com coordenadores lotados nas unidades escolares, assim como oferecer formação continuada aos docentes da rede. Este trabalho pedagógico do sistema municipal tem ainda a função de executar políticas públicas em educação.

As escolas que foram visitadas são escolas que fazem parte da rede de educação pública do município de Vitória da Conquista - BA, que atendem desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental. Sendo assim, para a pesquisa, trabalhou-se nesse município, especificamente, nestes locais de investigação, para analisar o movimento das ações da política de formação de professores.

Segue, a seguir, a Figura 1 com o organograma da SMED por ocasião da pesquisa:

¹ SMED. Disponível em: <<http://www.pmvc.ba.gov.br/coordenacao-do-nucleo-pedagogico>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

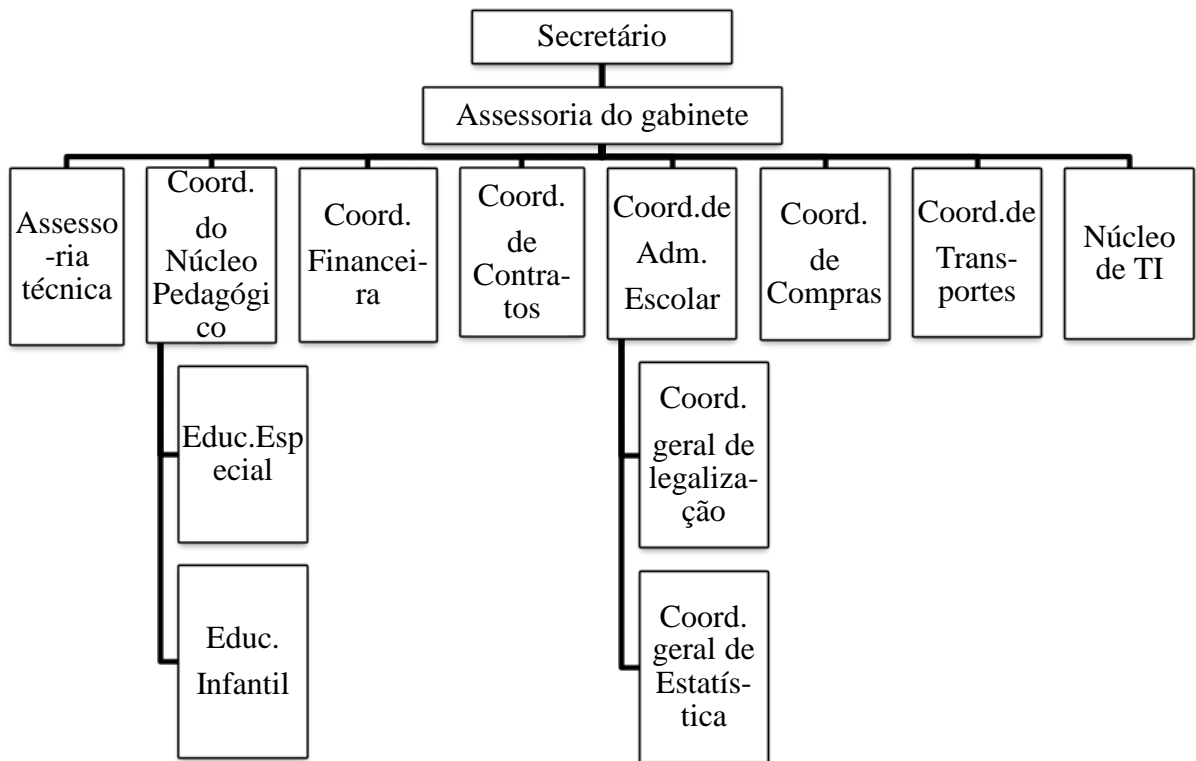


Figura 1 - Organograma da estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA

Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela SMED.

O núcleo da Educação especial, de acordo com o *site* oficial da SMED, promove formação continuada para professores, encaminhamentos de alunos às instituições especializadas, monitoramento do Atendimento Educacional Especializado e do trabalho dos cuidadores de alunos com autocomprometimento de natureza física, intelectual e sensorial. O objetivo do trabalho do Núcleo é a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

1.3.2 Procedimentos de investigação e seus sujeitos

Almejando atender aos objetivos propostos para a pesquisa, trabalhamos com dois instrumentos de coleta de dados: a análise documental e a entrevista.

Os gestores foram escolhidos por compreender que eles são representantes legais da educação neste município, são os sujeitos que estão à frente das ações acerca da política de formação de docentes no local da pesquisa, sendo, desta forma, diretamente partícipes das decisões e dos acordos firmados.

Os outros sujeitos da pesquisa, que são os docentes da rede de educação do município escolhidos para pesquisa, por serem os sujeitos que recebem a formação, sendo, portanto, sujeitos ativos e ao mesmo tempo passivos de tais ações.

A utilização desse instrumento de coleta de dados foi de fundamental importância para apreendermos o ponto de vista dos gestores e professores da rede para que pudéssemos construir uma compreensão acerca da visão que possuem esses sujeitos sobre a formação continuada de docentes, em Vitória da Conquista, identificar sobre como a gestão municipal avalia a efetivação dessas políticas, através de suas ações com a proposta explicitada no planejamento da rede de educação municipal e identificar também o ponto de vista da atual gestão da educação municipal, acerca da importância da formação continuada de professores. Ou seja, buscando respostas para os objetivos específicos.

A principal dificuldade encontrada para a coleta dos dados foi de sensibilizar os professores a participarem da entrevista, porém, foi contornado esse problema com a ajuda da respectiva direção de cada escola que ajudou a enfatizar e esclarecer a importância da participação de uma pesquisa sobre tal temática para a educação.

1.3.2.1 Análise documental

A análise documental, entendida de acordo com Ludke e André (1986), constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. E esta mesma deu-se a partir do levantamento da legislação referente às políticas públicas, acerca da formação de professores (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o antigo e o novo Plano Nacional de Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, além das legislações municipais da rede escolhida para a pesquisa, como os Planos Municipais de Educação e dos Planos de Carreira dos casos em questão).

Esse trabalho de análise de documentos foi estratégico para o entendimento do contexto e o levantamento das contradições, nas quais se insere o objeto de pesquisa.

1.3.2.2 Entrevista

A outra fonte de dados foi através da realização de entrevistas. Sendo que esta se constitui como importante instrumento de coleta de dados, porque trouxe as percepções dos representantes da gestão da SMED, assim como também dos docentes da rede de educação

pública municipal do local escolhido. O que foi importantíssimo para se alcançar os objetivos propostos.

O tipo de entrevista utilizado foi o semiestruturado, escolhido por permitir que as questões se adaptassem através da interação entre entrevistador e o pesquisado.

Demo (1995) define este tipo de entrevista como a atividade científica que favorece ao pesquisador desvelar a realidade. Já Minayo (1996) defende ser o fenômeno que possibilita se aproximar aos fatos sucedidos na realidade da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação de ambos.

Sobre este tipo de entrevista, explica Gil (2002, p.120): “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”.

Com esse entendimento, definimos entrevistar os sujeitos escolhidos para esta pesquisa, que já citados anteriormente nesta pesquisa (gestores da SMED e professores da rede de educação do município escolhido para a pesquisa).

1.3.3 A organização dos dados

Compreendemos que a organização dos dados conduz a um processo essencialmente indutivo na construção de categorias. Assim, dentro da perspectiva dialética-materialista-histórica, as categorias expressam, de acordo com o estudioso Netto (2011, p.46):

Formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada - ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser - são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento- são categorias reflexivas).

Nesta pesquisa de campo, selecionamos documentos sobre a política nacional de formação de professores, a partir de 1996, assim como, documentos fornecidos pela SMED, acerca da política de formação continuada de professores, Plano Municipal de Educação e Estatuto do servidor do magistério e seu plano de carreira, também citado anteriormente.

Para as entrevistas, usamos roteiros, nos baseando em blocos de questões alinhados com os objetivos da pesquisa e, para registro das falas, utilizamos um gravador digital, sendo que as entrevistas foram transcritas na íntegra.

Baseado então nos dados das entrevistas, construímos quadros com os dados das entrevistas, um com os representantes da SMED, e outro com os professores da rede, de maneira

a favorecer um confronto entre os documentos legais, normativos e orientadores e os discursos dos sujeitos representantes da SMED e dos professores da rede, ou seja, dos sujeitos envolvidos no processo.

1.3.4 A análise dos dados

Como já elucidado, assumimos o materialismo histórico-dialético como referência para esta pesquisa, buscando desta forma por meio dele analisar os dados.

Analisamos as entrevistas, buscando contradições (em todo o dado empírico), tanto dos discursos em torno das categorias previamente estabelecidas neste estudo (categorias empíricas): concepção de formação continuada, relação teoria-prática, descontinuidade nas políticas da SMED, não protagonismo docente, assim como tomando a contradição como categoria central para a apreensão do movimento do objeto de estudo.

Assim sendo, dentro da concepção teórica do materialismo histórico-dialético, a análise dos dados partiu do método de exposição, por meio do qual buscamos apreender o movimento do objeto em estudo.

Todavia, sabemos que dentro da dialética marxista, o empírico, o fenomênico, o que aparece como ponto de partida, como objeto de pesquisa, distingue-se do concreto que é o ponto de chegada, com suas múltiplas determinações, conhecidas agora de forma articulada e reunidas em uma nova totalidade. Desta maneira, esse processo de investigação e de conhecimento realiza-se através da análise, isto é, do desdobramento do todo empírico em suas diversas dimensões, buscando as ligações entre suas partes. A decorrência deste processo é a compreensão da realidade empírica em um novo patamar, em uma nova totalidade mais clara, mais consistente, por isso mais concreta e móvel no pensamento, enquanto o empírico continua imutável.

A lógica dialética opera por seu contrário, a incorporação por superação. Ou seja, melhor explicado de acordo com Martins (2006, p.9):

Não se trata de reconhecer opostos confrontados exteriormente, mas tê-los como interiores um ao outro, no que reside um dos mais importantes preceitos da lógica dialética denominada identidade dos contrários. Em conformidade com esse princípio falamos então, na unidade indissolúvel dos opostos, o que determina saber o objetivo como subjetivo, o externo como interno, o individual como social, o qualitativo como quantitativo etc. Este é o mais absoluto significado da contraposição marxiana aos dualismos dicotômicos asseverados nos princípios de identidade e exclusão próprios à lógica formal.

Vale destacarmos também que o materialismo histórico-dialético tem o empírico somente como uma manifestação externa da realidade, que não se revela imediatamente, sendo que é imprescindível desvelar suas dimensões e contradições para que sua essência se manifeste como concreto no pensamento.

O procedimento de análise leva em consideração que a Política de Formação de Professores está inserida em um contexto de totalidade dinâmica e buscando identificar, nas contradições, elementos que os impedem e que poderão sinalizar quais caminhos tendem a favorecer, ou não, para avançar na construção de uma política de formação continuada de professores que efetivamente tenha compromisso com um projeto social que cause a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, pois também é necessário destacarmos que:

É necessário enfatizar que o investigador que se utilizar da concepção marxista como fundamento teórico para a análise das políticas deve ter como foco a defesa da emancipação humana. Isso significa que deve ter como finalidade última a superação radical da sociedade capitalista, bem como deve contribuir para evidenciar as formas possíveis de se garantir o papel essencial da atividade educativa emancipatória (MASSON, 2013, p.69).

Em conformidade a isso, procuramos, por meio do confronto crítico dos documentos e das entrevistas, tentar compreendermos as contradições existentes na relação entre a política nacional de professores e a formação continuada, desenvolvida no município de Vitória da Conquista – BA, a partir da visão dos professores e da gestão municipal de ensino.

Na sequência da pesquisa, buscamos reunir todos os elementos da problemática, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chaves para que se possa obter uma interpretação coerente com a indagação inicial da pesquisa.

Em vista disso, esquematizamos, para a investigação da política de formação de professores expor as contradições internas existentes no movimento da política de formação de professores, de maneira a tentarmos apontar o caráter inovador dessas contradições, evidenciando as possibilidades de superação.

1.3.5 Os participantes da pesquisa

Os gestores da SMED foram localizados na própria secretaria e, depois de agendados data e horário, foram entrevistados. Os professores foram localizados em três escolas da rede, sendo feito contato inicial primeiro com a direção das respectivas escolas e explicado a intenção da pesquisa, para em seguida, em momento propício, no qual se encontravam docentes reunidos em cada uma das escolas foi feita a indagação de quem gostaria de participar

da pesquisa. Ao todo, foram entrevistados dez professores, estabelecendo como critério de seleção os primeiros que aceitassem ser entrevistados.

De acordo com os dados nos quadros das figuras 2, 3, 4, 5 e 6 do apêndice, extraímos algumas considerações que são pertinentes para a pesquisa, a respeito dos sujeitos, como seu perfil pessoal e profissional.

Em relação ao sexo e idade dos professores, nove dos 10 entrevistados são do sexo feminino. Em relação à idade, três docentes estão na faixa etária entre 35 a 40 anos, quatro na faixa de 45 a 50 e três na faixa de 51 a 55. As idades variam, portanto, entre 35 a 55 anos.

Em relação à formação acadêmica, seis dos 10 entrevistados são graduados em pedagogia, sendo os demais: um graduado em Letras, um em Matemática, um em Biologia, e Ciências (licenciatura curta) e um em Ciências Exatas. Sendo que nove dos 10 professores fizeram sua graduação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e apenas um na Faculdade Juvêncio Terra, faculdade privada, ambas existentes em Vitória da Conquista.

Sobre o tempo de conclusão da graduação, entre nove a oito anos estão três professores, no período de 13 a 10 anos estão cinco professores e no período de 26 a 20 anos estão dois professores, sendo que um professor que respondeu que concluiu em 1990, também concluiu outra graduação em 2002. Todos os cursos foram presenciais.

Em relação à pós-graduação, oito dos 10 possuem pós-graduação. É possível percebermos que, em relação à formação dos sujeitos da pesquisa, essa pode ser considerada de nível adequado, ultrapassando a graduação e atingindo a quase totalidade de docentes com alguma especialização.

Diante disto, é oportuno destacar que, em pesquisa realizada no setor de gestão de pessoas da SMED, conseguimos a confirmação de que a Cidade de Vitória da Conquista já atingiu a meta 16 do atual Plano Nacional de Educação, a qual prevê formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE.

Dentre os 1.180 professores efetivos de toda a rede de educação municipal pública da cidade, 773 possuem pós-graduação (SMED, 2016). Pelo fato dos dados da SMED terem sido informatizados, a partir do ano de 2010, seria praticamente impossível obter dados referentes aos anos anteriores. De acordo então com a SMED, houve um pequeno acréscimo no número de professores de 2015 a 2016 com pós-graduação, sendo isto ocasionado porque muitos professores se aposentaram.

É pertinente aqui salientarmos que a graduação é considerada nesta pesquisa como formação inicial e a especialização como formação continuada, assim como também os cursos de mestrado e doutorado.

Porém, para uma parte dos professores investigados (quatro) a especialização feita não conta como formação continuada, pois ao serem questionados se após a graduação os mesmos tinham feito outras atividades de formação continuada, relacionadas à atualização profissional como educador, além dos cursos oferecidos pelo município, apenas seis responderam que sim. Dos quatro docentes que negaram, três têm especialização, fato este que nos levou a questionarmos sobre seus conceitos do que é formação continuada.

Sobre o trabalho atual, oito docentes trabalham somente em escola pública municipal e dois responderam que trabalham ao mesmo tempo nas redes municipal e estadual. Nove professores têm acima de 15 anos de tempo de magistério na rede municipal de educação de Vitória da Conquista e somente um tem entre tempo menos do que esse de serviço, nessa rede de ensino.

Relativo ao regime de trabalho na rede de educação municipal de Vitória da Conquista, sete disseram cumprir 40 horas semanais e três, 20 horas. Sobre o turno que lecionam na rede de educação municipal, sete responderam que trabalham manhã e tarde, dois pela manhã e um trabalha nos três turnos, manhã, tarde e noite.

Em relação ao tempo que atua na rede de educação municipal de Vitória da Conquista, seis estão entre 12 a 17 anos, dois entre 18 a 22 anos, e dois entre 28 a 32 anos. Sendo, portanto, todos considerados professores experientes.

Sobre a série em que lecionam, seis docentes trabalham nos anos iniciais e quatro nos anos finais do Ensino Fundamental, ocupação das funções compatível, portanto, com a sua formação inicial.

As primeiras perguntas da entrevista feitas com o Secretário de Educação atual (até o fim do ano de 2016) da SMED foram destinadas a coletar informações acerca do perfil pessoal e profissional. Para garantir relativo sigilo, esse participante será chamado por João, nome fictício escolhido a fim de resguardar o seu anonimato.

João é formado em Administração com ênfase em Recursos humanos, concluído em 2010 e com pós-graduação em Gestão de Pessoas, tendo sido feito toda essa formação no próprio município de Vitória da Conquista - BA. Ele assumiu o cargo de secretário de educação em abril de 2016.

Em relação à sua experiência profissional e carreira, João diz ter ingressado na prefeitura recentemente, no final de 2013, no qual coordenou o recursos humanos geral da prefeitura que é ligada à Secretaria de Administração que dá suporte para todas as secretarias com o objetivo de, segundo ele, atender o servidor de uma maneira em geral, planejando e oferecendo um cronograma de cursos, palestras, encontros motivacionais, tudo no sentido de

melhorar a qualidade de vida do servidor no ambiente de trabalho, assim como melhorar também o atendimento da população de uma maneira em geral.

A gestora responsável pelo Núcleo pedagógico, a quem chamamos também por nome fictício de Maria, tem 20 anos como coordenadora do núcleo pedagógico. Antes de assumir esse cargo, trabalhou como diretora, assim como também coordenadora pedagógica na rede de educação municipal de Vitória da Conquista. Ela possui graduação em Letras e pós-graduação (especialização) em alfabetização.

A todos os sujeitos entrevistados, foi entregue para ser assinado o termo de consentimento livre e esclarecido (TECLE), cujo modelo encontra-se em anexo, lhes garantindo, entre outros, o direito ao sigilo. Desta forma, estão aqui identificados os gestores por nomes fictícios e os professores por letras do alfabeto.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Este capítulo tem como intuito fazer um esboço acerca do contexto das políticas educacionais e sua relação com as políticas de formação de docentes. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico a fim de compreendermos, por um lado, o que e como as pesquisas atuais tratam essa questão e, por outro, a partir do projeto de (contra) reforma do Estado brasileiro, no qual se propõe, como grande objetivo, transformar qualitativamente a realidade educacional, a formação de professores. Nesse último caso, entendemos que se faz necessário compreendermos temas de maiores dimensões, o que determina uma análise cautelosa das relações instituídas entre o campo econômico, a reestruturação produtiva, as políticas de cunho neoliberal e os reordenamentos no mundo do trabalho, buscando evidenciar a forma como essas relações têm incidido e influenciado a configuração das atuais políticas educacionais no país.

2.1 O CONTEXTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

A fim de compreendermos a política nacional de formação continuada de professores no país e sua concreticidade, realizamos um mapeamento das produções acadêmicas, disponibilizadas nos anais dos eventos científicos da Anped – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e da Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, dos trabalhos publicados entre os anos de 2000 a 2015, e nas teses e dissertações, defendidas nesse mesmo período, selecionadas através dos bancos de dados da CAPES e IBCT.

Este mapeamento foi feito com a finalidade de se inteirar acerca das produções científicas sobre a temática de formação continuada de professores em redes públicas municipais no Brasil, bem como, a partir daí, tal como cita Romanowski e Ens (2006, p.39), identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, sinalizar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificando experiências inovadoras investigadas que sinalizem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. O mapeamento das produções científicas, portanto, não se limitam a

identificar a produção, podem também analisá-la, categorizá-la, e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Esta parte da pesquisa tem relação com o método que escolhemos para fazermos a pesquisa, no sentido que se pode, através da seleção de trabalhos analisados, chegarmos a perceber as contradições existentes em relação às políticas de formação de professores, no Brasil.

Os trabalhos (comunicações científicas e pôsteres) apresentados nos eventos da Anped foram levantados, a partir dos que estão disponíveis no *site* da associação, no Grupo de Trabalho 8 (Formação de Professores), entre os anos de 2000 a 2015. Na Anpae, também no *site* da Associação, foram examinados os anais dos Simpósios Brasileiros dos anos de 2007, 2009, 2011 e 2013, e dos Congressos Internacionais realizados nos anos de 2012 e 2014.

A busca foi orientada pela verificação da utilização de pelo menos um dos seguintes termos no título ou palavras-chave dos trabalhos: formação continuada, formação contínua, formação permanente e formação em serviço. O termo “política” foi utilizado em um segundo momento para a realização da triagem dos trabalhos encontrados.

Ao todo, nos anais da Anped, foram identificados 55 trabalhos (40 comunicações orais e 15 pôsteres), o que representa 12% do total das comunicações orais e 12,3% do total de pôsteres publicados no GT, no período investigado que somando todas as reuniões, teve um total de 335 comunicações orais e 122 pôsteres sobre formação de professores.

Nos anais dos eventos da Anpae, de um total de 1953 trabalhos publicados no período de tempo delimitado para este estudo, entre conferências, mesas, painéis, comunicações orais, relatos de experiência e pôsteres, foram encontrados 45 trabalhos que versam sobre formação continuada, nos Simpósios Nacionais e oito trabalhos, nos Congressos Internacionais. O que equivale a 1,7% do total em relação aos Simpósios, e 3,09% em relação ao total em todos os Congressos citados.

Para que houvesse o levantamento de dados, tanto na base de dados da CAPES, quanto na do IBCT, foi então o mesmo realizado, seguindo os seguintes critérios: que tivessem em seu título um dos seguintes termos: Formação continuada, Formação contínua, Formação permanente ou Formação em Serviço.

Para fins de refinamento dos resultados, foram selecionados no banco de dados, disponível no *site* eletrônico da CAPES, os seguintes dados: Área de conhecimento: Educação; Programa: Educação; Nível do curso: Mestrado acadêmico ou doutorado.

Para o levantamento das teses e dissertações, consideramos o período de 1996 a 2015. Porém, no Banco de teses e dissertações da CAPES, no momento da busca, só estavam

disponíveis as produções acadêmicas dos anos de 2011 e 2012. De acordo com estes critérios, encontramos um total de 95 registros, sendo que, desses, 86 continham o termo formação continuada; quatro, formação contínua; um, formação permanente; e quatro, formação em serviço. Desse total, 23 são teses, sendo 19 continham o termo formação continuada; três, formação contínua; um, formação permanente; e nenhuma com o termo formação sem serviço. Em geral, foi encontrado um total de 247 registros.

Já na base de dados do IBCT, os critérios para refinamento na busca de produções foram de acordo com o que a base também oferecia. Desta forma, foram selecionadas nos campos as respectivas opções: no campo grau, selecionamos dissertação ou tese; no idioma, selecionamos português; no ano da publicação, delimitamos de 1996 a 2015 e no assunto, selecionamos educação. Desta forma, neste levantamento realizado junto ao banco de teses de dissertações (BTDT) do IBCT, o número de dissertações encontradas foi de 158 registros, e o de teses foi de 37 registros, totalizando 195 produções.

Para alcançarmos o objetivo proposto para a realização desse mapeamento, utilizamos questões norteadoras em dois níveis: no nível técnico e no nível epistemológico.

No nível técnico, questionamos a respeito da ocorrência (crescimento ou não) das produções sobre o tema em questão e de sua distribuição pelas regiões do país. No nível epistemológico, as perguntas que guiaram a análise foram: quais questões sobre formação continuada direcionaram os trabalhos? Qual o tipo de análise os trabalhos realizam das políticas públicas de formação continuada (formulação, execução e avaliação)?

Apresentados a seguir, os resultados em relação às questões de nível técnico da análise realizada, discutindo posteriormente os resultados com relação ao nível epistemológico, apontando o que consideramos como desafios que a análise das produções acadêmicas para a pesquisa sobre a política de formação continuada de professores no país proporciona.

2.1.1 As produções acadêmicas sobre política de formação continuada de professores: nível técnico

Para compreendermos como os trabalhos evoluíram acerca da temática escolhida, foi feito um levantamento da ocorrência dos mesmos ao longo do tempo.

Ano	Anped	Anpae
2015	5	5
2014	-	-
2013	5	15
2012	2	1
2011	3	24
2010	1	-
2009	1	10
2008	4	-
2007	6	10
2006	5	-
2005	10	-
2004	4	-
2003	1	-
2002	-	-
2001	2	-
2000	4	-

Figura 7 - Ocorrência por ano Anped e Anpae
Fonte: CARVALHO; MORORÓ, 2016a.

Percebemos, diante da análise da Figura 7, que, ao longo do tempo, há certa estabilidade na ocorrência do tema, a exceção do ano 2010, quando ocorreu uma elevação significativa. Já na Anpae, o tema aparece apenas a partir do ano de 2007, sempre oscilando em ocorrência, provavelmente indicando que o interesse a respeito do tema oscila a depender das demandas políticas da época.

Como poderá ser observado na Figura 8, as regiões Sul e Sudeste são as que mais apresentam trabalhos em ambos os eventos, sendo a Sudeste a que possui maior índice, seguida da região Sul e Nordeste.

Região	Quantidade
Nordeste	19
Norte	6
Centro –Oeste	6
Sudeste	49
Sul	23

Figura 8 - A distribuição das produções por região
Fonte: CARVALHO; MORORÓ, 2016a.

Dois fatores podem estar contribuindo para explicar essa grande diferença nos números das produções sobre a política de formação continuada por regiões. A primeira delas diz respeito ao fato de estar na região Sudeste grande parte dos programas de pós-graduação em educação no país e, portanto, de linhas e grupos de pesquisa que estudam a formação de professores. O outro fator diz respeito à própria política de formação continuada adotada por dois dos maiores Estados dessa região (São Paulo e Minas Gerais), nessas duas últimas décadas, a qual, fortemente influenciada e até mesmo financiada, pelos organismos internacionais, gerou uma série de produções científicas a esse respeito.

Sendo assim, podemos destacar que, a partir dos estudos realizados, que, tanto nos eventos da Anped como na Anpae, grande parte dos trabalhos se direcionou à análise de programas de governo para formação continuada de docentes, tendo sido verificado que houve uma queda de publicações sobre a temática nos últimos eventos analisados neste estudo.

Na busca por um dos termos entre as dissertações, foram localizadas 130 que continha formação continuada, um com formação permanente, 16 com formação em serviço e 11 com formação contínua. Nas teses, foram encontradas 20 com formação continuada, seis com formação em serviço, nove com formação contínua e duas com formação permanente.

Buscamos também fazer um levantamento do número desses trabalhos por região geográfica do país. Eis que se obtiveram os seguintes dados exposto a seguir:

CAPES/IBCT				
Região	Dissertações	Teses	Dissertação	Teses
Centro-Oeste	13	2	6	0
Nordeste	15	3	6	2
Norte	6	0	0	0
Sudeste	28	12	64	34
Sul	30	7	17	1

Figura 9 - Dissertações e teses por região – CAPES e BTDT/IBCT
Fonte: Elaboração própria.

CAPES/IBCT				
Ano	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
2000	1	1	-	-
2001	1	1	-	-
2002	1	1	-	-
2003	2	0	-	-
2004	4	2	-	-
2005	5	0	-	-
2006	12	-	-	-
2007	8	-	-	-
2008	14	-	-	-
2009	6	-	-	-
2010	5	-	-	-
2011	12	-	43	13
2012	6	-	50	9
2013	5	-	-	-
2014	8	-	-	-
2015	3	-	-	-

Figura 10 - Distribuição das produções por ano – CAPES e BTDT/IBCT

Fonte: Elaboração própria.

Fica, então, mais uma vez, claro que as produções acadêmicas, ao longo do tempo delimitado para estudo, tiveram uma ascendência e depois uma queda. Assim como também ficou evidente que o maior número de produções predominou na região Sudeste do País.

2.1.2 As questões sobre formação continuada de professores e sua relação com a política

Os temas mais recorrentes nos trabalhos analisados dizem respeito, em sua maioria, a investigações sobre os resultados de práticas de formação em redes públicas de ensino. Em um número menor, também foram identificadas produções que se preocuparam com a análise de narrativas dos professores sobre o processo de formação continuada; do papel da gestão (ou supervisão ou coordenação) no processo de formação continuada; da relação da formação continuada com o IDEB, com a qualidade do ensino; da articulação dos processos de formação continuada com a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais; da implementação da formação continuada em programas e projetos de educação formal e não formal; pesquisa sobre novas iniciativas para melhorar a tutoria em formação continuada à distância. A maioria, porém, dos trabalhos se centra na análise de programas e ações de formação continuada.

Nesses últimos, verificamos a ocorrência de questões relativas à análise de políticas de formação continuada de professores em rede pública de educação, a reflexões sobre a formação em serviço em contextos comunitários de educação infantil, à análise documental de cursos para a formação continuada de professores de rede pública de ensino, à análise comparativa de políticas de formação continuada em países e à análise de programa de formação continuada à distância a professores de rede escolar pública.

Metodologicamente, observamos que as produções, de um modo geral, são de abordagem qualitativa, variando quanto ao tipo de pesquisa utilizada. Esses são: bibliográfica, documental, experimental, estudo de campo, pesquisa-ação, pesquisa participante, pesquisa avaliativa, pesquisa discursiva, pesquisa colaborativa e pesquisa narrativa. Um número pequeno de trabalhos utiliza-se de pesquisas quantitativas, as quais, segundo Gil (2002), significa traduzir opiniões e números em informações as quais serão classificadas e analisadas.

Grande parte dos trabalhos conclui que a política de formação continuada de professores não vem sendo satisfatória, ou seja, não atende às expectativas dos docentes, não condizendo com uma formação continuada adequada para as necessidades que o país necessita. Uma formação continuada que, na maioria das vezes, vem em forma de pacotes prontos, sem a participação dos protagonistas da formação que são os professores e também sem levar em consideração a realidade da comunidade escolar. O grande desafio encontrado na maioria dos trabalhos é a necessidade de articulação entre teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo.

Destacamos, também, a partir do levantamento no geral dos principais temas, que as teses e dissertações estudam a formação continuada como investimento das políticas educacionais, a partir de programas de formação continuada, envolvendo um enorme quantitativo de professores da escola básica. Esses programas foram desenvolvidos pelas secretarias estaduais e municipais de educação, por sindicatos e através de parcerias entre centros de formação e secretarias de educação. Existiram também estudos sobre projetos de pesquisa de caráter colaborativo centrados na escola, gerando inúmeras investigações sobre esses programas. Dentre os temas, em geral, foram selecionadas sete dissertações e uma tese que estudam políticas de formação continuada de professores. Nessas oito produções, buscamos destacar seus objetivos, problemáticas, metodologia e conclusões.

Do ponto de vista metodológico, boa parte dos estudos é de abordagem qualitativa, privilegiando estudos locais, de um curso, de uma disciplina. Os procedimentos se valem de entrevistas, questionário, análise de documentos e relatos de experiência, portanto, opiniões e

representações constituem a base das fontes de análise, o que pode implicar em análises restritas.

As principais questões das pesquisas foram: análise de processos concretos de formação continuada de professores, a partir do estudo pontual dos eventos de formação organizados em uma rede pública municipal; análise das contradições que se manifestam na realidade da formação continuada, em serviço de duas escolas municipais no Vale do Rio Pardo; análise da formação continuada implementada pela política pública da Secretaria de Educação para docentes que atuam nos Centros de Educação Infantil de Guarapuava - PR; investigação de como se efetiva a formação continuada em serviço dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em São Miguel do Guamá - PA; compreensão de como os docentes, gestores da Secretaria Municipal de Educação e o Sindicato dos Professores Municipais de Juiz de Fora - MG, avaliam a formação continuada dos docentes apresentadas por essa rede de ensino, no âmbito das políticas educacionais e qual o espaço destinado pelos professores nesse processo; análise da formação continuada dos docentes em todos os níveis e modalidade de ensino em Itaguaí, um município do Estado do Rio de Janeiro, com a finalidade de observar de que forma o município implementa as políticas públicas elaboradas pela União e instituídas pelo Plano Nacional de Educação de 2001 a 2010; conhecimento e análise das concepções, princípios, objetivos que norteavam a prática de formação continuada de docentes, as metodologias adotadas para esta formação e se ela estava atendendo ou não às necessidades dos docentes e os desafios enfrentados pela escola como um todo, assim como também se as atividades de formação continuada de professores estavam repercutindo no processo de profissionalização docente, no desenvolvimento da escola e no ensino de modo geral e investiga(ou) de que forma a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) concebe e implementa as políticas de formação continuada de docentes ao longo da gestão de 2005 a 2012.

Sendo que nos trabalhos selecionados para esta pesquisa, vão ser detectados todo tipo de análise, seja acerca da formulação de políticas públicas de formação continuada, sua execução, assim como também sua avaliação. Predominando análises sobre execução das políticas.

Os objetivos das pesquisas indicam que, em geral, as mesmas têm como foco buscar analisar as ações implementadas na rede de educação pública voltada para formação continuada ou ouvindo a gestão e docentes, ou às vezes só ouvindo os docentes, ou avaliando as ações da Secretaria de Educação com base em suas ações e legislação. Na maioria dos estudos, a ordem

de interesse dos investigadores é contribuir para a reflexão acerca do desenvolvimento de políticas educacionais e as relações estabelecidas com a formação de professores.

Como conclusões, as pesquisas apontaram que os diferentes eventos oferecidos pelo poder público têm um reduzido alcance, sendo o enfoque privilegiado de poucas áreas temáticas ou grupos docentes e a tendência à utilização de modismos; sinalizam que a atual formação está sendo de caráter aligeirado e tecnicista, que busca preparar o professor para ser um mero cumpridor de tarefas, atendendo desta forma o capitalismo vigente e apontam que a singularidade de algumas experiências repercute positivamente no desenvolvimento profissional e na prática pedagógica do professor, propiciando a construção de uma educação com mais autonomia.

Para as representações de uma Secretaria Municipal de Educação, a forma como está organizada essa política na rede possibilita a participação do professor. Sendo que por outro lado, os docentes, as diretoras e o coordenador de sindicato não reconhecem um espaço democrático nesse campo para os professores. De acordo com eles, essas ações são definidas pela secretaria e por ela realizadas. Ademais, sinalizam o fator tempo como um grande obstáculo que impede os professores de participarem da proposta em voga, revelando então a necessidade de se repensar a política de valorização do profissional em educação do município.

Em outro estudo sinaliza que momentos esporádicos de formação continuada que acontece na rede não contribuem em nada, pois não possibilitam de fato, discussões críticas acerca das políticas pedagógicas, da relação professor-aluno e dos problemas em geral da instituição escolar, além do fato de ser esta formação oferecida predominantemente técnica, centrada nos saberes disciplinares e didático-pedagógicos, secundarizando os conteúdos que possibilitam uma formação ética e política do professor, revelando também uma concepção de docente como um profissional de formação inicial deficitária, que necessita de orientações detalhadas sobre como ministrar suas aulas, considerando-os, porém, como receptores “ativos” do texto dos documentos.

Nesse contexto, a concepção de formação continuada de docentes, presente tanto nos documentos analisados, como também na prática formativa observada, tem sua origem da externalidade, ou seja, de contextos que não correspondem à vida de sala de aula.

Portanto, em face de todo este panorama, podemos então constatar que as medidas legais e políticas acerca da formação continuada de docentes que foram citadas no início dessa parte deste estudo têm haver com uma lógica estabelecida pelas reformas educacionais que vão implicar uma série de exigências, sempre tendo uma “desculpa” para as mesmas.

Ou seja, a partir dos contextos aqui apresentados, é possível percebermos que uma das principais contradições em relação às políticas de professores no Brasil é que ao mesmo tempo em que trazem a institucionalização da formação continuada como obrigação do Estado em oferecê-la, este direito não é garantido, pois através da análise do que está contido na lei, notamos que este direito não é garantido, pois a mesma abre várias brechas nas quais está explícita a subordinação ao mercado para realização de tal feito, atendendo, então, à lógica neoliberal.

2.2 A CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A POLÍTICA EDUCACIONAL

As reformas políticas não existem aleatoriamente, mas são originadas de acordo com o contexto vigente. Trazem consigo intenções e sinalizam para um contexto social que quer ser mudado. Em síntese, podemos sugerir que elas são fruto de determinadas configurações sociais. Um projeto de reforma, portanto, não é concebido apenas como um protocolo, ou com uma declaração de intenções, pois para materializar as intencionalidades existentes no discurso precisa de um lugar e de instrumentos concretos. Dentro desta lógica, podemos entender que reforma é a utilização de procedimentos derivados de ações individuais ou coletivas e uma representação significativa dos atores e do lugar que ocupam nas relações sociais de poder.

Neste contexto, o Estado se apresenta como principal protagonista da definição das políticas públicas e sociais, sendo quase impossível falar de reforma sem falar do Estado e de como ele age.

O Estado é compreendido como organização política de uma sociedade ainda na antiguidade, como por exemplo, a *Pólis* da Grécia e a *Civita* de Roma, porém o uso da nomenclatura Estado como referência à ordem pública constituída só foi utilizada pela primeira vez no século XV na Inglaterra (SANTOS; IRMÃO, 2011, p.72).

A redefinição do Estado que ocorreu no Brasil, mas exatamente na última década do século XX, foi parte integrante de um movimento de ordem econômico-política, caracterizado pela mundialização do capital (em destaque o financeiro), pela reestruturação produtiva e pela adoção das diretrizes neoliberais, as quais se caracterizavam por retirar a intervenção do Estado na economia, para que em seu lugar houvesse um processo de privatização.

Nesse contexto, os organismos multilaterais de crédito e financiamento, tais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), influenciam diretamente sobre as políticas sociais dos países considerados em processo de desenvolvimento econômico e social. Como um desses países, o Brasil procura se adequar, através dessa redefinição do Estado, à modernização, racionalização e adaptação de um mundo dito cada vez mais globalizado, correspondendo, assim, aos anseios presentes no cenário do mundo, no qual se torna necessário rever toda uma tradição de gestão pública, caracterizada, segundo a concepção dos formuladores dessa política, pela ineficiência, ineficácia e demasiada interferência do Estado na economia.

Em conformidade com esse pensamento, o projeto de redefinição do Estado implica, entre outras, ações voltadas à estabilização da moeda, abertura comercial e a modernização da gestão pública, os quais englobam reformas administrativas, da previdência e a tributária. Para tanto, é preciso combater o déficit público, realizar ajustes fiscais, fomentar a privatização, a liberalização de preços, a desregulamentação do setor financeiro, a liberalização do comércio, o incentivo ao investimento externo e a desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho.

Behring (2003) defende que, ao contrário do que afirmam outros autores, esse conjunto de medidas e concepção não poderia ser denominado por “reforma” do Estado e sim de uma “contrarreforma”, uma vez que compõe um conjunto de mudanças estruturais que trazem um verdadeiro retrocesso para os trabalhadores e para a população em geral no Brasil. Ou seja, caracterizada por medidas antinacionais e antidemocráticas, os ajustes propostos têm como única finalidade a de conduzir para a expansão do mercado, relegando a segundo plano os direitos sociais, tais como: saúde, educação, lazer, cultura, ciência etc.

De acordo com Behring e Boschetti (2011), a “reforma” é um termo sustentado entre a classe trabalhadora e era utilizado para designar as conquistas e direitos obtidos no conflito com o capital em outras épocas históricas. Quando se emprega este termo em fins do século XX, acredita-se que o teor, assim como os efeitos, impactos e a direção sócio-histórica já não são mais os mesmos. Os autores concluem, então, que não se pode enquadrar esse fenômeno como reforma, mas trata-se, na verdade, de uma contrarreforma.

Para Behring (2003), o termo reforma foi utilizado de maneira oportunista dentro do projeto governista brasileiro, o qual estava atendendo exclusivamente as demandas do mercado, ou seja, baseado em uma escolha pelo projeto neoliberal, primando pela privatização dos bens públicos e redução do papel do Estado.

Por oportuno, os estudos de Peroni (2003), ao analisar a política educacional dos anos 1990, no contexto da redefinição do papel do Estado no Brasil, parte do pressuposto que a mesma está inserida em um movimento maior de crise do capitalismo. Esta autora toma como conceito de Estado aquele que tem, na perspectiva lógico/histórica adotada, na vida material dos indivíduos sociais a sua base, a qual é condicionada pelo modo de produção capitalista e pelas suas formas de intercâmbio, necessárias enquanto houver divisão do trabalho e propriedade privada. Ou seja, ela explicita isto com base nos ensinamentos de Marx e Engels (1974, p.386), os quais defendem que, “as relações sócias, longe de serem criadas pelo poder do Estado, são, pelo contrário, o poder criador dele”. Como a propriedade está vinculada às condições econômicas, sendo, portanto, dependente do grau de desenvolvimento das forças produtivas e do comércio, necessita de uma expressão jurídica e política que é o Estado.

O Estado, assim, não existe como obra da classe dominante, mas ao surgir como o resultado do modo material de vida dos indivíduos, assume a forma da vontade dominante. Desta forma, para Marx e Engels (1974 apud PERONI, 2003), a política seria sujeita ao lucro burguês.

Peroni (2003) concebe o Estado da mesma forma que Marx o propõe, a saber, o Estado histórico, concreto e de classe, o qual, no atual contexto de sua reconfiguração, se torna, cada vez mais, máximo para o capital, já que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia, e mínimo para as políticas sociais (PERONI, 2003, p.19). Ou seja, o Estado não é mínimo genericamente, mas sim um Estado de classe, hegemonizado pelas elites do setor financeiro, pois parte da lógica de que é mais importante um governo compromissado com o mercado do capital do que com as políticas alcançadas durante o *Welfare State*².

No que diz respeito a tal contradição, acentuada principalmente na década de 1990, Peroni (2003) esclarece que:

Os projetos de política educacional apontavam para um processo de descentralização, por parte do Governo Federal, do controle ideológico da educação, através dos parâmetros curriculares e da avaliação institucional, e para um processo de descentralização de recursos, inclusive desobrigando a União do financiamento da Educação Básica (PERONI, 2003, p.11-12).

² Esta expressão significa Estado do Bem-Estar que é um Sistema econômico baseado na livre-empresa, mas com acentuada participação do Estado na promoção de benefícios sociais. Seu objetivo é proporcionar ao conjunto dos cidadãos padrões de vida mínimos, desenvolver a produção de bens e serviços sociais, controlar o ciclo econômico e ajustar o total da produção, considerando os custos e as rendas sociais (SANDRONI, P. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 2004).

Nesse sentido, compreendemos, então, em consenso com os estudos citados, que, primeiro, o termo “reforma” não caracteriza de forma correta esse momento na história da política brasileira, pois a reforma de fato já foi feita (BEHRING, 2003). Sendo assim, o termo a ser empregado corretamente seria contrarreforma. Em segundo lugar, de acordo com Peroni (2003), o plano de “reforma” traz consigo, na verdade, a reafirmação de um Estado de caráter classista, quando passa para o controle do mercado as políticas sociais, as demandas do mercado, se tornando máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais. Ou seja, em conclusão, as autoras afirmam que houve, na verdade, um processo de reorganização do Estado de maneira a adequá-lo às novas exigências do capital.

É nesse cenário que as políticas sociais passam a recompor o “setor de serviços não-exclusivos do Estado” (BEHRING, 2003). Isto é, o Estado continua sendo responsável em fornecer os serviços nas áreas sociais à sociedade, porém juntamente com os setores privado e público não estatal.

De acordo com os estudos de Peroni (2003), o papel do Estado estava vinculado aos ajustes baseados no ideário do neoliberalismo, o qual tinha como bandeiras, a mercadorização e mercantilização de direitos sociais. As ações no campo da Educação, portanto, não ficam de fora desta lógica, as quais passam por uma organização jurídica que vem a adquirir, dentre outros aspectos, novos processos de regulação e gestão, os quais significam contornos de privatização. Nesse cenário, dentre os outros organismos internacionais³, o Banco mundial assume liderança nesse processo de reestruturação e abertura das economias aos novos marcos do capital sem fronteiras.

A esse respeito, Dourado (2002, p.238) destaca que:

É notório o papel que esse organismo exerce no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil ao difundir, entre outras medidas, em seus documentos uma nova orientação para articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio: privatização e mercantilização da educação.

De acordo com as orientações gerais desse organismo internacional, condizentes com o ideário neoliberal, a racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico (DOURADO, 2002, p.238).

E, assim, a concepção política do Banco Mundial, de acordo com a análise de Dourado (2002, p.239), a mesma de Coraggio (1996), funda-se: na defesa da descentralização

³ Tais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU).

dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados); no decorrer de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a Educação Básica; na ênfase à avaliação e eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios (programas de saúde e nutrição, por exemplo), onde se fizerem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações.

Portanto, as políticas públicas dos anos 1990, como foram destacadas por Dourado (2002, p.241), com reorientação condicionada pelas diretrizes dos organismos multilaterais e “reforma” de Estado, geram mudanças substantivas na conduta de intervenção estatal, oferecendo então uma nova direção aos mecanismos e maneiras de gestão e, dessa forma, às políticas públicas e, em particular, às políticas educacionais.

Nesse contexto, tais ações expressam-se no campo educacional, no processo que culminou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96, que não levou em consideração parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, notadamente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP).

Em face disso, a LDBEN, no seu Artigo 62, estabelece que a formação dos docentes para atuar na Educação Básica (a qual abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio) passaria a ser feita em nível superior, ampliando o tempo para a preparação para o exercício da profissão.

Nesse contexto, Moreira e Silva (2016) destacam em seus estudos os principais aspectos das propostas do Banco Mundial para a formação docente.

Segundo os autores, após uma década da publicação do documento de 1995, o documento “Mejorar La enseñanza y El aprendizaje por medio de incentivos”, de 2005, tem como tema principal o professor, sua importância e os incentivos que este deve ter como valorização. Define a palavra incentivo como “algo que despierta um sentimiento o incita a La acción; uma causa, o motivo de entusiasmo; uma incitación, provocación” (BANCO MUNDIAL, 2005, p.7).

Desta forma, trata dos incentivos que devem ser empregados para atrair novos docentes e motivar aqueles que já exercem a profissão, sugerindo políticas que garantam tais incentivos.

Se antes, a preocupação com a educação tinha como eixo principal o desenvolvimento de políticas de acesso, ou seja, no aumento do número da escolarização dos cidadãos, que implicava, portanto, na construção de mais escolas para o aumento das vagas,

nos fins da década de 1990 e no início do século XXI, essa preocupação acaba deixando de ser prioritária e, agora, a questão principal passa a ser a qualidade da educação ofertada.

Frente a isto, os docentes passam a ser os elementos primordiais, ainda que não sejam os únicos, responsáveis pela garantia de qualidade do processo de ensino e aprendizagem; designou-se esse quesito como essencial.

De acordo com as diretrizes do Banco Mundial (2005), o desenvolvimento da educação requer um profissional qualificado e um sistema unificado e igualitário, porém, o país tem sido ao longo da história, um dos mais descentralizados na região, com os governos estaduais e os sistemas educacionais. Essa alta descentralização culminou em grandes desigualdades de recursos disponíveis para os sistemas educativos (BANCO MUNDIAL, 2005, p.12).

Desta forma, como reflexo dessa desigualdade, o incentivo à carreira do docente não é proporcional. O documento em questão diz que, no Brasil, uma saída para que fosse solucionada essa disparidade foi o estabelecimento, em nível federal, de que 60% dos recursos para a educação fossem investidos nos salários dos docentes, pois assim incentivaria os que já estão na carreira, como também atrairia novos sujeitos.

Conforme o documento “Mejorar La enseñanza y El aprendizaje por medio de incentivos” (BANCO MUNDIAL, 2005), existem pelo menos sete componentes que possuem influência na qualidade do ensino: fornecer aos docentes materiais com qualidade e um ambiente propício para o desenvolvimento de seu trabalho; a consciência pelo docente de seu valor e de sua importância perante os alunos; modificar o processo de contratação docente; prioridade do acompanhamento, por parte dos docentes, dos resultados dos investimentos efetuados na educação; a necessidade de um ensino contínuo através do compartilhamento de conhecimentos; experiência de implantar mecanismos de gratificação e de punição aos docentes pelos diretores e gestores das escolas (MOREIRA; SILVA, 2016, p.49); por fim, o sétimo e último componente apresenta elementos que deveriam ser essenciais ao elaborar uma política para atrair e incentivar aqueles que já exercem a profissão docente.

Eles reforçam que os docentes têm que se conscientizar que eles são peça importante para o desenvolvimento da educação. É função do sistema educacional esclarecer aos educadores que sem os mesmos não se pode progredir na educação, que se deve criar oportunidades para a sua qualificação e conscientizá-los que eles são responsáveis, incentivando-os e motivando-os ao mesmo tempo.

De acordo então com esta análise feita por Moreira e Silva (2016, p.49), em todos os componentes, o docente é caracterizado como um sujeito que deve ter consciência de seu

papel na sociedade; porém é necessário que exista uma conscientização nesse aspecto de toda a equipe da escola.

Responsabilizados pelo alcance da qualidade da educação, de acordo com Maués (2003), os professores também são geralmente alvo do fracasso escolar, sendo considerados, portanto, como responsáveis principais em relação ao baixo rendimento escolar dos discentes, assim como aos baixos índices de desenvolvimento educacional.

Nesse cenário, percebemos que não é possível compreender radicalmente a história e a função social da educação atual, sem entender o movimento do capital, tendo suas ações intencionais voltadas ao gerenciamento das crises capitalistas. Esse processo de regulação das crises tem promovido uma relevante modificação do capitalismo e afetado de modo determinante o mundo do trabalho e a educação na segunda metade do século XX, mantendo-se em vigor no século XXI (SAVIANI, 2005). Ou seja, só com o conhecimento da lógica do capital é que será possível se chegar a um conhecimento mais aprofundado da realidade e da própria educação.

Nesse movimento do sistema capitalista, tendo em vista combater as consecutivas crises, uma das estratégias tem se fundamentado no estreitamento das relações entre as bases materiais de produção e os processos educativos, até mesmo daqueles desenvolvidos na escola básica.

Assim, no interior desse movimento para tornar as crises mais amenas, ao serem estabelecidas novas bases materiais para organizar e administrar o campo da produção, logo, passa a ser conferidos novos encargos e demandas para escola, sobretudo, em relação à formação e capacitação de novos trabalhadores (KUENZER, 2005). O sujeito principal para a efetivação desse processo é o professor.

2.3 A REESTRUTURAÇÃO DO ESTADO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Alguns estudos sobre formação continuada de docentes (DI GIORGI, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) destacam sobre a importância de os docentes serem os propositores dos programas de formação contínua, a partir das necessidades que apontam.

Para Di Giorgi (2010, p.15), a formação contínua pode ser definida como “um processo constante do aprender a profissão de professor, não como um mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação”.

No contexto tratado no tópico anterior, segundo Gatti (2008), a preocupação com a formação de docentes entrou na pauta mundial pela união de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que vem se estruturando em novas condições, em um 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.

No entendimento dessa autora, isso se constitui em uma contradição e um impasse. Nesta senda, políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, para a condução de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações (GATTI, 2008).

Assim, documentos internacionais diversos tendem a enfatizar essa necessidade e nessa direção, destacando-se dentre eles, os documentos do Banco Mundial: o Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (2004), a Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação e o texto, Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1998), a Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001) e os documentos do Fórum Mundial de Educação de Dacar (2000), (GATTI, 2008, p.62).

Portanto, de acordo com a análise feita por Gatti (2008), em todos estes documentos, menos ou mais claramente, está contida a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que os mesmos e a escola não estão aptos para isso. Não é sem propósito, portanto, que Roberto Leher (1999, p.19) denomina o Banco Mundial de o “ministério mundial da educação dos países periféricos”.

Maués (2011) também enfatiza que os processos formativos não têm acompanhado as transformações advindas da sociedade do conhecimento. Aliados a isso, os estudos desenvolvidos por essa instituição destacam a emergência em revolucionar a educação, uma vez que seus efeitos excedem à esfera econômica ao colaborar com a obtenção de novos conhecimentos e competências e auxiliar na conservação da coesão social e do bem-estar individual. Conforme então as conclusões dadas nos vários relatórios, juntamente com o aumento do grau de educação, existem outros fatores essenciais para reforçar a competitividade, o dinamismo das economias do conhecimento e promover a cidadania ativa dos membros de um país, tais como: a) desenvolvimento da saúde física e mental dos indivíduos; b) engajamento cívico e social; c) impacto intergeracional (uma população mais educada do ponto de vista formal deixa uma herança mais significativa para a sociedade em todos os aspectos).

Os documentos da OCDE analisados e explanados no estudo de Maués (2011, p.84), conclui que:

A preocupação com o papel das escolas, com o conteúdo por elas transmitido, ganha centralidade na medida em que há um interesse de que a educação possa responder às exigências do mercado mundial. Nesse contexto a figura do professor é destacada e a formação desse profissional passa a ser motivo de preocupação de organismos internacionais que vêem nesse sujeito um elemento-chave na cadeia da produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento da dita sociedade.

Desse modo, notamos cobranças variadas que devem acatar as capacitações profissionais mais corriqueiras – relacionadas ao preenchimento de postos de trabalho menos exigentes –, até as mais altas especializações – que exigem alto investimento na capacitação dos trabalhadores responsáveis em desenvolver pesquisas aplicadas –, auxiliadas pelo emprego das novas tecnologias, com o intento de produzir novos conhecimentos indispensáveis à ampliação do setor produtivo e com as pretensões das redes de poder, formadas pelo grande capital.

Em face desse processo, o que está na berlinda não é somente a qualificação do trabalhador, mas, do mesmo modo, o convencimento de que ele necessita administrar sua própria carreira, possuindo a obrigação de se atualizar sempre, mostrando, então, dessa forma, a sua habilidade de se ajustar a qualquer tipo de condição ou às formas precarizadas e flexibilizadas de trabalho, assumindo, desta forma, a responsabilidade por sua inserção ou exclusão, perante à sua empregabilidade.

Seguindo, então, essa linha de raciocínio, a educação ajudaria a melhorar a economia pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo.

Desde sempre, a educação formal, assim como os currículos, diretrizes e leis que fazem parte dela, é localizada como uma arena de disputa hegemônica. Meszáros (2007) chama a atenção para que, o mesmo mundo que se reestrutura globalmente e que modifica seu modo de produzir, circular e gerir a vida social, também, proporciona novas exigências de um mercado em constante ampliação, ou seja, articuladas aos interesses do capital.

Nesse contexto, observamos, então, projetos com contornos bem delimitados para o campo educacional, no qual, dentre eles, estão os que são destinados à formação tanto dos trabalhadores que atuam no campo educacional, assim como também dos alunos que futuramente serão trabalhadores (FRIGOTTO, 1999).

Inserem-se, neste contexto, as políticas de formação continuada de professores, acentuando o caráter de uma formação que anula a participação do próprio sujeito, no caso, o professor, do processo de constituição de sua formação continuada.

Segundo Maués (2011, p.81), a formação continuada é pensada pela OCDE dentro do espírito da aprendizagem ao longo da vida. Sendo assim, essa organização decreta que existem três estratégias fundamentais de formação que devem servir como políticas de formação: a licença sabática, na qual o docente tem o apoio financeiro para se aperfeiçoar; a frequência a cursos que são ligados aos resultados das avaliações do trabalho docente; e, por fim, aquelas formações advindas das necessidades indicadas pela própria escola. Contudo, o que a OCDE insiste é sobre a necessidade de que os docentes se sintam motivados e tenham consciência de que precisam se atualizar constantemente.

Em busca de uma “qualidade” na educação, o organismo citado ao associar a formação continuada aos resultados da avaliação e às necessidades indicadas pela escola, de certa forma, reduz a autonomia do docente em decidir sobre a sua própria formação continuada, contrapondo ao próprio significado de desenvolvimento profissional que defende.

Diante então das novas exigências do mercado de trabalho que demandam que um profissional invista nele próprio. Desta forma, a responsabilidade pelo seu próprio sucesso, assim como pelo fato de “dever” estar atento para as novas exigências do mercado de trabalho também é dele.

Maués (2003) destaca que a formação contínua de professores possui, sociologicamente falando, um caráter de acomodação e assimilação dos professores a essa nova sociedade, que adveio desse novo modelo de organização social. Esta formação, de acordo com esta autora, está cada vez mais voltada para as exigências do mercado, no qual a educação está sendo questionada por se parecer a uma mercadoria, enquanto a escola se identifica como uma empresa.

Além desse caráter, de acordo com essa mesma autora, também começa a existir uma corrente de gestores da educação que pensa a formação contínua também como uma maneira de consertar as brechas e as deficiências da formação inicial, colocando à prova o valor desta e das instituições que as ministram. Assim, a formação viria a contribuir, de certa maneira, para o aligeiramento da formação inicial, tendo em vista que esta não estaria atendendo às demandas sociais. Ademais, como todos os domínios do conhecimento estavam se dando de forma rápida, caberia à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando o restante para a responsabilidade da formação contínua (MAUÉS, 2003).

Esse aspecto foi colocado com bastante destaque pelas políticas dos países em desenvolvimento no início dessa nova fase de organização da sociedade, abrindo um enorme mercado de formação, o que favoreceu tanto as universidades públicas quanto as demais instituições de ensino, e mesmo as empresas, a possibilidade de ganhos na receita contábil.

Portanto, ao longo da década de 1990, com o advento dessa nova configuração na sociedade, a formação contínua, como um dos indicadores de reestruturação do papel do Estado, sinaliza para uma formação ligada à lógica de mercado, voltada para uma sociedade na qual o dinheiro importa mais que o homem como ser crítico, capaz de produzir conhecimento e construtor de sua própria história. Essas contrarreformas impactam na concepção de formação de professor (inicial e continuada) a que se deseja adotar.

2.4 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

As legislações oriundas das negociações sociais e políticas abriram espaço para as iniciativas de formação continuada no cenário nacional, sendo que também as delimitam. É então que, a partir de meados da última década do século passado, a expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada cresceu exponencialmente, provocando os poderes públicos quanto a essa formação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) indica a base então da formação continuada de professores e reflete um período de debates sobre a questão da importância desse tipo de formação, assim como trata dela em vários artigos.

No Artigo 67, por exemplo, o qual estipula que os sistemas de ensino têm o dever de promover a valorização dos profissionais da educação, traz no seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive sugerindo o licenciamento periódico remunerado para essa finalidade.

Também, em seu Artigo 80, a LDBEN coloca que: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Nas disposições transitórias, do Artigo 87, § 3º, inciso III, a LDBEN explicita que cada município tem o dever de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”.

Em referência à educação profissional de uma maneira geral, em seu Artigo 40, a lei põe a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho.

Porém, foram suscitados vários debates em torno das disposições dessa lei, com esforços dirigidos para sua implementação nas três esferas de administração do país.

Com o aumento das responsabilidades dos municípios em relação à educação escolar, existiu, por iniciativas de gestões estaduais ou municipais, por pressões das redes e sindicatos, pelas propostas de instituições ou pelo tipo de recursos alocados ao setor educacional e sua regulamentação, especialmente, à época, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), uma forte demanda em processos denominados de educação continuada. Sendo assim, a lei que institui o FUNDEF foi a pioneira a dar respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de docentes não titulados que exerçam funções nas redes públicas. Mais tarde, como forma de aperfeiçoar e aumentar a distribuição e a aplicação dos recursos, o MEC ampliou esse fundo para toda a Educação Básica, consolidando então o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - em substituição ao FUNDEF, mantendo na ativa as formas já previstas anteriormente, de repasse e utilização dos recursos destinados à capacitação e ao aperfeiçoamento profissional em serviço.

Desse conjunto de fatores, observamos então uma escalada enorme na oferta de programas de “educação continuada”, sendo das mais variadas naturezas e formatos. E então, muitas iniciativas nesse sentido surgiram como cursos de especialização, promovendo em variados setores de trabalho a questão da distinção entre os cursos de especialização gerais e os cursos de especialização que poderiam convalidar o exercício especializado profissional em áreas específicas de atuação (especialidades profissionais).

Contudo, Gatti (2008, p.64) alerta que a área de educação, talvez pela dificuldade de representar a docência e atividades associadas como profissão, como setor do mundo do trabalho, de fato tudo que é referente à formação profissional ou definido como “para as áreas profissionais”, é simplesmente ignorado pelos educadores e gestores educacionais, como se a educação não fosse propriamente uma “área profissional”, ou não abarcasse subáreas especializadas. Portanto, em virtude disso, têm-se, no campo educacional, formações em especialização que não habilitam para funções especializadas, ficando somente a graduação como delimitadora para esse exercício, sem maiores aprofundamentos.

Seguindo a trilha das normas advindas da LDBEN, em 2003, o Ministério da Educação - MEC, através da Portaria Ministerial 1.403, institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Assim, o seu Artigo 1º prevê em seu inciso II, “programas de incentivo e apoio à formação continuada de docentes,

implementados em regime de colaboração com os entes federados”, e, em seu inciso III, a criação de uma rede nacional de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação que teria por objetivo “desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores”.

Sendo assim, essa portaria foi seguida por um documento do MEC com o título “Sistema nacional de formação continuada e certificação de professores - toda criança aprendendo” (BRASIL, 2003), no qual várias ações são propostas para a valorização do magistério e melhor qualificação de sua formação, destacando o exame nacional periódico de docentes, com o oferecimento de formação continuada. Contudo, tendo a Portaria 1.403/03 esclarecido que o ponto inicial seria um exame nacional de certificação de docentes, os debates fixaram-se nessa questão. Houve então, em sequência, fortes posições contra essa proposta.

É importante frisar que com a mudança de ministro da educação no governo de Luís Inácio Lula da Silva (Fernando Haddad assumiu o ministério da educação no lugar de Tarso Genro), as questões levantadas pela portaria e as propostas do documento foram postas em segundo plano, com outros aspectos sendo destacados pela nova orientação na política do MEC. Sendo assim, esse debate foi transferido, em parte, para a Secretaria de Educação à Distância, na qual propostas para vários tipos de formação, até mesmo a continuada de professores, vêm a ser tratadas no domínio de uma possível rede nacional de formação à distância, composta por várias instituições, em uma experiência de, principalmente, articular iniciativas que já existiam (GATTI, 2008).

Nesse contexto, é importante ressaltarmos que a educação à distância tornou-se um caminho muito valorizado nas políticas educacionais nos últimos anos, respaldada até mesmo como uma maneira mais rápida de solucionar o problema da formação, pois, em relação às tecnologias que existem, podem flexibilizar os tempos formativos, e os alunos que trabalham teriam condições de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas vagas de trabalho, não necessitando os mesmos de terem horários fixos, o que permitiria ter compatibilização com várias jornadas de trabalho. Cabe a observação que a educação à distância ou a mista (presencial/à distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de docentes pelas políticas públicas, em qualquer nível, seja ele federal, estadual e municipal.

Desta maneira, Oliveira et al (2012, p.19) vem a corroborar isto em seu estudo:

A educação à distância (EaD) se consolidou tanto como a possibilidade mais rápida e eficaz de formação inicial e continuada do enorme contingente de professores sem formação (a partir da centralidade nos aspectos cognitivos e comportamentais das diretrizes curriculares) quanto como a melhor forma de

equacionar a relação custo efetividade e expandir o ensino superior, inclusive, também, através da iniciativa privada.

Assim, logo depois da promulgação da LDBEN, algumas regulamentações foram emitidas sobre as condições de oferta dos cursos à distância, abrindo a possibilidade de oferta de cursos especiais para complementar a formação de professores em nível médio, ou seja, formação destinada a professores leigos, e, para complementar também, em nível superior, a formação de docentes que só possuem o nível médio e estejam em exercício nos sistemas de ensino.

Dentro desse contexto, de acordo com Gatti (2008, p.65),

Para tanto, uma legislação específica foi elaborada, em nível Federal e em alguns estados, como Mato Grosso, São Paulo e Minas Gerais. Esperava-se com esses processos de formações especiais atingir em menor tempo um número significativo de docentes já em exercício nas redes. Calculava-se que, com os cursos superiores regulares existentes, o tempo para complementar a formação dos professores já em exercício, em nível médio ou superior, demandaria várias décadas, o que era verdade pelo volume de docentes nessas condições

Nesse passo, vários documentos expõem que os sistemas públicos de ensino não poderiam aguardar tanto tempo para atingir melhor a qualificação de seu corpo docente. Além do mais, como iniciativa de administrações públicas, esses programas especiais foram oferecidos de graça aos docentes, com o tempo limitado para sua execução. Além de que, nessa época, o país tinha a estimativa de que, com as diversas iniciativas especiais implementadas, mais de cem mil docentes tinham recebido suas titulações nesses programas, ou em nível médio, ou em nível superior, em um período próximo a quatro anos. Esse tipo de formação ainda é oferecido, porém o ritmo de oferta desses programas especiais públicos atenuou nos sistemas, dado que muitos de seus professores já estão titulados e os novos ingressantes já devem trazer essa formação básica quando de seu ingresso (GATTI, 2008).

Em 2004, a Portaria MEC 4.361, em nove de maio de 2006, através do Decreto 5.773, e das Portarias MEC 1 e 2, de 10 de janeiro de 2007, trazem reformulações normativas, revogando normas anteriores. Aprimorando de certa maneira as condições de avaliação para credenciamento de instituições que queiram ofertar cursos de educação continuada. Estas novas regulamentações surgem por causa da expansão desse tipo de curso, seja ele em nível de graduação, ou pós-graduação, mostrando então aos poderes públicos, a partir da movimentação de educadores, a precisão de análise em relação a essa expansão e de tomada de decisão para seu acompanhamento e avaliação.

Com a intensa expansão dos cursos de pós-graduação *lato sensu* (principalmente as especializações), e a preocupação da maneira como eles são oferecidos e por quais instituições, o CNE (Conselho Nacional de Educação) edita em oito de junho de 2007 a resolução 01, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização.

Gatti (2008, p.66) revela em seu estudo que esta resolução abre novo espaço para as políticas de educação continuada nessa modalidade, cujos efeitos vão depender de sua incorporação pelas várias instituições, porque coloca alguns limites para a oferta desses cursos sem, contudo, diminuir a flexibilidade em relação à sua oferta e seu funcionamento. Esta autora destaca seis pontos que são abordados nessa resolução (01, de oito de junho de 2007) a fim de caracterizar a mesma: as instituições de ensino superiores já credenciadas podem oferecê-los sem necessidade de autorização; outras instituições poderão ser credenciadas nos termos da resolução; os cursos ficam sujeitos à avaliação dos órgãos governamentais quando do credenciamento da instituição; para o censo do Ensino superior, os dados desses cursos deverão ser informados sempre que solicitados; metade dos docentes nesses cursos deve ter título de mestre ou doutor, adquiridos em programa *stricto sensu*, devidamente credenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/MEC; os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância só podem ser oferecidos por instituições credenciadas com essa finalidade específica pela União.

Gatti (2008) também nos revela que a resolução 01/07 vem trazer a preocupação acerca da qualidade dos cursos de formação continuada, na qual se apresentam sob a rubrica de pós-graduação *lato sensu*, exibindo então uma nova orientação em política pública nos aspectos formativos para as várias áreas objeto desses cursos, incluindo então a educação.

No mês de julho de 2004, foi instituída como política para formação de docentes à Rede nacional de formação continuada de docentes da Educação Básica. Esta rede surgiu a partir da preocupação em articular pesquisa e produção acadêmica à formação dos educadores e, também, com a finalidade de aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos através de investimentos em qualificação profissional. Foi estruturado um grande processo de interação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, especialmente as universidades públicas e comunitárias.

A Rede é formada por centros de pesquisa e desenvolvimento da educação pelos sistemas de ensino público, assim como também da participação e coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, com o intuito de estreitar os vínculos entre a Educação Básica e a educação superior e preservar a relação entre a formação inicial e continuada de

professores, favorecendo, desta forma, o estabelecimento de uma parceria entre as instituições que compõem os centros e os sistemas de ensino com suas demandas específicas.

É importante mencionarmos que dessa parceria, coordenada pelo MEC, implicou diversos cursos, assim como a produção de vários materiais destinados aos educadores em salas de aula, no ensino fundamental e na educação infantil.

Em 2008, a Conferência Nacional da Educação Básica - CONEB, organizada em Brasília, definiu o estabelecimento de políticas e programas nacionais, buscando constituir e desenvolver programas de formação continuada em regime de cooperação entre os entes federados. Em face disto, o documento final da Conferência prevê que as políticas e os programas nacionais devem propiciar a criação de polos, como centros de formação de professores, administrados de forma tripartite: universidades, com a participação ativa das faculdades/centros de educação, dos sistemas de ensino e dos professores da Educação Básica. Esses locais, ambientes de formação dos profissionais da educação, devem ser dotados de bibliotecas e de equipamentos de informática, de maneira a admitir a socialização de experiências docentes e sua auto-organização em grupos de estudo (BRASIL, 2008).

Em 2009, o Decreto 6.755 estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Seu desígnio foi o de organizar, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de Educação Básica. No seu Artigo 3º, incisos II e III, prevê dar apoio “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior”, assim como também tornar igual as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2009). No seu Artigo 4º, § 1º, está previsto que o regime de colaboração será materializado através de planos estratégicos, formulados pelos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente⁴, a serem estabelecidos em cada Estado e no Distrito Federal. A formação continuada deve ser compreendida como elemento essencial

⁴ Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituídos pelo MEC e que disciplinam também atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, por meio do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Este Decreto em seu Artigo 4º diz que a Política Nacional de Formação cumprirá seus objetivos pela criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios com a finalidade de organizar, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica. Entre as principais funções do Fórum, estão: elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico; definir prioridades e metas do programa em cada estado; coordenar as ações de formação de professores; e propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de Educação Básica.

da profissionalização docente e deve estar articulada à carreira do magistério e associar-se ao dia a dia da escola.

Logo no ano seguinte, em 2010, a Conferência Nacional de Educação - CONAE buscou discutir, aberta e nacionalmente, diretrizes e estratégias que pudessem sinalizar os fundamentais aspectos a serem considerados na construção do novo Plano Nacional de Educação, sendo destacadas questões relativas à inclusão, diversidade e igualdade, de maneira que o documento final enfatiza dois aspectos: a importância de se valorizar a educação inclusiva, igualitária e acolhedora da diversidade, sugerindo políticas capazes de assegurar, a todos os brasileiros, seu direito a uma educação de boa qualidade; e a necessidade de que as políticas educacionais se articulem às demais políticas sociais (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p.24).

Em relação à formação e valorização dos profissionais da educação, reafirma-se a importância de que a formação inicial e continuada admita uma postura de inclusão, que respeite as diferenças e reconheçam e valorizem a diversidade.

A CONAE também destaca que o acesso a essas duas modalidades de formação seja garantido aos docentes atuantes na educação de jovens e adultos, na educação no campo e junto aos indígenas, ciganos e quilombolas, entre outras etnias. A implementação de programas que abordem acerca das diversidades e do combate a todas as formas de discriminação e violência recebeu determinado destaque, assim como também a oferta de especialização/aperfeiçoamento para quem for dar aulas em salas de recursos multifuncionais. E por fim, sinalizou-se a importância de estudos e/ou aprofundamento que versem de assuntos tais como: política de educação ambiental; língua brasileira de sinais (Libras); história da África; culturas afro-brasileiras e indígenas; diversidade étnico-racial, religiosa e de orientação sexual, além dos direitos humanos (LAPLANE; PRIETO, 2010 apud DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p.24-25).

Em 23 de setembro de 2011, a Portaria 1.328, instituiu a Rede nacional de formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica⁵, com a finalidade de subsidiar as ações de formação continuada formada por meio das demandas apresentadas nos planos estratégicos desenvolvidos pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, conforme o Decreto 6.755/09.

⁵ Esta rede difere da Rede nacional de formação continuada de docentes da Educação Básica, já citada anteriormente neste estudo, porque ele contempla a formação continuada de todos os profissionais da educação e não somente os professores.

Esta Rede então será composta pelas IES (públicas e comunitárias) e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT), que, a qualquer ocasião, poderão oferecer seus termos de adesão ao Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, em conformidade com o cronograma anual de planejamento da formação e o exercício fiscal correlativo.

Assim, de acordo com o Artigo 2º, a Rede será coordenada e supervisionada pelo Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (criada pela Portaria MEC 1.087/11), que será responsável em desenvolver, coordenar e avaliar as ações e programas do MEC, da CAPES e do FNDE.

O MEC financiará as ações da Rede em conformidade com os planos estratégicos dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, com o objetivo de arcar com as despesas advindas das iniciativas propostas, porém, observados os limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual. O MEC alocará os recursos diretamente à matriz orçamentária de cada IESF (Instituição de Ensino Superior Federal) e aos IFECT. Já as demais instituições (IES estaduais, municipais e comunitárias) serão subsidiadas via convênios.

O Artigo 6º dessa Portaria regulamenta a concessão de bolsas de estudos e pesquisas, direcionadas aos professores que estiverem participando dos programas, cursos e ações desenvolvidas no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, na forma da Lei 11.273/2006 e suas modificações.

O Artigo 8º assinala que o MEC, a CAPES e o FNDE definirão em instrumentos próprios às normas e atribuições para certificar o funcionamento da RNF.

A Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação, no qual tem 20 metas, tendo entre 15 a 18 estratégias direcionadas aos profissionais do Magistério da Educação Básica. Nesse passo, tem-se entre estas uma meta referente à política de formação continuada de docentes, a meta 16, na qual a mesma diz:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, PNE, 2014).

Sendo assim, todas essas metas e suas estratégias incidirão nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e para as

diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação, incluindo o Magistério.

Deste modo, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a ser definida até 24 de junho de 2015, tem por intenção organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de Educação Básica e superior, a Formação dos Profissionais da Educação Básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se estabeleceu como elemento fundamental à profissionalização docente.

Nessa conjuntura, é essencial consolidar o papel dos Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica na formulação e pactuação de planos estratégicos que considerem diagnóstico da formação inicial e continuada, ações e programas a serem desenvolvidos, gestão e financiamento (atribuições e responsabilidades). O Conselho Nacional de Educação, através da Comissão Bicameral - no qual é composta por conselheiros das Câmaras de Educação Básica e Superior -, depois de uma grande discussão em reuniões, diversas atividades, audiências públicas no Conselho Nacional de Educação, no Congresso Nacional e no Senado Federal, apresentou parecer e resolução que foram aprovados por unanimidade, pelo Conselho Nacional de Educação em nove de junho de 2014, e após homologação do Ministério da Educação implicaram no Parecer CNE/CP 2/2015 e Resolução CNE/CP 2/2015, que definem as diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica (DOURADO, 2015, p.28).

Nessa senda, “as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação - DCN destacam e exigem das instituições de educação superior projetos próprios de formação, através da imprescindível articulação entre Educação Básica e Superior, a serem traduzidos, de maneira articulada, no Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI, no Projeto Pedagógico Institucional - PPI e nos Projetos Pedagógicos de Curso - PPC, determinando, com base nas DCN, a concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional” (DOURADO, 2015, p.28).

Em maio de 2016, foi aprovada uma nova política de formação de professores, através do Decreto 8.752, o qual prevê em relação à formação continuada, na seção I do primeiro Capítulo, Artigo 2º, vários princípios, que se referem à formação continuada de professores.

O primeiro a se referir é o quarto princípio no qual cita que deve haver uma articulação entre a formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino.

No sétimo, que a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização, deve integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência profissional.

No oitavo diz que, compreendendo que os profissionais da educação são agentes fundamentais do processo educativo e desta forma possuem a necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, deve ter como objetivo uma melhoria da qualidade da Educação Básica e à qualificação do ambiente escolar. E no décimo, cita o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação continuada.

Em face disto, percebemos que é destacado que deve haver sua articulação com a formação inicial, a sua importância da formação continuada para a docência, os locais apropriados no quais devem ser realizadas.

Neste capítulo, foi possível debatermos a política de formação de docentes, a partir dos contextos das produções acadêmicas e das políticas educacionais.

No capítulo seguinte será introduzido por meio de um breve panorama da legislação da formação continuada de professores de Vitória da Conquista - BA, discorrendo em seguida de como é organizada a formação continuada destes profissionais neste município, no período de 1996 a 2015. Será também apresentado as percepções dos professores e gestores deste município sobre as políticas de formação continuada com a explanação da compreensão das entrevistas destes sujeitos.

3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DESENVOLVIDA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

Neste capítulo, iremos expor os dados coletados acerca de como foi organizada a formação continuada de professores na rede de educação pública municipal de Vitória da Conquista. Para tanto, partiremos do que está posto sob o ponto de vista da legislação local, buscando analisar as ações formativas implementadas pela SMED, no decorrer do tempo definido para esta pesquisa.

3.1 A LEGISLAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

A formação continuada de professores em Vitória da Conquista está atualmente pautada pela LDBEN, que já foi citada aqui anteriormente, assim como também pela Lei 1.762, de 30 de junho de 2011, que dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal e o plano de carreira e remuneração dos profissionais da educação no município de Vitória da Conquista, assim como também na Lei 2.042, de 26 de junho de 2015, que aprova o Plano municipal de Educação de Vitória da Conquista.

A Lei municipal 1.762/11 faz referência à formação continuada de professores no Capítulo III, seção I, Artigo 5º, que menciona que os cargos de provimento efetivo do magistério serão organizados em carreira, com observância dos princípios e diretrizes instituídos por esta lei, e cita no inciso IV, que, para tal, deve haver capacitação permanente e acesso a curso de formação continuada.

No capítulo XII, seção I, no Artigo 50 menciona que, além dos direitos previstos em outras normas, constituem-se direitos dos servidores integrantes da carreira do magistério, vários outros direitos e, dentre esses, destacamos o que se refere à formação continuada no Inciso IX: “ter oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização, capacitação profissional, observada a disponibilidade orçamentária e financeira” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011).

Na seção II, desse mesmo capítulo, intitulada “Dos deveres”, o Artigo 51 menciona que, além dos deveres e proibições previstas em legislação própria e no regime jurídico dos servidores públicos deste município, constituem deveres dos servidores integrantes da carreira

do magistério, vários deveres, tais como: Inciso XVI, o qual se refere ser dever do professor buscar seu aperfeiçoamento profissional, tecnológico e cultural de forma contínua; Inciso X, afirma ser dever do professor frequentar cursos instituídos para o seu aperfeiçoamento, patrocinado pelo órgão direto de petição municipal da educação e outras instituições educacionais (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011).

Nesses artigos, ficam evidentes duas situações em relação à formação continuada de professores no município: A primeira delas diz respeito à sua relação com a carreira docente e a segunda situação a da formação posta como um “dever” do professor, enquanto que o “direito” aparece vinculado à disponibilidade orçamentária e financeira.

Assim, ao mesmo tempo em que a lei 1.1762/11 coloca que cargos de magistério serão organizados em carreira e que o prosseguimento desta se dá a partir da capacitação permanente e acesso a cursos de formação continuada. Diante disto, notamos então que para isso acontecer o professor teria a oportunidade de frequentar cursos oferecidos por órgãos públicos ou privados. Porém, apesar da lei apresentar a frequência aos cursos de formação continuada como um direito deixa claro que esse direito está vinculado à disponibilidade orçamentária do município. Ou seja, é um “direito” que não tem garantia de ser provido.

Outra inconsistência que podemos notar na mesma lei é em relação a um dos deveres contidos sobre formação continuada.

De acordo com o que está redigido sobre isto, o professor tem de buscar seu aperfeiçoamento profissional, tecnológico e cultural continuamente, e que para isso ele poderá “contar” com o financiamento do município, mas também pode obter isto através de outras instituições.

Em face disto, fica mais uma vez evidente que o docente tem o dever de ir à busca de sua própria formação continuada, mas a mesma pode não ser assegurada por órgãos públicos, ou seja, não é assegurado o patrocínio desse seu dever.

Remetendo-nos à parte desta pesquisa que aborda o papel do Estado em relação às políticas públicas educacionais brasileiras, podemos então confirmar que no município de Vitória da Conquista as contradições do atual modelo de Estado estão presentes na redação dessa lei, a saber, um Estado que é mínimo para as questões sociais, mas que segue as regras do mercado internacional financeiro, que corresponde à lógica dos ditames dos organismos internacionais, que atende às exigências do neoliberalismo. Ou seja, apesar de declarar como direito, não garante a formação continuada dos docentes.

Podemos mais uma vez lembrar aqui que, de acordo com análise de documentos como, por exemplo, da OCDE, explanado anteriormente, existe o interesse de que a educação

possa responder às exigências do mercado mundial, sendo a formação do docente peça primordial na cadeia da produção do conhecimento e para o desenvolvimento desta nova sociedade que está emergindo.

Assim, quando nos deparamos com essas conduções para a formação continuada de professores em Vitória da Conquista, evidencia-se a partir do texto da Lei 1.1762/11, o reflexo de um projeto político que prima por convencer que o próprio docente deve administrar a sua carreira, sendo então o mesmo responsabilizado por estar ou não empregado, por conseguir ou não galgar novos patamares em sua carreira e, por conseguinte, melhorar os seus ganhos salariais. Eis então mais uma incoerência: ao mesmo tempo em que se estabelece que a formação continuada é necessária, a obtenção da mesma fica a cargo e sob a responsabilidade do próprio docente.

A seção IV do capítulo III, que trata da qualificação profissional, traz dois artigos relacionados à formação continuada de docentes, a saber, o Artigo 65 e o Artigo 66.

O Artigo 65, atrelando a formação como forma de assegurar o “aprimoramento do ensino”, institui o seguinte:

Art. 65 - A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento do ensino será assegurada através de cursos de formação ou aperfeiçoamento em instituições credenciadas, de programa de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários, conforme disposto em legislação específica (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011).

Desta forma, este artigo traz a seguinte reflexão: para que mesmo serve a formação continuada de professores?

De acordo com alguns estudiosos, podemos destacar alguns com suas opiniões. Libâneo (1998) e Behrens (1996), por exemplo, acreditam que os professores que desenvolvem uma qualificação continuada percebem que podem mudar, pois aprendem e reaprendem diante dos desafios ocorridos durante a sua prática. Isso acontece, segundo os autores, por meio de uma ação crítico-reflexiva praticada pelo docente ao final de seu horário de aula, pontuando assim o que precisa ser melhorado e o que deve ser mantido em seu planejamento. Já conforme Macedo (2010 p.36-37):

A valorização dos processos de aprendizagem dos próprios professores, ou seja, no investimento pessoal e institucional de seu aperfeiçoamento contínuo, segundo a criação ou produção de diferentes contextos de aprendizagem também para o professor e não só para o aluno.

Ou seja, concordando com este estudioso, podemos destacar que diante de tantas mudanças impostas pela sociedade atual, a formação continuada passa a ser uma necessidade que abrange tanto os aspectos sociais como os aspectos pessoais. Desta forma, em relação à formação de docentes, podemos enfatizar que ela representa um enorme desafio no contexto atual, ou seja, compartilhando com Macedo (2010), o profissional de educação tem que estar sempre se atualizando.

No município de Vitória da Conquista, o direito de afastamento do professor para sua qualificação está previsto no Artigo 66, da Lei 1.762, de 30 de junho de 2011, conforme é destacado abaixo:

Art. 66 - A licença para qualificação profissional consiste no afastamento do titular de cargo da carreira de suas funções, computado o tempo de afastamento, e será concedida para frequência a cursos de formação, aperfeiçoamento e mestrado, em instituições credenciadas, desde que seja presencial, observando os limites de vagas, a ser definido em regulamento, percebendo a remuneração do cargo (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011).

Sobre isso, algumas questões chamam a atenção. A primeira delas diz respeito ao fato de que, na redação deste referido artigo, cursos de formação, aperfeiçoamento e mestrado são coisas distintas sendo que o mestrado e aperfeiçoamento são tipos de formação continuada. A segunda questão que chama a atenção no artigo citado é o fato de que, apesar de ser tido como um “direito”, o docente só será autorizado a se afastar de suas funções para frequentar a formação caso haja vaga disponível.

O município de Vitória da Conquista conta atualmente com 1.180 docentes efetivos na rede. O tipo de documento que prevê o número de vagas para o afastamento é a Portaria 02/2014, na qual no Artigo 6º estabelece que: “O número total de docentes liberados em vista dos afastamentos previstos nesta Portaria, considerando todos os requisitos dispostos nos incisos abaixo, limitar-se-á, no mesmo período, a 15 (quinze) docentes da rede municipal de ensino. Portanto, também chamando a atenção quanto à proporção entre o número de professores da rede e o número de vagas existentes para este tipo de afastamento.

No Capítulo V, intitulado “Da remuneração e dentro dele”, a subseção VII (“Do incentivo de qualificação profissional), Artigo 84 menciona que: “Aos professores estáveis, que concluírem curso de especialização de no mínimo 360 (trezentos e sessenta) horas-aula, devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação e na área da educação, será concedido incentivo no percentual de 20% (vinte por cento) sobre o vencimento do cargo efetivo, limitado a um curso de especialização” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011).

Em seguida traz também dois parágrafos que se referem a incentivo a qualificação profissional, o § 1º institui que “Aos professores estáveis, que concluírem curso de mestrado, devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação e na área da educação será concedido incentivo no percentual de 10% (dez por cento) sobre o vencimento do cargo efetivo, limitado a um curso de mestrado e o § 2º estabelece que:” O Poder Executivo Federal terá até 4 (quatro) anos, para elevar a 20% (vinte por cento) o incentivo previsto no § 1º deste artigo (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011).

A subseção X, intitulada “Gratificação por titulação”, no seu artigo estabelece também que “A gratificação por titulação será concedida ao servidor estável do magistério, em virtude de cursos de aperfeiçoamento e atualização” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011).

Sendo que este artigo não cita curso de mestrado e nem doutorado, ficando, portanto, não esclarecido sobre a gratificação para quem obtenha esses títulos.

Em relação à análise do texto da Lei municipal 1.762/2011, cabe observar que, embora não seja apresentado o termo exato formação continuada em algumas das partes aqui citadas, de acordo com informações coletadas na Secretaria de Educação Municipal de Vitória da Conquista, nesta pesquisa, podemos entender que estas ações com várias denominações nesta Lei são consideradas pela SMED como formação continuada para os docentes da rede.

Em relação ao Plano Municipal de Educação (PME) para o decênio 2014/2024, Lei 2.042/2015, a formação continuada aparece em 18 estratégias, sendo possível identificar que a formação de professores na rede de educação de Vitória da Conquista deve ser garantida a todos os profissionais do Ensino Fundamental, de maneira a atender as especificidades de cada ano e das áreas de conhecimento.

Desta maneira, de acordo com o texto dessa Lei, em relação à formação continuada, não existe área prioritária, pois o mesmo traz implícito que pode ser todas as áreas de conhecimento.

Em relação à previsão orçamentária, o Plano Municipal de Educação menciona em uma de suas estratégias que o poder público deve assegurar e priorizar investimentos para a formação continuada dos profissionais da educação. Lembrando, porém, que a Lei 1.762/2011 já previa que:

Art. 93 - As despesas decorrentes da aplicação desta lei correrão a conta dos recursos consignados no orçamento vigente, ficando o Chefe do Poder Executivo autorizado a promover as transposições, transferências e remanejamento de recursos e a abertura de créditos suplementares ou especiais no limite das dotações autorizadas no orçamento para o exercício, conforme o

disposto na Constituição Federal e legislação específica (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011).

Assim sendo, apesar do PME de Vitória da Conquista assegurar a formação continuada a todos os profissionais do ensino fundamental, a Lei 1.762/2011 condiciona esta garantia à existência de aprovação orçamentária e liberação do custeio pelo governo executivo. Ou seja, o PME não prevê a destinação de fonte orçamentária municipal específica para a formação de professores. Cita apenas que, no caso da formação continuada para professores que trabalham com educação infantil em relação a artes, o município deve promover cursos de formação continuada em parceria com as instituições de ensino superior, públicas e privadas. Também traz em outra estratégia que o município também deve:

4.25 - Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas e sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015).

Desta forma, ao compararmos o texto do PME com o texto do Plano de Cargos e salários do município, notamos que eles não são compatíveis, pois enquanto o PME coloca que o município deve assegurar e priorizar investimentos para formação continuada dos profissionais da educação, o Plano de cargos e salários do município deixa claro em sua redação que a formação somente se dará caso haja a existência de orçamento financeiro liberado para isso.

A partir então da análise desses documentos, e da comparação com o que está posto na política nacional, é possível concluirmos sobre a relação entre a política nacional de formação continuada e a de Vitória da Conquista, que esta última está sintonizada com a primeira, pois segue a lógica dos ditames do neoliberalismo. Podemos afirmar, portanto, que a instituição de um novo discurso hegemônico, direcionado a naturalizar as relações existentes entre trabalho e educação como maneira de favorecer o desenvolvimento econômico, ao preparar a força de trabalho para atender às novas demandas do campo produtivo, se apresenta cada vez mais seletivo e excludente.

Em face disto, o que está em jogo não é somente a qualificação do trabalhador, mas também o convencimento de que ele deve ser o gestor de sua própria carreira, tendo o compromisso de se atualizar permanentemente, provando a sua capacidade de se ajustar às

condições adversas ou às formas precarizadas e flexibilizadas de trabalho, assumindo a responsabilidade por sua inserção ou exclusão do mundo da empregabilidade.

Assim, ao fazermos a comparação do que está redigido nas duas leis que direcionam a política municipal de formação continuada de professores (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011, 2016) e analisando-as sob a luz da legislação nacional referente à formação continuada de professores no país e dos ditames neoliberais explanados anteriormente, podemos notar que estão condizentes, pois o professor, ao mesmo tempo em que tem o “dever” de se qualificar, esta qualificação não é garantida como um dever do Estado e um direito do docente. No caso desta pesquisa, observamos que existe uma passagem na redação da Lei 1.762/2011, que afirma que o professor também deve buscar essa formação permanente em “outras instituições educacionais”, evidenciando desta forma a desresponsabilização do Estado perante a formação continuada do docente.

3.2. A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA DE 1996 A 2015

A partir das entrevistas concedidas pela gestora do núcleo pedagógico, setor responsável pelas ações de formação continuada de professores da rede de educação municipal de Vitória da Conquista, reunimos as informações de como foram organizadas as ações de formação continuada de professores, durante o período de 1996 a 2015, no município estudado. Entendemos que essas informações podem nos fornecer pistas sobre a política de formação continuada adotada (ou não) pelo município nesse período.

A pesquisa pretendia contar com a análise dos documentos produzidos a esse respeito nessa época. Entretanto, no arquivo público municipal, não foi localizado nada referente, sugerindo que, ou foram incinerados ou até mesmo extraviados antes de chegarem ao arquivo público. A única fonte existente de dados, portanto, em relação às ações de formação continuada, desenvolvidas durante o período estudado, foi a coordenadora do núcleo pedagógico, a qual se encontra nesse setor desde 1996.

Segundo a coordenadora pedagógica, a partir de 1996, a formação continuada de docentes no município começou de uma maneira muito tímida. Para ela, isso seria um reflexo do que exigia o novo cenário educacional no País.

A minha trajetória na secretaria é de mais ou menos 20 anos trabalhando no núcleo de coordenação pedagógica e em momentos anteriores trabalhando em direção de escola ou professora, etc. Então, para limitar o tempo, vamos tomar

por base o ano de 2000, são 16 anos. Foi no momento em que o próprio contexto educacional começou a repensar a educação no sentido mais de baixo para cima. O que eu quero dizer com isso? No momento em que se entender que os professores teriam que se posicionar, teriam que adequar programas prontos que vieram do MEC para as suas classes. Nesse mesmo momento acreditou que, para que ele fizesse isso, era necessário que começasse a se formar para ser um sujeito do processo e não um repetidor, um bancário. Seria bem isso. Então, para não deixar sem tempo a gente marca aqui nesse período de 2000. Veja que começou de maneira mais tímida e hoje ocupa um espaço importante na formação do núcleo pedagógico (MARIA, Coordenadora do Núcleo Pedagógico).

A coordenadora Maria estabelece a relação entre as mudanças ocorridas nacionalmente e na organização da formação de professores no município. De sua afirmação duas questões nos chamam a atenção: a primeira delas diz respeito ao fato dos professores serem chamados a “se posicionar”, a “se adequar” aos programas vindos do MEC. A segunda questão, de forma contraditória a essa primeira, esses mesmos professores estavam sendo convocados a deixarem de ser meros “repetidores” e se tornarem um “sujeito do processo”.

Notamos em face destes argumentos que, ao mesmo tempo em que os docentes têm que se ajustar a esses programas federais, os mesmos têm que serem protagonistas ativos desse processo. Portanto, verificamos uma inconsistência presente nisto, a qual se leva a acreditar que pode haver uma sintonia com a política nacional de formação de professores que segue como já discorrido nesta pesquisa os desígnios das diretrizes dos organismos internacionais, nos quais trazem embutidos em tais diretrizes essa incoerência em relação ao papel dos docentes em relação à sua formação.

Outro aspecto relevante foi a relação que estabelece entre esse movimento e a expansão do setor em que trabalha.

Mesmo tratando do cenário português, Nóvoa (2009, p.12), explana em seu estudo acerca dessa tendência que coincide com esta que verificamos no município estudado nesta pesquisa:

Assistimos, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar, depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo, nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão.

Atualmente existem dois momentos nos quais a SMED afirma como sendo aqueles nos quais acontece formação continuada para os professores da rede: a Jornada Pedagógica e

as Atividades Complementares, chamadas ACS. A seguir, iremos discorrer sobre estes dois momentos, procurando explicar como se desenvolvem.

A Jornada Pedagógica é um evento promovido pela SMED que acontece todo o início do ano, com duração de três dias e que conta sempre com a presença de palestrantes de fora da cidade, geralmente de renome nacional na área educacional, e é considerada pela SMED como formação continuada tanto para os professores como para os outros profissionais da rede de educação do município.

A programação da Jornada Pedagógica consiste essencialmente em apresentação de palestras na maior parte do tempo, porém, também acontecem alguns momentos de *workshops*, oficinas e mesas redondas.

De acordo com o *site* oficial da SMED,⁶ as atividades complementares, também conhecidas pela abreviatura ACS, é um momento que ocorre quinzenalmente ao longo de todo mês do ano no qual há formação continuada para os docentes de toda a rede de educação municipal.

De acordo com um depoimento de uma das coordenadoras pedagógicas, extraído no *site* oficial da SMED, a Jornada Pedagógica: “É um momento coletivo, no qual todos dividem as mesmas ideias e trocam experiências. É mais um momento de formação continuada que oferecemos para os professores”.

Segundo informações coletadas junto à SMED, as atividades complementares são coordenadas e acompanhadas por cada subnúcleo existente (Educação Infantil, Núcleo de Alfabetização, Ensino fundamental II) e seguem a legislação de serem horas equivalentes ao terço das aulas, nas quais deve acontecer também o planejamento das aulas.

O subnúcleo da Educação Infantil da SMED atualmente atende um público de cem educadores de creche e cento e vinte professores de pré-escola, totalizando duzentos e vinte pessoas. Para a realização das atividades de ACS, esse total está dividido em oito grupos.

As atividades, ainda de acordo com a SMED, sempre são iniciadas com algo que sensibilize e aumente a autoestima do grupo (música, vídeo, textos, atividade corporal), em seguida tem o início da formação continuada, com assuntos pertinentes à educação infantil. Também acontecem oficinas didáticas, troca de experiências, sugestões de atividades voltadas às idades atendidas em cada classe e atendimento individualizado aos profissionais para esclarecer dúvidas e orientar suas práticas, além de entrega de material para dar continuidade aos estudos nas instituições.

⁶ SMED. Disponível em: <<http://www.pmvc.ba.gov.br/professores-da-rede-municipal-participam-do-primeiro-encontro-de-atividades-complementares-do-ano>>. Acesso em: 03 out. 2016.

O subnúcleo de Alfabetização, de acordo com a SMED, tem como objetivo fazer com que as crianças da rede municipal de ensino de até oito anos de idade sejam alfabetizadas, dizendo que é importante desenvolver um importante plano de ação na busca da melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização. Na prática, o plano de ação desenvolvido pelo subnúcleo de Alfabetização, vinculado ao núcleo pedagógico da SMED, além de acompanhar a formação em serviço aos profissionais que atuam nas classes de alfabetização, por meio do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e garantir o acesso aos materiais pedagógicos especializados aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, atendidos na rede municipal, também incluiu o acompanhamento do reforço escolar, oferecido aos alunos por meio dos monitores de letramento do Programa Mais Educação.

O subnúcleo pedagógico do Ensino fundamental II, também de acordo com a SMED, através das atividades complementares, promove estudos teóricos e oficinas temáticas, pertinentes ao fazer pedagógico em sala de aula, de forma a diversificar e enriquecer a prática docente.

Apesar de terem como suas atribuições a formação continuada, os subnúcleos atuam também na coordenação de indução do planejamento pedagógico.

Além do PNAIC, a SMED também aderiu ao curso de atendimento educacional especializado – AEE. De acordo com a SMED, ele é oferecido na modalidade semipresencial, tendo à disposição toda a estrutura e suporte oferecido pela modalidade EaD.

Ainda segundo informações fornecidas pela SMED, existe uma escola de coordenadores. A SMED, através do Núcleo pedagógico, implantou o curso de formação para coordenadores das unidades escolares com o objetivo de oferecer formação em serviço e assim, segundo a secretaria, articular e transformar a realidade educacional. Esse curso foi pensado para ser realizado no ano letivo de 2016, com carga horária mensal de 20 horas, distribuídas em três encontros presenciais, vinculando conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas, levando-se em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade formativa e os princípios normativos destacados pela legislação de ensino na área de formação de docente para atuar na Educação Básica brasileira.

Segundo a gestora do Núcleo Pedagógico da SMED, de 2002 até 2015, estiveram envolvidos nas ações de formação continuada no município os seguintes subnúcleos:

2002	Ciclos de aprendizagem I e II progressão; Educação Infantil turmas de pré-escola; Fundamental I (Campo); Fundamental II (Urbano e rural); Educação Física; EJA; Arte-Educação; Xadrez; Inclusão; CEAP.
2005	Ciclos I e II Formação humana (Educação Infantil); Educação fundamental I (campo); Ciclo formação III e IV; Arte-Educação; EJA; Diversidade; Educação Física; Inclusão
2009	Ciclos de aprendizagem I e II; Educação fundamental I e II (Campo e rural); Educação fundamental II (urbano); Roda de alfabetização; EJA; Diversidade; Educação Infantil (Creches e pré-escola); NTIC's (Sala de leitura); Escola Mais
nov./2011 a 10/abr./2013	Ciclos de aprendizagem I e II, Educação Fundamental I e II (Campo e rural); Educação Fundamental II (urbano); Roda de alfabetização; EJA; Oficina de papel; Diversidade; Educação Infantil (Creches e pré-escola); NTIC's (Sala de leitura); Escola mais; Mais educação; Sem lugar definido.
maio/2013 a jan./2014	Ciclos de aprendizagem; Ciclo II; Educação fundamental II e EJA; Educação Física; Escola Mais; Mais Educação.
fev./2014 a dez./2014	Educação Infantil; Ciclo de alfabetização; Ciclo de Ampliação da aprendizagem; Educação Fundamental II; Educação de Jovens e Adultos; Educomunicação; Educação especial
2015	Educação Infantil; Ciclo de alfabetização; Ciclo de ampliação da aprendizagem; Educação fundamental II; Educação de Jovens e Adultos; Educomunicação; Educação especial
2016	Educação Infantil; Ciclo de alfabetização; Ciclo ampliação da aprendizagem; Educação fundamental II; Educação de Jovens e adultos; Educomunicação; Educação especial; Mais educação; Diversidade Étnico-racial; Escola Mais; Núcleo dos Quilombolas/Escolas nucleadas

Figura 11 - Atividades formativas da SMED por ano
Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela SMED.

Educação Física é um subnúcleo que oferece formação continuada a professores de Educação Física para que os mesmos possam estar constantemente atualizados em sua área.

Arte Educação também é um subnúcleo que oferece formação continuada para todos os professores da Educação Básica para atuar melhor com artes.

Xadrez é um subnúcleo, que vem a oferecer formação continuada para monitores trabalharem essa atividade com alunos da Educação Básica.

Inclusão é um subnúcleo que vem oferecer formação continuada para os professores se atualizarem e capacitarem para lidar com alunos portadores de necessidades especiais.

O CEAP - Centro de Ensino e Aperfeiçoamento, citado no ano de 2002, era um local no qual aconteciam as formações continuadas da rede. Porém, atualmente, a formação é realizada fixamente em uma escola da rede municipal, além de contar também com outros espaços cedidos.

Em 2009, o subnúcleo Arte Educação passa a ser denominado por subnúcleo Mais Educação, programa nacional de iniciativa do Governo Federal, implantado em algumas escolas de ensino fundamental em tempo integral. Segundo as informações da SMED, apesar de ter o formato federal, esse programa é adaptado a realidade formativa local. O subnúcleo Diversidade aparece no ano de 2005 com a proposta de fornecer formação continuada para monitores saberem lidar com as diversidades existentes no alunado, tais como: questões de gênero, religião, raça.

O subnúcleo Roda de alfabetização trabalhava com a formação continuada de professores da Educação Básica para saberem lidar com os alunos que estavam em defasagem idade - série, apresentando déficit de alfabetização.

O subnúcleo NTIC's - Núcleo de Tecnologias da Informação e Comunicação e Sala de leitura trabalham em duas perspectivas, o NTIC's trabalha formação continuada para professores saberem lidar com novas tecnologias e o Sala de leitura dá formação continuada a professores trabalharem na sala de leitura com os alunos.

O Escola Mais é um subnúcleo que tem um projeto de dar formação continuada em relação a Artes e Esporte para todos os profissionais da Educação Básica, e é de iniciativa do governo municipal.

Entre novembro de 2011 até 10 de abril de 2013, surgiram alguns novos subnúcleos, tais como Oficina de Papel e Mais Educação, além de um subnúcleo que possuía uma psicóloga para acompanhar os professores em caso de atendimento relacionado à psicologia e um professor que servia de suporte, caso existisse uma necessidade de suprir a falta de algum formador no decorrer das ações. O Oficina de Papel trabalha então em proporcionar formação continuada a professores para trabalharem junto a seus alunos com jogos e materiais didáticos desde a pré-escola até os anos finais.

Educomunicação é um subnúcleo que surge com a proposta de dar formação continuada a professores da rede para trabalharem com tudo que é referente à comunicação, como por exemplo, cinema, jornal, televisão etc. Já o da Educação Especial tem a mesma perspectiva do subnúcleo dos anos anteriores chamado inclusão.

O subnúcleo Tempo Integral trabalha com preparação de professores para atuarem em tempo integral, ou seja, dá formação continuada com essa perspectiva.

O subnúcleo de Diversidade Étnico Racial fornece formação continuada para professores trabalharem com questões de diversidade relacionada à etnia e raça.

O subnúcleo chamado de Nucleada/ Quilombolas é responsável pela educação do campo, pois ele trata de dar formação para professores que trabalham nos núcleos, quilombos e escolas multisseriadas que existem no campo, ele está sob a coordenação do núcleo pedagógico.

A escola de coordenadores é responsável para dar formação aos coordenadores da rede, da creche ao 9º ano.

É possível notarmos que, no decorrer do tempo, voltam alguns subnúcleos antigos e surgem outros novos. Os antigos possuem as mesmas perspectivas e os novos vão trabalhar ora com modalidades, ora com temas da educação.

Outra observação diz respeito ao fato de que de todos os subnúcleos existentes ao longo desse tempo, somente o Escola Mais teve origem na iniciativa do Governo Federal. Porém, vale apenas destacarmos, alguns subnúcleos (tal como Educomunicação) possuem parceria com ONGs, órgãos estaduais, órgãos federais etc.

Podemos também salientar que a SMED realizou, dentro das ACS, algumas atividades de formação continuada, porém constatamos que dentre essas atividades a que se destaca são as jornadas pedagógicas, que de acordo com informações da SMED sempre existiram, porém com outros formatos e mantêm periodicidade até os anos atuais.

Tanto a Jornada Pedagógica quanto as ACS são organizadas e conduzidas pela SMED. A diferença entre uma e outra é que, enquanto a primeira conta com a participação de educadores de renome nacional e internacional para ministrar palestras, nas ACS somente educadores da própria SMED é que ministram a formação.

Em relação a isso, questionados sobre o que acham da qualidade dos formadores que ministram as formações, sua relação com as necessidades do trabalho docente e sua contribuição para a prática pedagógica, nove docentes respondem que consideram de boa qualidade e um respondeu que a qualidade dos formadores é razoável. Eles fazem distinção, porém, entre os que atuam na Jornada e os que atuam nas ACS.

Para seis professores, os que vêm de fora para ministrar na Jornada Pedagógica são, em geral, ótimos e bem preparados, mas os que ministram a formação durante as ACS não estão totalmente preparados, atuando “meio de improvisado ainda”.

Para um dos docentes, tanto os formadores que participam da Jornada Pedagógica quanto nas ACS são bons, porém só na teoria. Os que vêm de fora para ministrar cursos na Jornada Pedagógica não têm, segundo ele, nada a ver com o contexto da educação de Vitória

da Conquista. Três professores respondem que tanto os que ministram os cursos na Jornada Pedagógica, quanto nas ACS são todos preparados.

Sobre a relação entre a formação oferecida e as necessidades do trabalho docente, quatro docentes responderam que esta relação existe, um respondeu que tem melhorado, e cinco responderam que apenas uma ou outra coisa atende, porque a formação é mais voltada para a teoria, distante, portanto, da prática.

Ao serem questionados se já foram convidados a participar das decisões a respeito da elaboração do tipo de formação continuada (conteúdo e forma) que desejam, apenas quatro professores responderam que sim.

Questionados a respeito de que forma se deu essa participação, responderam que foi de forma oral ou escrita, durante as ACS. Entretanto, ao serem perguntado se as sugestões foram aproveitadas, três responderam que sim e um respondeu que nem sempre.

De acordo com entrevista realizada com a gestora Maria, responsável pelo núcleo pedagógico da SMED, a mesma afirma que os docentes participam sobre conteúdo e forma da formação continuada que recebem, através de debates, discussões, seminários e assembleias.

Sendo que esses debates e discussões se dão no momento das ACS e no momento da assembleia. Essa assembleia, que ela também designa como seminário, acontece todo mês, ou ordinariamente no mês de novembro, chamado de Seminário de Novembro, ou em reuniões, extraordinariamente no momento que for necessário. De acordo com a gestora Maria, neste momento: “Existe a participação do professor”.

O que dessa estrutura de organização nos chama a atenção é o fato de que, em primeiro lugar, há uma preocupação em atender toda a rede de Educação Básica sob a responsabilidade do Governo Municipal e, em segundo lugar, que a forma de se organizar a formação continuada do professor não se dá dissociada da própria organização da rede municipal e das ações que busca desenvolver.

Revisitando a literatura acadêmica acerca de formação continuada, realizada na escola, oportunamente destacamos aqui opiniões de estudiosos da educação, acerca do assunto.

Assim, de acordo com Silva (2003), o sistema de formação continuada de professores deve ser idealizado a partir da escola, visto que é nela que é gerada a profissão docente no confronto entre teoria e prática.

Já García (1999, p.171) diz que: “o princípio em que se fundamenta esta concepção de desenvolvimento profissional dos professores consiste, como veremos, em entender a escola como um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino”.

Segundo Formosinho (1991), o modelo de formação centrado na escola é, em sentido próprio, um modelo baseado nas iniciativas de formação promovidas pelas escolas, qualquer que seja o formato pedagógico, considerando as escolas como unidades sociais e organizacionais com autonomia, vontade coletiva e projetos próprios.

Porém, para Formosinho (1991) e Oliveira-Formosinho (2002), a formação centrada na escola não pode funcionar como algo isolado, somente na escola, pois tem que se manter aberta à comunidade externa local, pois deve considerar diferentes necessidades dos docentes, aceitar a importância do associativismo pedagógico para a renovação das práticas profissionais e considerar as contribuições do associativismo sindical. Eles alertam também para o fato de que a escola que se fecha, é uma escola que é contrária àqueles a quem diz servir.

Já de acordo com Penin (1994) e Franchi (1995), a escola pública habitualmente não tem sido um espaço favorável à docência e à formação de seus professores. Estes mesmos autores também evidenciam em seus estudos que a formação centrada na escola não pode ser entendida como uma formação encerrada nos docentes e não pode atender valores particulares de grupo ou defender negócios corporativos.

Duas questões, porém, põem como necessárias nesta pesquisa: quais os argumentos teóricos e políticos utilizados pelos gestores municipais para organizar dessa forma a formação continuada dos professores da rede municipal? E os docentes, esses compreendem essa organização como uma forma de formação continuada de iniciativa dos gestores municipais?

Diante do que foi colocado pelos gestores da SMED, tanto a coordenadora do núcleo pedagógico, quanto o Secretário de Educação, revelam em suas falas que a formação continuada seria algo necessário para que o professor acompanhe o ritmo da sociedade, na qual é dinâmica, sendo indispensável para o desenvolvimento profissional do docente.

Colocações estas que fazem acreditar no reforçamento da tese de que possam estar sendo efetivadas políticas de formação de professores que atendam a práticas de diretrizes neoliberais. Pois oportunamente, podemos destacar aqui o que Gatti (2008) explanou em seu estudo acerca disto, quando coloca que em diversos documentos, tais como: do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), no do PREAL (2004), UNESCO (1998), na Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001), assim como nos documentos do Fórum Mundial de Educação de Dacar (2000) estão contidos menos ou mais claramente, a ideia de preparar os docentes para formar novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os docentes não estão preparados para isso.

Já diante dos argumentos referentes a aspectos políticos, os gestores revelam em suas falas que a expectativa da SMED em relação às ações de formação continuada é para que

possa melhorar os resultados, os índices, melhorando então a qualidade da educação. Assim também pelo fato de considerar que a educação é a base de todas as outras políticas públicas.

Entendem os docentes que a formação continuada que recebem é necessária para o seu trabalho, pois os mantêm atualizados, tanto na sua prática de sala de aula, como também para o seu desenvolvimento profissional como um todo. Compreendem também que a formação continuada que é oferecida pela SMED é boa, porém não tem a ver com sua prática do dia a dia escolar, além, também, de não se sentirem protagonistas desta formação que recebem.

Eles compreendem que a formação continuada é uma iniciativa da SMED de boa qualidade e necessária, porém, as falhas em outros momentos desta pesquisa relatados, assim como o fato de que também devem buscar por conta própria formação continuada em outros lugares e não somente ficarem esperando da mesma tal formação.

Neste capítulo, discutimos de que modo se dá a organização e desenvolvimento da legislação de formação continuada de docentes em Vitória da Conquista, assim como também a sua execução pela gestão da SMED.

Ao longo deste capítulo, podemos então compreender melhor o que se passa em termos de legislação, organização e execução desta formação oferecida e notamos que a mesma oferece indícios de sintonia com a política maior, a nacional na qual já foi estudada em um momento anterior nesta pesquisa, que está subordinada aos desígnios dos ditames neoliberais, direcionados pelos organismos unilaterais.

Para tanto, no próximo capítulo, iremos abordar as percepções dos docentes e da gestão da SMED acerca desta política.

4 O QUE PENSAM OS PROFESSORES E A GESTÃO SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO MUNICÍPIO

Este capítulo possui como intento discorrer sobre o que professores e gestores entrevistados pensam acerca de formação continuada. Para tanto, estruturamos este capítulo em quatro partes, as quais correspondem às categorias empíricas adotadas, ou de análise, que foram constituídas a partir das leituras sobre formação continuada de professores, o que possibilitou entendermos e situar o objeto, revelando algumas contradições. As categorias de análise são: A concepção de formação continuada; A relação teoria e prática; A descontinuidade nas políticas da SMED; e O não protagonismo docente.

Como já apresentado anteriormente, entrevistamos dez docentes de duas escolas da rede pública municipal de ensino (Apêndice C) a fim de identificarmos suas percepções sobre a formação continuada que recebem da SMED.

Um dos aspectos mais interessantes reveladas pela entrevista foi o fato de que os docentes, quando citam os cursos que fizeram, não fazem referência às especializações como formação continuada. Somente uma docente, a única que já tem o título de mestre, cita o seu mestrado como sendo também formação continuada.

O que é, portanto, formação continuada na perspectiva dos professores investigados? É esta questão que se reforça com as respostas que dão sobre a quantidade e a maneira como ocorre as formações que dizem ter participado.

Para coletarmos o ponto de vista da gestão sobre a formação continuada de professores, foi realizada entrevista com a coordenadora do núcleo pedagógico da SMED, assim como também com o Secretário de Educação.

A partir dos dados produzidos e com o movimento do objeto de pesquisa, foram extraídas algumas categorias empíricas que darão norteamento para compreendê-lo. Categoria estas que são modos de ser do objeto, na sua processualidade. Sendo que o movimento desse objeto é dinamizado pelas contradições.

Buscamos então, por meio do confronto crítico, da produção de conhecimentos já existentes sobre a mesma temática desta pesquisa, dos documentos relativos à política de formação de professores e das entrevistas realizadas, compreender estas contradições existentes nas ações da política nacional de formação de professores.

4.1 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

No primeiro movimento do objeto, achamos a categoria concepção de formação continuada. Pois na literatura acerca de política de formação de professores, na legislação oficial, nas falas de gestores da SMED de Vitória da Conquista, assim como também nas falas (respostas) dos professores da rede, podemos notar que existem concepções diferentes. Ou seja, encontramos uma incoerência, uma vez que nega uma única finalidade que ela deve ter.

Ao analisarmos a LDBEN, em relação ao aspecto conceitual de formação continuada, observamos que a formação continuada é considerada como capacitação em serviço (Artigo 61, Inciso I), como aperfeiçoamento profissional continuado (Artigo 67, Inciso II) e como treinamento em serviço (Artigo 87).

Em face disto, concordamos com Santos e Neto (2015, p.3) em seu estudo, quando os mesmos argumentam que:

A diversidade de termos empregados não denota somente uma questão semântica, mas traduziu perspectivas adotadas por uma política pública que priorizou a construção de mecanismos capazes de responder aos compromissos firmados pelo Brasil, na Conferência de Jontiem. Sendo assim, entendemos que, mais que confusões terminológicas, esses conceitos traduziram uma concepção de formação e um perfil de professor que serviram de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação.

Dentro deste contexto, apoiamos também Santos e Neto (2015, p.3-4), quando fazem a análise destes termos, encontrados nesta referida lei, pois os mesmos sinalizam ainda neste mesmo estudo que:

A denominação treinamento estabelece consonância com uma perspectiva adaptativa, que visa habilitar o professor a seguir modelos, cujo alcance poderia se dar por meio da “repetição mecânica”. A ideia de treinamento consistiria, então, na correção de desvios e visaria solucionar falhas de desempenho do executor. Daí a necessidade de adestramento e padronização de determinados comportamentos e práticas. O termo capacitação, por sua parte, expressa a ideia de “tornar capaz aquele que é incapaz, convencer, persuadir” (FLORIANI, 2008, p.78). Trata-se, também, de uma concepção de formação de natureza mecanicista que compreende o professor como um profissional que precisa ser doutrinado, persuadido para aceitar novas ideias e tornar-se capaz de promover mudanças em sua prática. A ideia de aperfeiçoamento se inscreve também nesta mesma perspectiva, na medida em que “implica tornar os professores mais perfeitos”. (PRADA, 1997, p.88). Assim, podemos afirmar que esse termo pressupõe a ideia de que há um “vazio”. Um déficit, na formação, algo que a formação não foi capaz de dotar e que precisa ser preenchido para se garantir a melhoria do desempenho profissional.

Constatamos, frente ao entendimento destes autores e anuindo com eles, que a utilização destes termos que, diga-se de passagem, já foi muito questionado no campo da formação continuada, introduz duas questões básicas. A primeira incide na afirmação de uma concepção gerencial de formação de professores que segue o binômio eficiência-eficácia, o qual pode ser obtido por meio da repetição mecânica de modelos pré-estabelecidos. A outra é em relação ao tratamento conferido ao docente, como um sujeito desprovido de conhecimentos antiquados, que necessita frequentemente ser “atualizado” para seguir as inovações educacionais, assim como superar “déficits” da formação inicial. Desta forma, essas questões reduziram a concepção de formação continuada, assim como originaram desdobramentos no trato das políticas de formação docente (SANTOS; NETO, 2015, p.4).

Dentro então deste movimento de análise, buscamos também evidenciar como esta dimensão da formação docente foi explicitada no novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014. Sinalizando então quais as similaridades e as diferenças entre esse novo PNE e a LDB.

Neste novo PNE, a redação desta referida lei, traz o termo “formação continuada”, na qual a mesma aparece em algumas metas e estratégias.

De acordo então com a análise de Hypolito (2015, p.526), no qual podemos depreender das formulações que estão neste PNE sobre formação, que são políticas muito concentradas na formação continuada, nas quais:

Por onde as políticas podem migrar a cada momento com tonalidades diferentes. As especificidades que exigem formação específica, e muito por isso formação continuada, estão apresentadas para diferentes níveis – alfabetização, Ensino Médio etc.; diferentes grupos ou contextos – indígenas, quilombolas, educação do campo; diferentes modalidades – EJA, educação profissional; e assim por diante. É óbvio que há necessidades específicas que precisam ser atendidas e muitas por meio de formação continuada. Todavia, este tema é muito recorrente no plano, chega a ser repetitivo, para não dizer neurótico.

Segundo ainda Hypolito (2015, p.527), o novo PNE prevê uma formação mais intensa em nível de pós-graduação e ele vê isso com satisfação. Porém, este autor faz uma observação que também se pactua o fato de “existir igualmente indícios de uma intencionalidade pragmática quando se volta para a formação de áreas mais ‘técnicas’, onde faltam docentes, como ciências e matemática e outras áreas.

Então concordando com estas análises de Hypolito (2015), podemos considerar que a concepção de formação continuada, contida no novo PNE, é de uma formação com conotação pragmática.

Na Lei 1.762/2011 que rege o estatuto do magistério público e municipal e plano de cargos e remunerações dos professores do município de Vitória da Conquista, localizamos a existência em sua redação de três termos: “capacitação permanente”, “formação continuada” e “capacitação profissional”.

Levando-nos novamente a concordar com Santos e Neto (2015) em seu estudo já explanado aqui, acerca do porquê desta diversidade de termos empregados quando se refere à formação continuada de docentes.

Já no PME do mesmo município, encontramos, em sua redação, o termo “formação continuada”, diante então da forma com o que está posta nas estratégias referentes a esta formação, podemos também sinalizar que a concepção de formação continuada também está conotada assim como no PME, contemplando várias tonalidades de políticas de formação como já citadas anteriormente em análise feita por Hypolito (2015, p.526).

Também verificamos que assim como no PME, existe a conotação de uma política voltada para uma formação mais pragmática, pois traz em uma das suas estratégias, trabalhar a formação continuada de docentes das áreas de ciências e matemática, possibilitando uma maior comunicação entre a universidade e escolas da rede municipal, incentivando mais docentes ao ingresso no Ensino superior (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015).

Acerca da fala dos professores, notamos que alguns professores confundem formação continuada com o momento no qual está tendo desenvolvimento profissional, diferença esta, já esclarecida nesta pesquisa anteriormente.

Vale destacarmos que as concepções de formação continuada de docentes não são conceitos distantes dos movimentos que compõem o mundo. Elas têm como fundamento os marcos teóricos que caracterizam o contexto sócio-histórico no qual se está inserido.

A concepção de formação continuada refere-se à maneira como esse aspecto da profissionalização é visto. São muitas as concepções encontradas na literatura e na prática de ações de formação continuada. Elas tanto podem ser relacionadas a um processo que procura dotar o docente de conhecimentos teóricos, capacitando-os como se ele fosse desprovido de saberes, assim como também ser uma maneira de treinar o docente a aplicar técnicas certas para a profissão e, ainda, ser visto como um momento de reflexão que parte da prática do dia a dia.

Em relação às concepções de formação continuada de docentes, existentes em autores já explanados anteriormente, tais como García (1999), Imbernón (2004) e Oliveira-Formosinho (2009), adota cada um, uma concepção de professor.

García (1999) possui uma concepção de formação continuada de professores como a de desenvolvimento profissional, pois segundo ele conota evolução e continuidade.

Já Imbernón (2004) não concorda com esta ideia. Em sua concepção de formação continuada, o docente se desenvolve profissionalmente também por vários outros fatores, como por exemplo: salário, assim como também a formação permanente que o docente possa estar realizando ao longo de sua vida profissional. Para este estudioso, a formação continuada não é a substituição ou complementação da formação inicial, mas sim algo que ajudará no seu desempenho profissional. Desta maneira, a concepção de formação continuada de Imbernón (2004) é a de que, além de atualização científica, didática ou pedagógica, esta formação deve fornecer elementos que possibilitem o docente a refletir sobre seu fazer pedagógico, ou seja, reflexão sobre sua própria prática pedagógica.

Oliveira e Formosinho (2009) também concordam com Imbernón (2004), no qual a formação continuada é componente do ciclo profissional dos docentes, não sendo igual a desenvolvimento profissional.

No primeiro movimento do objeto, foi notado, a partir das falas dos professores, em perguntas relativas à formação continuada, que participavam a confusão dos mesmos em relação à concepção de formação continuada, pois em suas falas (respostas) às vezes confundiam o momento do planejamento escolar que ocorre também nas ACS com formação continuada, pois eles sempre começam a responder sobre o que acontece em relação ao planejamento escolar, falando somente sobre a formação continuada que advém neste momento quando são lembrados de que surgem outras atividades pelo entrevistador.

Já consoante com a Lei 1. 762, de 30 de junho de 2011, que dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal e o plano de carreira e remuneração dos profissionais da educação no município de Vitória da Conquista, no seu Artigo 3º, Inciso XXI, estabelecem que: “Atividades complementares, são atividades dos professores, cumpridas na escola ou fora dela, reservado para estudo, planejamento, avaliação do trabalho didático-pedagógico, reunião, articulação com a comunidade e outras atividades de caráter didático-pedagógicas e correlatas” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011).

De acordo com a política de formação de professores, estabelecida de forma oficial no Plano Municipal de Educação atual de Vitória da Conquista, existem duas estratégias que fazem referência a esse momento de Atividades Complementares (ACS), que são a 1.33 que,

em seu texto, estabelece o seguinte: “Promover, a partir da aprovação desse PME, formação continuada para todos os profissionais da Educação Infantil que atuam com crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, sem interferir nos momentos de Atividades Complementares nas instituições” e a estratégia 16.3 que traz em sua redação o seguinte texto: “Consolidar um núcleo de formação continuada, que promova ações de atividades complementares, fomento à pesquisa, especialização”.

Portanto, ao lermos a redação das estratégias em relação às atividades complementares no PME, e na Lei 1.762/2011 citadas acima, verificamos que este momento é caracterizado de forma diferente. Fazendo então com que haja uma dualidade acerca do que representa as ACS.

Acerca então desse movimento, podemos perceber que existe uma incoerência nos referidos documentos citados, pois na redação de cada lei denota uma concepção de formação continuada de maneira diferente, gerando uma dualidade de sentido.

De acordo também, ainda dentro desse movimento, ao analisarmos então, de acordo com as percepções dos professores e gestores, o que seria a concepção de formação continuada, percebemos que, entre os docentes, esta concepção não coincide. Pois, a gestão da SMED a conceitua como algo que é necessário diante da sociedade que é cada vez mais dinâmica, exigindo desta forma uma formação permanente, além de também haver a argumentação, de acordo com o Secretário de Educação, que a expectativa da SMED é de que, com o oferecimento dessa formação continuada, melhorem os resultados e índices da educação, resultando então em uma melhor qualidade na educação do município. Já alguns docentes ainda confundem formação continuada com desenvolvimento profissional.

Pois ao serem perguntados se fizeram alguma formação continuada, a maioria deles não considerou a especialização que tem como formação continuada, somente a formação continuada realizada no momento das ACS e da Jornada Pedagógica, assim como outros cursos que podem ter sido feitos por eles em instituições particulares ou até em outra instância, como a estadual.

Porém, existe também professor que considera que os ACS são mais planejamento do que formação continuada.

Os que eu participo uma vez por ano é de excelente qualidade, com palestrantes, workshops, minicursos, pessoas assim de renome nacional, é uma atividade excelente. Só que quanto às outras formações eu não posso dizer, porque já participei de muito pouco e ultimamente eu não tenho participado de nenhum outro. Eu só posso dar exemplo para você de que em cada mês acontece um encontro onde estou presente, só que este encontro é

considerado como atividade complementar da escola, como se fosse um planejamento. Então, eu não o considero como curso, eu não considero como formação continuada e também não vejo muito resultado nesse evento (PROFESSOR B).

Quando os docentes se referem a essa formação continuada, mesmo de maneira ainda equivocada, eles o fazem conotando a mesma como algo que é dever, pois argumentam que é necessário para seu desenvolvimento profissional, pois melhora não só a sua prática em sala de aula, mas também toda a sua profissão. Argumento este que coincide com o posicionamento da gestão da SMED sobre essa necessidade de se estar oferecendo formação continuada aos docentes. Porém, não é notado em suas vozes que esta formação seja um direito que os mesmos possuem.

4.2 A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Em outro movimento da análise do objeto, analisamos a categoria relação teoria-prática, enquanto a gestão afirma em sua fala que existe a contribuição da teoria para a prática dos professores nas formações continuadas, oferecidas pela SMED, assim como também a LDBEN coloca em seu texto que prevê que a formação de profissionais da educação terá como fundamentos a associação entre teoria e prática, a maioria dos docentes revela em suas falas o descontentamento com essa relação. Os mesmos dizem que as formações que recebem não condizem com a sua prática em sala de aula.

Veja as falas dos docentes acerca disto:

Às vezes, mas nem sempre. O que eu acho que o que é trabalhado no município de Vitória da Conquista, não é de acordo com a necessidade desse público (PROFESSOR B).

A formação já vem pronta, e uma ou outra coisa ajuda a gente (PROFESSOR D).

A teoria que eles passam está muito distante da realidade que a gente vivencia hoje (PROFESSOR E).

Tudo que vem mesmo sendo pouco, para acrescentar é bom para o profissional, mas poderia ser melhor. Porque nós temos a vontade de querer aprender mais de tudo, então poderia ser melhor, entendeu?[...] algumas palestras quando são ministradas pelos educadores de fora da cidade, são maravilhosas e tudo, de incentivo e tudo, mas não tem nada a ver com a realidade nem da zona rural, nem urbana [...] geralmente o profissional que vem tem que saber a realidade, teria que saber pelo menos um pouquinho do contexto da realidade da cidade. Eu acho que não é adaptado para a cidade. Cada qual tem uma realidade, tem que ter uma visão para isso né? Porque às

vezes você traz um palestrante do sul, o cara tem uma visão. Vai para onde? Vai para Vitória da Conquista? É nordeste? É o que? Cidade do interior? E tudo depende da fala que o cidadão vai ter. Para quem eu vou falar para quem eu vou me dirigir e tudo, tem certas visões que são colocadas de maneira equivocadas, fora do contexto e tudo. Tem muitas pessoas que vem e se surpreendem quando sabem que a cidade é desenvolvida (PROFESSOR H).

Portanto, existe aí, também, uma inconsistência, enquanto o discurso da gestão, assim como o texto da LDBEN, defende que existe e que deve existir essa contribuição para a prática do professor, o mesmo não enxerga isso nas ações de formação continuada realizadas, negando dessa forma uma formação na qual haja a integração da teoria com a prática.

É detectada então, a partir de análise, uma formação que dá valor à aquisição de conhecimentos teóricos pelo docente, e domínio de habilidades técnicas para o desempenho das suas funções. Privilegia-se a teoria. A formação é vista como um modo em que se preenche de teoria pela instrução. A finalidade é dotar o docente de saberes para que ele possa usá-los em sua prática.

O que leva a supor que a produção do conhecimento é então de responsabilidade de especialistas, o que implica a divisão entre teoria e prática, além do parcelamento do fazer pedagógico. Isso expressa que a divisão do trabalho fica sob responsabilidade de um especialista, o que faz com que o docente perca a visão de totalidade e chance de pensar e discutir o trabalho em sua totalidade. Valoriza-se a obtenção de teorias pelo docente para a posterior aplicação na prática.

Diante disto, é oportuno destacar aqui esta passagem de um estudo:

Convém salientar que, na questão da relação teoria-prática, se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual-trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática. [...] É neste contexto que a questão da relação teoria-prática na formação do educador deve ser situada (CANDAU; LELLIS, 1983 apud CANDAU, 1988, p.50)

Assim, mais uma vez, notamos que esse modelo de formação está condizente com o novo modelo de formação continuada, ditado pelos organismos internacionais, no qual possui, por trás de suas diretrizes para formação continuada de professores, um modelo de formação continuada que é caracterizada pela dicotomia teoria-prática, existindo, portanto, a distância entre aqueles que pensam e aqueles que recebem a formação continuada.

4.3 A DESCONTINUIDADE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Em outro movimento do objeto, observa-se a falta de continuidade nas políticas de formação continuada de docentes.

Dentro deste movimento, percebemos então que, enquanto a gestão afirma em sua fala que existe uma continuação das ações de formação continuada de docentes, que é feita através do Seminário de Novembro todo ano, assim como também em reuniões que podem acontecer a qualquer momento, os docentes dizem que não existe uma continuidade nas ações. Pois uma ação termina e a outra não dá prosseguimento ao que estava acontecendo antes.

Desta maneira, veja o posicionamento da gestão acerca da continuidade da formação continuada realizada:

Porque a cada término de ano, no momento em que a gente coloca o Seminário de Novembro, a gente avalia e junto com o professorado, cria uma proposta para o ano seguinte, baseado na proposta geral (MARIA, Coordenadora do Núcleo Pedagógico).

Agora, os pronunciamentos de dois professores acerca disto:

São etapas quebradas, o que você faz em um mês, no outro mês ele não retorna. Então, etapas quebradas, por isso que eu digo que não é continuada (PROFESSOR B).

Aqui no município é o seguinte muda sempre de secretário, então quando entra secretário não dá continuidade ao trabalho do outro secretário [...] Então há uma nova equipe e cada equipe tem uma nova linha de pensamento. Então há uma descontinuidade, porque se você aproveitasse o que era bom, poderia continuar (PROFESSOR H).

De acordo também com a análise bibliográfica que foi desenvolvida nesta pesquisa, revelou-se, enquanto possibilidade, concordando com ensinamento de Shiroma (2011, p.33), de: “questionar a tese da descontinuidade de políticas e traz elementos para pensarmos na continuidade quando ocorre a troca de governos”.

Shiroma (2011) explana sua opinião argumentando que planos de educação, textos norteadores e instrumentos jurídico-normativos compõem somente uma parte na construção de uma política educacional e que desta forma, não são os aludidos dispositivos legais por si só que garantem a efetivação dos objetivos, tal como foram administrados, ou seja, cumpre reafirmar que “uma política é expressão de embate de interpretações diversas e interesses de classes distintos (BALL, 1994; BOEW, BALL, GOLD, 1992 apud SHIROMA 2011, p.16)

Denotando então que os dispositivos jurídicos normatizadores de políticas públicas, voltadas para a educação, não se concretizam passivamente nos espaços escolares. Dentro desse

segundo movimento acerca do objeto, a descontinuidade nas políticas e ações de formação, notamos que em Vitória da Conquista é reflexo de algo que vem sendo também executado em outras políticas públicas em várias áreas sociais no País. Uma política de formação de professores não poderá gerar resultados bons se não partir de algo que possa efetivamente provocar as mudanças necessárias e dar seu prosseguimento ao que dela for gerado como novo.

4.4 O NÃO PROTAGONISMO DOCENTE

No último movimento, percebemos, através das falas da gestão e dos professores, que existe também uma inconsistência presente, em relação ao não protagonismo docente em relação à formação continuada que recebe, uma vez que nega a oportunidade dos mesmos em refletirem sobre a sua própria prática. Apesar da gestão da SMED afirmar que os docentes são ouvidos em algum momento acerca da formação continuada que desejam receber, a maioria dos docentes entrevistados não confirma esta situação, pois eles alegam que são ouvidos no momento das ACS, de forma oral. Suas sugestões, segundo dizem, os formadores anotam, porém, quando acontece a formação, esta não se mostra útil frente a seus problemas em sala de aula, na sua vivência do dia a dia escolar.

Diante disto, destacamos aqui alguns pronunciamentos dos docentes e gestores acerca dessas questões

Eu nunca fui convocada para dar a minha opinião sobre o que eu queria receber na minha formação continuada (PROFESSOR B).

Eles nunca perguntaram para a gente que curso a gente queria não (PROFESSOR C).

Os palestrantes vêm e dão a formação, a gente acha bom porque a gente está recebendo, a formação já vem pronta e uma ou outra coisa ajuda a gente (PROFESSOR D).

Não, e muitos professores às vezes se indignam, se revoltam e aí eles vão em frente, falam, contestam. Eles vão na hora da reunião, na hora que estão lá falando sobre a formação, que estão dando a formação, os coordenadores. Aí, os professores se reúnem na hora do intervalo e vê que aquilo ali não condiz com a realidade na qual se está evidenciando (PROFESSOR E).

Não temos isso de dar opinião para colaborar nas decisões sobre tipo de formação continuada queremos (PROFESSOR I).

Nos nossos ACS damos a nossa opinião, falamos o que nós precisamos, oralmente ou por escrito ao nosso coordenador, porém quando tem as formações que acontecem no início do ano e as da esfera federal, elas dependem exclusivamente da Secretaria de Educação (PROFESSOR H).

Agora, destacamos as falas dos gestores de como se dá a participação dos docentes acerca da elaboração, durante o processo de planejamento das ações de formação continuada, bem como também dos programas quando vêm da esfera federal:

Quando vêm da esfera federal, no caso, os programas que vem desta origem, o professor não tem participação na elaboração. Mas, tem participação na análise, na crítica, na avaliação, na sugestão. Ele é sujeito das propostas, então a participação é nesse sentido. E quando é municipal, quando nós fazemos aqui, a gente parte do princípio da realidade e essa realidade é levantada junto a ele. Dessa realidade, surge a necessidade da gente elaborar o programa ou curso (MARIA, Coordenadora do Núcleo Pedagógico).

É interessante, porque como os professores eles tem uma qualificação boa, alta eu diria, eles também tem um senso crítico bastante alto, então eles sempre com esse posicionamento deles, com as manifestações deles, através de críticas construtivas, positivas, às vezes também críticas e negativas com relação a essas formações é que a gente vai montando aí, um melhor pacote, vamos dizer assim de formação continuada para os professores, então, eles mesmos acabam sendo o termômetro das ações que a gente está fazendo. Se a gente fez uma formação agora, que a gente teve muita crítica com relação a alguns pontos, ou isso foi uma coisa que eles já vêem isso normalmente no dia a dia, então a gente sempre recebe isso como crítica para a gente estar atualizando e melhorando cada vez mais essa formação continuada, porque tem que ser algo atrativo (JOÃO, Secretário de Educação).

Desta maneira, esta incoerência encontrada nos remete a relacionar que o docente pode ser comparado a um operário de uma fábrica, no qual é levado a se adaptar ao trabalho educativo, já que este foi atentamente constituído de maneira objetiva e fragmentado, com a finalidade de obter resultados eficientes.

Andreolla e Caimi (2011, p.11) em seu estudo defendem que:

É necessária uma política de formação continuada de docentes que almeja superar a oferta episódica de cursos, palestras, seminários e instaurar situações formativas que estimulem o protagonismo educacional e político do docente, tendo em vista o fortalecimento de sua condição de sujeito.

Ao fazermos o percurso de análise sobre esta categoria, podemos também perceber que as políticas públicas que norteiam as ações de formação continuada de docentes, em Vitória da Conquista, parecem refletir o objetivo de, em suas ações, moldar os professores de acordo com certos interesses. Poderíamos sinalizar que esse objetivo é proposital uma vez que não foi possível identificar a participação dos docentes na decisão sobre as formações que recebem

Assim, a formação continuada é proporcionada, porém delimitada, na medida certa. Feita talvez para não favorecer a crítica e a emancipatória, para que a prática e a teoria não se

cruzem em uma dinâmica interativa e transformadora que provoque em uma produção do novo. Não somente de uma prática nova, mas também de um novo horizonte político para a educação

Tendo como pressuposto, como já destacado, a articulação da subjetividade e da particularidade do momento histórico no qual os sujeitos escolhidos para esta pesquisa estão situados, buscou analisar as entrevistas com os mesmos, procurando contradições (em todo o dado empírico). .

Neste capítulo, podemos perceber, através das percepções dos professores e gestores da SMED, combinado com o que se encontrou nos documentos e na literatura a respeito, que a política de formação continuada de docentes realizada em Vitória da Conquista sinaliza uma relação estreita com a Política Nacional de Professores, levando então a compreender que, de acordo com o referencial teórico-metodológico utilizado, a realidade social encontrada no *locus* escolhido para esta pesquisa constitui uma totalidade histórico-concreta e que as políticas públicas, no caso as políticas direcionadas à formação de professores, neste *locus*, são parte dessa totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, realizada com dois gestores da Secretaria de Educação do município de Vitória da Conquista e professores da rede de educação pública do mesmo município, buscou analisar a relação entre a política de formação de professores e a formação continuada, desenvolvida neste município, a partir da visão dos professores e da sua gestão.

Diante dos dados encontrados e analisados, podemos sinalizar que existe uma sintonia entre a política realizada em Vitória da Conquista que está contida na Política de Formação de Professores Brasileira e as Diretrizes Internacionais vigentes.

Partindo então do pressuposto que a contradição é aquilo que pode gerar o novo, aquilo que ainda não é, porque movimenta a realidade assinalando brechas e provocando rupturas o que tem sido, buscamos verificar e analisar as brechas existentes na forma da SMED, trabalhar entre o que se espera dos professores e o que a legislação referente à política de formação de professores está estabelecendo.

Desta maneira, a primeira brecha que podemos sinalizar é relacionada ao local, à forma que a SMED vem conduzindo a formação continuada, pois notamos, ao longo da pesquisa, que a mesma colocou praticamente toda a formação dentro das atividades complementares. Já foi verificado nesta pesquisa que, do ponto de vista legal, as atividades complementares não seriam necessariamente destinadas à formação continuada, contudo podendo, às vezes, serem utilizadas desta forma.

O momento para as atividades complementares foi um direito legal e trabalhista conquistado a duras penas pelos professores no País, mas quando acontece de nele existir a formação continuada, pode se estabelecer então uma contradição. Pois, mesmo não intencionando, a SMED, ao levar para as escolas da rede a formação continuada nos horários de Atividades Complementares, pode introduzir uma nova prática pleiteada há muito, acerca da formação continuada que é a de que a mesma seja realizada, tendo a escola como o seu *locus* e o trabalho do professor como o seu ponto de partida e de chegada, desenvolvida de maneira coletiva, pois todos os professores enfrentam situações no trabalho muito parecidas e concomitantes, não sendo, portanto, situações individuais. São situações que dizem respeito à própria condição do trabalho, à própria condição da escola. Assim, quando a SMED, mesmo não tendo esta concepção de formação em serviço, defendida pela literatura, poderá ocasionar isso.

Assim, temos uma contradição, podendo vir a acarretar algo novo.

Da mesma forma, ao utilizar os horários de AC, também poderá introduzir na escola, mesmo não sendo essa sua intenção explícita, uma nova noção de participação coletiva para as decisões a respeito do planejamento, dos problemas que a escola tem enfrentado, e de identificar soluções para os problemas existentes de maneira coletiva.

A outra brecha que podemos sinalizar é que tanto os professores, quanto, de certa forma, a SMED, defendem a ideia de quantidade do número de ações de formação. Para a SMED, as muitas ações de formação garantem um professor mais qualificado e, conseqüentemente, um professor mais qualificado vai gerar bons índices para a educação municipal. Já, os professores nas suas falas associam o número de ações de formação ao desejo de se aperfeiçoar. Porém, notamos que essa quantidade não está levando à qualidade desejada nem para um, nem para outro.

Primeiro, isso se dá porque a forma que a SMED está conduzindo as ações de formação continuada tem apresentado descontinuidade em termos de conteúdo, de estudo. Eles mesmos, os professores, corroboram isso em suas falas quando dizem que não estão tendo a formação que precisam, de acordo com a necessidade daquilo que eles precisam ouvir, daquilo que precisam para ajudar no seu cotidiano na escola. Além do mais, isso também pode ser comprovado pelo último índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb. Em 2015, o município de Vitória da Conquista apresentou os índices de 4,1, nos anos iniciais e 3,6, nos anos finais, ficando, portanto, abaixo das metas nacionais de 4,6 e 3,8, respectivamente, estabelecidas (MEC, 2016).

Assim, essa quantidade não está resultando em qualidade. Há, portanto, uma contradição posta.

Mas, essa quantidade mesmo acontecendo dessa forma, acarreta uma brecha na qual ela pode vir a se transformar em uma qualidade, em uma qualidade na perspectiva de uma educação efetiva, de um trabalho efetivo de professor. Sendo então uma concepção de formação que não busque transformações individuais, mudanças pontuais, mas que tenha como horizonte a da transformação da sociedade. É esse o horizonte político, é o horizonte final.

Assim, podemos sintetizar esta pesquisa da seguinte forma: As ações de formação continuada, implementadas pela rede pública municipal de Vitória da Conquista, estão caracterizadas por uma centralização na SMED e sua sintonia com a política de formação de professores, em nível de Brasil, na qual é influenciada pelos ditames dos organismos internacionais. Consoante com a maioria dos professores entrevistados, estas ações de formação atendem, parcialmente, às suas necessidades de formação, já que, dentre outros aspectos, a

SMED, de acordo com os mesmos, deveria desenvolver suas ações de maneira contínua, formações que tivessem haver com a prática do docente em sala de aula e que houvesse o protagonismo docente no planejamento das ações destas formações.

No movimento dialético de assimilação de um *corpus* teórico de conhecimentos para o estabelecimento de um diálogo com a realidade, procuramos atingir à formulação de sínteses relacionadas: Concepção de formação continuada, unidade teoria e prática, descontinuidade nas ações realizadas pela SMED, não protagonismo docente e as percepções dos gestores da SMED e de alguns professores desta rede municipal. Os dados revelaram que os professores percebem a formação continuada como um elemento importante para seu crescimento profissional, mesmo sendo oferecido pela SMED da forma como eles mesmos relataram. Porém, em nenhum momento eles falam que a formação continuada é um direito, que assim como condições de trabalho e remuneração dignos, os docentes têm de se profissionalizar enquanto estão na profissão.

Então, esta pesquisa também revela que a concepção de formação continuada que impera é de uma concepção de capacitação, de formação em serviço, tendo a epistemologia de base, a técnica. A formação continuada como um direito e como desenvolvimento profissional ainda é muito incipiente.

Após o fim desta pesquisa, ficaram melhor esclarecidas algumas contradições como já explicitado, sendo que se tornou concreto aquilo que se iniciou nas mentes. Desta forma, também nos tornamos autores e protagonistas da história acerca da realidade da formação continuada de professores, desenvolvida pela SMED, em Vitória da Conquista.

Por oportuno também destacamos que advogamos que o trabalho docente seja algo no qual traga, ao menos, autonomia em suas práticas pedagógicas, voltadas para seu desenvolvimento intelectual, cultural e científico, de caráter emancipatório, procurando superar a concepção dualista e economicista da educação.

Não podemos deixar de colocar aqui que esta pesquisa foi de grande aprendizado, pois ela pode ser considerada de grande valia para ampliar a concepção de educação, de política educacional, de formação docente, assim como também de aprender a ser pesquisador.

Algumas questões foram suscitadas nesta pesquisa, tais como: o reconhecimento dos limites das recomendações que ainda conservam norteamientos de um modelo de política, subordinada aos interesses dos organismos que estabeleceram e financiaram a “reforma” educativa da década de 1990 e a questão dos financiamentos públicos, direcionados à educação continuada, nas esferas federal, estadual e municipal. Sendo que se teria de, então, obter dados acerca do financeiro e os das realizações orçamentárias.

Desta forma, são estas questões que trazem motivação e impulsionamento para a continuação do debate, acerca da formação de professores.

Também esperamos que esta pesquisa seja de grande valia para os professores da rede de educação municipal de Vitória da Conquista, pois os mesmos possuem mais esse trabalho que é veículo de suas visões, das suas necessidades, dos seus anseios e de suas vozes que acreditam que a sua realidade pode ser transformada para melhor.

REFERÊNCIAS

ANDREOLLA, N; CAIMI, F. E. **Em busca do protagonismo do (a) professor (a) em seu processo formativo: Uma experiência de Formação Continuada.** São Paulo, 2011. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0424.pdf>>. Acesso em. 11 out. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Mejorar La enseñanza y El aprendizaje por médio de incentivos: qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?** Washington, 2005.

_____. **Prioridades y estratégias para La educacion:** examen del Banco Mundial. Washington, 1995.

BRASIL. Lei n. 13. 005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/ Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 02 abr. 2016.

_____. MEC. Conferência Nacional de Educação Básica: documento final. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: jun. 2016.

_____. MEC. Decreto n. 6.755, de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. **Lex:** Brasília, 2009.

_____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB- Resultados e Metas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

_____. MEC. Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. **Diário Oficial da União**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 maio 2016.

_____. MEC. Lei n. 11. 273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/ Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111273.htm>. Acesso em: 05 abr. 2016.

_____. MEC. Portaria n. 1.105, de 8 de novembro de 2013. Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 219, Seção 1, p. 26

_____. MEC. Portaria n. 1.403, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. MEC. Portaria n. 1.328, de 23 de setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10095-portaria-1328-23-09-2011-1&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. MEC. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: Parfor. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 01 set. 2014.

_____. MEC. CNE. Resolução CNE/CP n. 2, de 24 de junho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 124, Seção 1, p. 8, 02 jul. 2015,

_____. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2015.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1996.

BEHRING, E. R. **Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CANDAU, V. M. F. Formação de Professores: tendências. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. **Formação de professores: tendências atuais.** São Paulo: EDUFSCAR, 1997. p. 51-68.

_____. **Rumo a uma nova Didática.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

CARVALHO, M. P; MORORÓ, L. P. A política de formação continuada de docentes no Brasil: O que demonstram os trabalhos publicados na Anped e na Anpae. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CNFP) e CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 3., 13., 2016, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: UNESP, 2016a. Disponível em: <<http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/EdicaoAtual>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. Políticas públicas de formação continuada de docentes: Dos marcos legais à realidade da rede pública municipal de ensino de Vitória da Conquista - BA. In: ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA BAHIA e SEMINÁRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DE CAMAÇARI, 2., 1., 2016, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2016b. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/21190/3/Anais%20Encontro%20Estadual%20de%2>

0Pol%C3%ADtica%20e%20Administra%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Bahia.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2016.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação; sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. O. (Org.). **Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CURY, C. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 2000.

DAVIS, C. L. F; NUNES, M; ALMEIDA, P. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DICIONÁRIO POLÍTICO. **Plano Marshall**. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/p/plano_marshall.htm>. Acesso em: 24 jun.2015.

DI GIORGI, C. A. G. et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 235-253, set./2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2016.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 36, p. 299-324, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2016.

FORMOSINHO, J. Concepções de Escola Na Reforma Educativa. **SPCE**, Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas, Porto, p. 31-51. 1991

FRANCHI, E. P. A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In: _____. (Org.). **A causa dos professores**. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 1999.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora,1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, p. 57-69, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GENTILI, P. **Poder econômico, ideologia y educación**. Buenos Aires: Minõ y D'Avila/FLACSO, 1994.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

HYPOLITO, A. L. M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: Valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 1. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2002. v. 1, p. 77-96.

LEHER, R. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. 2. ed. São Paulo: Fontes, 2012.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico**. São Paulo: Artmed, 2010.

MARIN, A. J. Educação Continuada. Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, Fundação Carlos Chagas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: Divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982. Coleção Os Economistas.

_____. **O Capital: Crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. V. I, Tomo I.

_____. **Miséria da Filosofia:** resposta à filosofia da miséria do senhor Proudhon (1847). Tradução de P. F. Leite. São Paulo: Centauro, 2001.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto Comunista.** Organização de Osvaldo Coggiola. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **La ideologia alemana.** Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1974.

MASSON, G. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: TELLO, C. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional.** Campinas: Mercado das Letras, 2013. p.55-76.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 118, mar. 2003.

_____. A Política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação,** Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1996.

MOREIRA, J. A. S.; SILVA, R. V. Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 37-61, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 26 set. 2016.

MORORÓ, L. P. A política nacional de formação de professores e o papel das universidades públicas. In: ALMEIDA, J. R. M.; MAGALHÃES, L. D. R.; BERTONI, L. M. **As redes científicas e o desenvolvimento da pesquisa.** São Carlos: Pedro e João, 2011.

MOTTA, V. C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Revista Trabalho. Educação e Saúde,** v. 6, n. 3, p. 549-571, nov./fev. 2009.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: Construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 2003. p. 69-90.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

OLIVEIRA, D. M. Políticas de Formação Continuada de Professores. In: _____. (Org.). **Formação continuada de professores:** contribuições para o debate. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

OLIVEIRA, J; FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J. A formação em contexto: A perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto: Uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

PENIN, S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. São Paulo: Papirus, 1994.

PERONI, V. Breves Considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: _____. **Política educacional e o papel do estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINO, I. A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 15-38.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. SMED. Disponível em: <<http://www.pmvc.ba.gov.br/>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

SANTOS, E. O.; NETO, J. B. Políticas de formação continuada: O discurso sobre a qualificação docente e a valorização do magistério. **Revista multidisciplinar peykeyo científico**, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/pkcroraima/article/view/1628/759>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

SANTOS, J. S.; IRMÃO, L. Estado Nacional: Perspectivas para um novo debate. **Voos**, Guarapava, Paraná, v. 3, n. 2, p. 72-84, dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/218/05_Vol3.2_VOOS2011_CH>. Acesso em: 03 nov. 2016.

SANTOS, L. L. C. P. A implementação de Políticas do Banco Mundial para a Formação Docente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 173-182, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a09.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

_____. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. Educação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, UFSM, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117120356002>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, T. W. **O Capital humano: Investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SHIROMA, E. O. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudo de política educacional. In: AZEVEDO, M. L N.; LARA, A. M. B. **Políticas para a Educação: análise e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011.

SILVA, N. J. A formação contínua de professores: Contradições de um modelo. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Portal, 2003. p.105-125.

UNIFEV. Centro Universitário de Votuporanga. **Parfor**. Votuporanga, 2014. Disponível em: <<http://www3.unifev.edu.br/parfor/apresentacao-31.html>>. Acesso em: 02 out. 2013.

VIANA, N. **Escritos metodológicos de Marx**. 2. ed. Goiânia: Edições Germinal, 2001.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Lei n. 1.762, de 30 de junho de 2011. Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal e o plano de carreira e remuneração dos profissionais da educação no município de Vitória da Conquista, e dá outras providências. Vitória da Conquista: Secretaria Municipal de Educação, 2011. Disponível em: <<http://www.pmvc.ba.gov.br/wp-content/uploads/10.Lei-1762-Magist%C3%A9rio.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. PMVC. SMED. Lei n. 2.042, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. **Diário Oficial de Vitória da Conquista**. Disponível em: <<http://www.simmp.com.br/wp-content/uploads/Diário-Oficial-26-06-2015-Lei-nº-2042-2015-2.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2016.

_____. PMVC. SMED. Portaria n. 02, de 2014. Disciplina a concessão de licença para qualificação profissional e dá outras providências. Vitória da Conquista: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM A COORDENADORA DO NÚCLEO PEDAGÓGICO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA

- 1 - O que você entende por formação continuada?
- 2 - O que motivou a criação de um núcleo de formação continuada aqui em Vitória da Conquista? E quais as etapas desse processo? E que fatos você acha que marcaram essa trajetória?
- 3 - Qual a expectativa da Secretaria a respeito do núcleo?
- 4 - Como funciona o núcleo?
- 5 - De que forma os professores da rede participaram do processo de implantação desse núcleo?
- 6 - Existe centro de estudo de formação continuada? A implantação desse centro nas unidades escolares foi feita em que período? E o que motivou? E como foi feito esse processo?
- 7 - Então, nesses espaços físicos nas escolas dando a denominação correta, como é que funcionam os estudos nas escolas? É, os cursos como é que se dão e a participação dos professores, a cada quantos dias? O tempo que eles disponibilizam para estar participando? E de que forma a secretaria coordena a realização desses estudos nesses locais?
- 8 - E de que forma a secretaria coordena a realização desses estudos nesses locais?
- 9 - Quais são os programas de formação continuada que a rede municipal oferece? Por exemplo, os programas que vem da federal? Os daqui mesmo, municipais, se têm parceria com os programas do Estado?
- 10 - Os docentes também tem participação na elaboração desses programas que eles recebem quando vem no caso da esfera federal ou quando tem parceria com a esfera estadual?
- 11 - E quais os dispositivos legais acerca das políticas de formação continuada?
- 12 - E, atualmente existe Plano municipal aqui na rede de educação de Vitória Conquista?
- 13 - E com certeza ele também faz referência, contempla a formação continuada?
- 14 - E, em referência à nomeação de Secretários? Como você falou, você já está a um certo tempo aqui na Secretaria. Então, você tem conhecimento de 1996 para cá, para esse ano atual mais ou menos quantos secretários já teve?

**APÊNDICE B - 2ª ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM A
COORDENADORA DO NÚCLEO PEDAGÓGICO DA SMED**

- 1 - Existe um documento oficial na SMED que sistematize a proposta de formação continuada?
Ou seja, apontamentos do que deu certo ou não?
- 2 - O professor pode oferecer temas de acordo com a sua formação?
- 3 - Quem são os formadores? São selecionados como?
- 4 - Eles também têm formação continuada?
- 5 - As propostas de formação são elaboradas pela própria SMED? Pelo MEC? Ou por instituições parceiras?
- 6 - Quais são os níveis de ensino atendidos?
- 7 - Quais são as disciplinas contempladas?
- 8 - Existe a busca pela equipe do Núcleo Pedagógico (SMED) do feedback junto aos professores de como a formação continuada anterior ajudou-os na prática de sala de aula? Como?
- 9 - Como se dá a participação dos docentes acerca do conteúdo e forma da formação continuada que vão receber? Através de qual mecanismo? Em que momento?
- 10 - As propostas de formação continuada do município têm relação com a política nacional?
- 11 - Existem registros sobre como era organizada as formações continuadas desde 1996 até estas formações que estão acontecendo atualmente?

**APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA -
BAHIA**

1 Dados de identificação

Nome completo

Formação (graduação e pós-graduação se tiverem)

Local de formação:

Ano de conclusão da graduação:

Quando assumiu o cargo de secretário da educação municipal?

2 Experiência profissional e carreira

2.1 Fale um pouco a respeito de sua trajetória profissional e experiências em cargos (e/ou funções) públicos anteriores.

3 Os docentes da Educação Básica municipal

3.1 O que apontaria como principais qualidades dos professores que hoje compõem o quadro docente da educação municipal?

3.2 O que apontaria como principais problemas em relação a esses profissionais?

4 A formação dos docentes da rede municipal de VDC

4.1 O que pensa a respeito da formação dos professores da rede municipal?

4.2 Como vê as metas propostas pelo PNE e pelo PME para a formação de professores? Quais serão as maiores dificuldades para alcançá-las? Quais serão as maiores facilidades?

4.3 Especificamente em relação à formação continuada dos docentes, o que julga como sendo as condições fundamentais para que ela se efetive?

4.3 Qual a relação que estabelece entre essas condições e o papel das políticas públicas?

5 A formação continuada e a SMED

5.1 Como avalia o papel da SME em relação a formação continuada dos professores do município?

5.2 Que tipo de acompanhamento tem sido pensado pela SMED para avaliar o cumprimento das metas do PME para a formação continuada dos docentes?

5.3 A seu ver, que aspectos e/ou condições concretas, se favorecidas, garantiriam o sucesso das ações da SMED em relação à formação continuada dos docentes do município?

5.4 E sobre a garantia do sucesso da formação continuada, qual seria, a seu ver, o papel dos professores?

5.5 E qual é a forma que vocês descobrem? É através de uma reunião da escola ou é através de algum questionário, algum teste depois da formação que acontece durante o ano vocês entregam algum formulário e eles respondem dizendo os pontos negativos e positivos e vocês recebem esses registros deles e veem o que eles estão achando, ou é apenas uma reunião?

5.6 Existe a formação continuada de quem dá a formação continuada aqui na SMED?

5.7 Eles mesmos estão buscando, ou a própria SMED fornece cursos para eles?

5.8 Essa formação continuada atualmente quando acaba o ano, ou então acaba o semestre, eu não sei como é sistematizado, organizado existem anotações sobre o que aconteceram, quais formas os pontos positivos e negativos que pode melhorar de acordo com as reuniões que vocês têm com o professores através da parceria com a coordenação escolar, é isso?

**APÊNDICE D - ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA COM PROFESSORES DA
REDE DE EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA -
BAHIA**

Informações Gerais

Nome:

Idade:

Sexo:

Estado civil:

número de filhos

Endereço:

Bairro:

Cidade:

Estado:

Naturalidade:

Fone: (...)

Formação Acadêmica

Curso:

Local (nome da Instituição):

Cidade que fez a graduação:

Data da conclusão da graduação (mês/ano)

Presencial: (.) sim () não

Tem pós graduação:

() sim () não

Quantas?

Qual a pós-graduação?

Instituição onde fez a PG?

Cidade em que fez a pós-graduação:

Informações profissionais

Trabalho atual

() Escola Pública Municipal

- () Escola Pública Municipal e Estadual
 () Escola Pública Municipal e Rede Particular
 () Escola Pública Municipal, Estadual e Rede Particular

Tempo de Magistério na rede de Educação do Município de VCA?

- () 1 a 5 anos
 () 6 a 10 anos
 () 11 a 15 anos
 () Acima de 15 anos

Qual o seu regime de trabalho na rede de educação municipal de VCA?

- () 20 horas
 () 40 horas

Turno/período de trabalho na Rede de Educação de VCA

- () manhã
 () tarde
 () noite

Há quanto tempo atua como professor no município de Vitória da Conquista - BA?

Série que leciona atualmente na rede municipal de Vitória da Conquista - BA?

Formação continuada

1. Após sua formação acadêmica (graduação) você tem feito outras atividades de formação continuada (cursos, palestras, seminários, congressos, workshops) relacionados à sua atualização profissional como educador, além dos cursos oferecidos pelo município?

- () sim () não

2. Se sim, quais foram essas atividades de que você participou?

3. Quem (instituição) promoveu?

4. Em relação às ações de formação continuada promovidas pelo SMED, em média, de quantas formações participa por ano?

5. Como elas ocorrem?

6. Quem são os responsáveis em conduzir essas formações?

7. A respeito das formações o que diria sobre:

- a) sua qualidade
 b) os formadores que ministram as formações
 c) sua relação com as necessidades do trabalho docente
 d) sua contribuição para a prática pedagógica

8. Alguma vez foi convidado/a a colaborar nas decisões sobre o tipo de formação continuada (conteúdo e forma) que deseja?
9. Se sim, de que forma?
10. Suas sugestões foram aproveitadas?

**APÊNDICE E - PERFIL PESSOAL DOS PROFESSORES DA REDE DE EDUCAÇÃO
PÚBLICA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA - FIGURA 2**

Nome	Idade	Sexo	Cidade onde reside	Naturalidade
Profº A	37	F	Vitória da Conquista - BA	Vitória da Conquista - BA
Profº B	49	F	Vitória da Conquista - BA	Vitória da Conquista - BA
Profº C	38	F	Vitória da Conquista - BA	Vitória da Conquista - BA
Profº D	52	F	Vitória da Conquista - BA	Estância - SE
Profº E	40	F	Vitória da Conquista - BA	Vitória da Conquista - BA
Profº F	53	F	Vitória da Conquista - BA	Vitória da Conquista - BA
Profº G	46	F	Vitória da Conquista - BA	Ipiaú - BA
Profº H	50	M	Vitória da Conquista - BA	Itapetinga - BA
Profº I	52	F	Vitória da Conquista - BA	Vitória da Conquista - BA
Profº J	45	F	Vitória da Conquista - BA	Vitória da Conquista - BA

Fonte: Elaboração própria com dados coletados na entrevista.

**APÊNDICE F - FORMAÇÃO ACADÊMICA (GRADUAÇÃO) DOS PROFESSORES
DA REDE DE EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA -
BAHIA - FIGURA 3**

Professor	Graduação	Local onde cursou?	Cidade onde fez?	Data de conclusão	Presencial (sim ou não)
Prof. A	Pedagogia	UESB	Vitória da Conquista - BA	Jun/2003	Sim
Prof. B	Letras, licenciatura e bacharelado	Faculdade Juvêncio Terra	Vitória da Conquista - B A	2006	Sim
Prof. C	Pedagogia	UESB	Vitória da Conquista - BA	Set/2008	Sim
Prof. D	Pedagogia	UESB	Vitória da Conquista - BA	2010	Sim
Prof. E	Pedagogia	UESB	Vitória da Conquista - BA	2005	Sim
Prof. F	Pedagogia	UESB	Vitória da Conquista - BA	2007	Sim
Prof. G	Pedagogia	UESB	Vitória da Conquista - BA	Ago/2004	Sim
Prof. H	Matemática, licenciatura plena	UESB	Vitória da Conquista - BA	1990	Sim
Prof. I	Ciências, licenciatura e Biologia, licenciatura plena	UESB	Vitória da Conquista - BA	Ciências/1990 Biologia/2002	Sim
Prof. J	Ciências exatas	UESB	Vitória da Conquista - BA	1996	Sim

Fonte: Elaboração própria com dados coletados na entrevista.

**APÊNDICE G - FORMAÇÃO ACADÊMICA (PÓS-GRADUAÇÃO) DOS
PROFESSORES DA REDE DE EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE VITÓRIA
DA CONQUISTA - BAHIA - FIGURA 4**

Professor	Tem pós?	Quantas?	Qual a pós?	Instituição onde fez?	Cidade em que cursou a pós?
Prof. A	Sim	2	Gestão escolar e Coordenação Escolar	Faculdades INTA e Instituto Pró Saber	Vitória da Conquista - BA
Prof. B	Sim	2	Educação Inclusiva e Gestão Empresarial	UMET e Faculdade Juvêncio Terra	Vitória da Conquista - BA
Prof. C	Sim	2	Psicopedagogia Clínica e Institucional	Facinter	Vitória da Conquista - BA
Prof. D	Não	0	-	-	-
Prof. E	Sim	1	Gestão Escolar	Faculdades INTA	Vitória da Conquista - BA
Prof. F	Sim	1	Metodologia do ensino de História e Geografia	Facinter	Vitória da Conquista - BA
Prof. G	Sim	2	Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Gestão escolar	Faculdades INTA e FIJ	Vitória da Conquista - BA e Rio de Janeiro
Prof. H	Não	0	-	-	-
Prof. I	Não	1	Especialização em Biologia	Universidade Federal de Larvas	Larvas - MG
Prof. J	Não	1	Educação Inclusiva	Universidade Castelo Branco	Vitória da Conquista - BA

Fonte: Elaboração própria com dados coletados na entrevista.

**APÊNDICE H - INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES
ENTREVISTADOS - FIGURA 5**

Professor	Trabalho atual	Tempo de Magistério	Regime de trabalho	Período em que trabalha	Quanto tempo atua?	Série (s) que leciona?
Prof. A	Escola pública municipal	11 a 15 anos	40 horas	Manhã e tarde	12 anos	1° e 5° ano
Prof. B	Escola pública municipal	Acima de 15 anos	40 horas	Manhã e tarde	16 anos	5° ano
Prof. C	Escola pública municipal	Acima de 15 anos	40 horas	Manhã e noite	17 anos	5° ano
Prof. D	Escola pública municipal	Acima de 15 anos	40 horas	Manhã	28 anos	4° ano
Prof. E	Escola pública municipal	Acima de 15 anos	40 horas	Manhã e tarde	16 anos	4° e 2° ano
Prof. F	Escola pública municipal	Acima de 15 anos	40 horas	Manhã e tarde	16 anos	3° ano
Prof. G	Escola pública municipal	Acima de 15 anos	40 horas	Manhã e tarde	22 anos	2° ano
Prof. H	Escola pública municipal e estadual	Acima de 15 anos	40 horas	Manhã	17 anos	6° e 7° ano
Prof. I	Escola pública municipal	Acima de 15 anos	20 horas	Manhã, tarde e noite	30 anos	6° e 8° ano
Prof. J	Escola pública municipal	Acima de 15 anos	40 horas	Manhã e tarde	20 anos	6° e 7° ano

**APÊNDICE I - NÚMERO DE PROFESSORES EFETIVOS DA REDE DE
EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA COM
PÓS-GRADUAÇÃO DE 2010 A 2016 - FIGURA 6**

Ano	Número de Professores efetivos com pós-graduação
2010	499
2011	530
2012	656
2013	688
2014	720
2015	770
2016	773

Fonte: Elaboração própria com dados coletados na gestão de pessoas da SMED.

ANEXO I



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)
 LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro por meio deste termo que concordei em colaborar com a pesquisa intitulada **POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: DOS MARCOS LEGAIS À REALIDADE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**, desenvolvida por Margareth Pinheiro Carvalho, sob orientação da docente Dr^a Leila Pio Mororó, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail: lpmororo@yahoo.com.br ou pelo telefone (77) 3424-8749 do PPGEd/UESB, ou nos contatos da pesquisadora: margpincar@yahoo.com.br (e-mail) ou celular (77) 88376457.

Afirmo que aceitarei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.



Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos a ética e rigor acadêmico.

Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser respondida e gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a) poderei contatar o pesquisador responsável ou sua orientadora.

_____, _____ de _____ de 2016.

 Assinatura

ANEXO II

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA Credenciada pelo Decreto Estadual Nº 7.344 de 27.05.1998 DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH	
---	--	---

Vitória da Conquista, BA 18 de janeiro de 2017

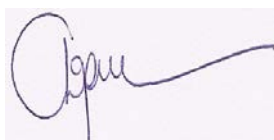
Prezada Sra. Maria de Lourdes de Oliveira Mendes

MD Coordenadora de gestão de pessoas da Secretaria de Educação do município de Vitória da Conquista-BA

Para os devidos fins, declaro que a pesquisa **POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: DOS MARCOS LEGAIS À REALIDADE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**, desenvolvida pela mestranda Margareth Pinheiro Carvalho, sob a minha orientação, está em fase de escrita final, necessitando, para tanto, de últimas informações sobre a rede municipal de ensino a serem incorporadas ao texto por solicitação dos avaliadores envolvidos no processo. Certa de contar com a vossa colaboração no sentido de viabilizar o acesso aos dados solicitados pela mestranda, desde já agradeço a atenção, ao tempo em que me coloco a disposição para sanar quaisquer dúvidas.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Leila Pio Mororó



UESB/DFCH/PPGED/Nefop
lpmororo@yahoo.com.br

NÚCLEO DE PESQUISA, ESTUDO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES - NEFOP

Estrada do Bem Querer, KM 04 - Vitória da Conquista, Bahia - CEP: 45083-900

Fone: (77) 3424-8652

E-mail: lpmororo@yahoo.com.br