UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Adelvan Alcantara Lima Filho

Parceria Público-Privada na Educação: Implicações da formação continuada no trabalho docente.

Vitória da Conquista- Ba

2018

Adelvan Alcantara Lima Filho

Parceria Público-Privada na Educação: Implicações da formação continuada no trabalho docente.

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

Orientadora: Profª Dra. Leila Pio Mororó

Vitória da Conquista

2018

A Leila Pio Mororó, pelo carinho, paciência e dedicação, e por me ensinar uma nova forma de olhar o mundo.

Agradeço a todos que acompanharam este momento na minha vida e que sempre me deram apoio para continuar a minha caminhada:

À professora Leila Pio Mororó e Isabel Cristina Brandão e aos colegas de pesquisa pelas sábias orientações e pelos risos fartos – muito obrigado Pedro, MaÍra, Adriana, Rivia, Leila Lobo Regina e Silvania, a companhia de vocês trouxe leveza a nossa caminhada;

Aos amigos e colegas do Núcleo de Pesquisa, Estudo e Formação de Professores – NEFOP, pelo carinho e o incentivo;

À minha mãe por estar sempre disposta a ajudar para que eu pudesse trabalhar na pesquisa;

À Leonardo Dias, pelo carinho, companheirismo e, acima de tudo, pela compreensão.

RESUMO

O presente estudo analisa a parceria entre a rede municipal de ensino de Licinio de Almeida e o Instituto Ayrton Senna, revelando as implicações dessa para o trabalho docente, discutindo a formação continuada na relação do público e do privado na educação. O marco teórico parte da crise do capital, que tem entre suas estratégias de superação o Neoliberalismo e a Terceira Via, propondo a reforma do Estado para a solução de uma crise centrada no Estado. Em 1995, no Brasil, é criado o Ministério de Administração e Reforma do Estado, que cria o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o qual propunha a descentralização de serviços, até então de exclusividade do Estado, incluindo a sociedade civil organizada, o Terceiro Setor ou público não-estatal. Outra faceta foi a introdução, na gestão pública, do quase-mercado, ou seja a lógica da iniciativa privada agindo no setor público. Diante disso, é apresentado como a formação de professores no contexto das parcerias vem reconfigurando o trabalho do professor, que passa a ter sua pratica ressignificada a favor do mercado, quando as políticas de descentralização se acentuam e trazem, para as políticas sociais, em especial para a educação, novos padrões de gestão e portanto novas formas de trabalhio. Este trabalho apresenta o convênio de um sistema de ensino público (Licinio de Almeida) com o Instituto Ayrton Senna, como forma de materialização dessas políticas, e as implicações para o trabalho do professor da escola pública.

Palavras-chave: Parceria Público-privado; formação continuada; práxi docente; Autonomia.

ABSTRACT

The present study analyzes the partnership between the Licinio de Almeida municipal school system and the Ayrton Senna Institute, revealing the implications of this for the teaching work, discussing the continued formation in the relationship between the public and the private in education. The theoretical framework starts from the crisis of capital, which has among its strategies of overcoming Neoliberalism and the Third Way, proposing the reform of the State to solve a crisis centered on the State. In 1995, in Brazil, the Ministry of Administration and State Reform was created, which created the Master Plan for the Reform of the State Apparatus, which proposed the decentralization of services, previously exclusive to the State, including organized civil society, the Third Sector or non-state public. Another aspect was the introduction, in public management, of the quasi-market, that is, the logic of private initiative acting in the public sector. Thus, it is presented how the formation of teachers in the context of partnerships has been reconfiguring the work of the teacher, which has its practice re-signified in favor of the market, when decentralization policies are accentuated and bring, for social policies, in particular for education, new management standards and therefore new forms of work. This work presents the agreement of a public education system (Licinio de Almeida) with the Ayrton Senna Institute, as a form of materialization of these policies, and the implications for the work of the public school teacher.

Keywords: Public-private partnership; continuing education; teaching praxis; Autonomy.

LISTA DE SIGLAS

ANFOP	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	**Associação Nacional de Política e Administração da Educação**.
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETEB	Centro de Tecnologia Educacional de Brasilia
EAD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FOCO	Programa de Formação Continuada do IAS
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IAS	Istituto Ayrton Senna
IDEB	Indice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Indice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MARE	Ministerio da Administração e Reorma do Estado
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	MInistério da Educação e Culttura
MHD	Materialismo Historico Dialetico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
OPEP	Organização dos Paaises Exportadores de Petróleo
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado

PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Parceri Público Privada
PQT	Programa de Qualidade Total
PV	Partido Verde
RDM	Rio Doce Manganês
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SIASI	Sistema do Instituto Yrton Senna de Informação
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **10**

1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO **15**
1.1 O método **15**
1.2 Procedimento de Pesquisa **18**
1.2.1 Os instrumentos de coleta de dados 18
1.2.1.1 A análise documental 19
1.2.1.2 A Entrevista Semiestruturada 20
1.2.2 Os Sujeitos da Pesquisa 21
1.2.3 O Local da Pesquisa 21
1.2.4 O tratamento e a análise dos dados 25
1.3 – Categorias do método **26**

2 A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO **33**
2.1 De um Estado de bem-estar social à crise do capital **33**
2.2 O neoliberalismo e a Terceira via: estratégias de reestruturação do capital **35**
2.3 A reforma do aparelho do Estado brasileiro **37**
2.4 A inserção do quase-mercado na gestão pública **39**
2.5 Parcerias publico-privadas e terceiro setor **42**

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O INSTITUTO AYRTON SENNA **45**
3.1 Do discurso político à disputa de projetos para a formação de professores **45**
3.1.1 A formação continuada de professores a serviço do mercado 54
3.1.2 A formação continuada de professores na legislação brasileira atual: entre o legal, o instituído e o real 58

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA **69**
4.1 O Instituto Ayrton Senna **71**
4.2 Formação continuada no Instituto Ayrton Senna **75**
4.2.1 “Foco” na formação de professores: acelera, Brasil! 79
4.3 A gestão democrática e a formação de professores no Instituto Ayrton Senna **86**

5 A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES **89**
5.1 Acompanhamento ou controle do trabalho docente? **91**
5.2 Dividir para gerencias a qualidade **95**
5.3 O planejamento como expressão de uma atividade sistematizada ou como expressão de medida? **98**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **100**

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS **106**

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a formação de professores tem sido considerada como um dos pontos fundamentais no desenvolvimento da política educacional para que seja conquistada uma educação de qualidade.

Nesse contexto, torna-se importante refletir não somente sobre a formação inicial, mas também sobre a formação continuada, uma vez que é condição intrínseca ao trabalho docente o constante aprimoramento dos conhecimentos científicos, filosóficos, políticos e artísticos, suas formas de produção e de apropriação pela humanidade e a reflexão sobre a prática escolar sempre pautada pela teoria e mediada pelo debate entre os seus pares.

A formação do professor é também um ato de formação profissional e, como tal, exige dotar o sujeito de conhecimentos que possuam relação com a atividade funcional desenvolvida na prática social na perspectiva de provocar mudanças nessa prática. Para tanto, a formação deve ser intencional e sistematizada, voltada para alcançar seu objetivo final, a saber, a construção do professor, do ensino e, consequentemente, da aprendizagem escolar. A escola, sabe-se, sendo uma instituição social, caracteriza-se também como um espaço de contradição, pois pode reproduzir a ordem vigente ou então superá-la. A função do professor, assim, tem relação com a epistemologia que norteia sua formação, tornando-se importante para traçar o caminho em que a escola tomará.

A formação do professor, portanto, não pode ser analisada fora do seu contexto histórico, político e econômico de produção da educação e, nela, da escola e do trabalho docente.

Assim, torna-se importante refletir e analisar, de forma crítica, o modo como vem ocorrendo a formação continuada nas escolas, tomando como ponto de partida o contexto político-social atual.

Este trabalho tomou como objeto de estudo a parceria firmada entre a Prefeitura Municipal de Licínio de Almeida-BA e o Instituto Ayrton Senna (IAS), buscando compreender as relações entre o estabelecimento dessa parceria e o contexto macro das políticas de reforma do Estado e da educação, de modo geral, e entre as ações ali desenvolvidas e a formação continuada de professores, em específico.

Partiu-se do pressuposto de que a ação do IAS é um caso exemplar das novas

relações entre Estado e setor privado, na medida em que expressa um novo modo de atuação das organizações da sociedade civil, cujos marcos legais e operacionais foram delimitados pela Reforma do Estado brasileiro, implementada a partir da década de 1990.

Como consequência dessa reforma, as organizações da sociedade civil conformaram uma nova esfera denominada como pública não-estatal, se tornando, progressivamente, principais parceiras do Estado na promoção de políticas sociais, especialmente as políticas educacionais com destaque às mudanças nos modos de gestão dos sistemas educativos, na definição do conceito de qualidade da educação e na formação de seus profissionais, compreendidas sempre nos estreitos limites das concepções de eficiência e eficácia.

É nesse contexto de redefinição das relações entre as esferas pública e privada no Brasil que surge o IAS em 1994, cuja atuação no território brasileiro permanece até os dias atuais.

Criado pela família do falecido piloto de Fórmula 1, Ayrton Senna, o IAS tem o objetivo de intervir na realidade educacional do país para, nas palavras de seus idealizadores, extirpar os níveis altos de repetência e evasão, tornando mais eficazes as escolas. Para atingir esse objetivo, o IAS lançou diversos programas educacionais cuja implementação ocorreu e segue ocorrendo em parceria com várias redes públicas de educação brasileiras.

O diagnóstico sugerido pelo IAS foi de que mais de 41% dos alunos brasileiros de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental possuíam defasagem idade- série, caracterizando a ineficiência do sistema escolar, gerado, principalmente, pela repetência, que custava ao país mais de 2 bilhões de reais por ano. A proposta do projeto, portanto, pretendia acabar com a repetência, implementando a proposta de trabalho intitulada Pedagogia do Sucesso, que deveria corrigir o fluxo escolar com a redução da defasagem idade-série nas quatro primeiras séries e a ampliação o número de vagas para novos alunos.

A concepção apresentada pelo IAS revela o pensamento que permeia todos esses anos de sua existência: o de que o problema da educação é consequência única e exclusivamente de seus membros e em especial dos professores. Em 18 de junho de 2015, a então presidente do IAS – Viviane Senna, concedeu a seguinte entrevista à Folha de São Paulo na qual afirmara que:

> É preciso ensinar ao professor que ele não pode desistir da criança. As vezes, o professor chega em sala e já elege aqueles em que vai focar, e os outros ficam meio de lado. Você tem de colocar para o professor que a meta dele é ter 100% de sucesso. Ai ele aprende a ter responsabilidade e não arrumar desculpa, dizendo que o aluno é pobre ou que a família dele é desestruturada. Se você ensinar, o aluno aprende. Quando isso acontece, o aluno passa a acreditar no professor e vice-versa. O professor também deve ser persistente. Se o aluno falta, o professor vai até a casa dele ver o que aconteceu. Um serve de exemplo ao outro. É cruel quando a escola permite que a escola desista da própria inteligência. Você ensina a atitude para o professor, que vai ensinar pro aluno. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2015)

Além de desobrigar o Estado para a construção e manutenção de políticas públicas, tal linha de pensamento acaba por responsabilizar a escola e em especial o professor pela não aprendizagem dos alunos que, muitas vezes, vivenciam situações que impedem o seu processo de aprendizagem.

Esta forma de análise da realidade e a presença e atuação do IAS nas redes públicas de educação tornou-se mais uma forma de operar a produção do consenso em torno do projeto de sociabilidade burguesa no Brasil. E é neste ponto que este trabalho inicia.

A pesquisa teve como questão orientadora central a seguinte pergunta: quais as implicações da formação continuada de professores no contexto das parcerias entre o público-privado no trabalho docente a partir da relação entre a rede municipal de ensino de Licínio de Almeida e o Instituto Ayrton Senna? E como objetivo geral o de analisar essas implicações.

Os objetivos específicos estabelecidos definidos para orientar tanto a escolha dos procedimentos metodológicos quanto as unidades de análise necessárias foram os seguintes:

1) Contextualizar a crise do sistema do capital para compreender a conjuntura de desenvolvimento, a partir do final dos anos 1990, da proposta de formação continuada de professores;

2) Analisar o desenvolvimento da formação continuada de professores no Brasil, sob os aspectos conceituais, legais e políticos, num contexto de estratégias de superação da crise do sistema capitalista;

3) Compreender a inserção do Público não-estatal na Política de Formação Continuada de professores na educação brasileira;

4) Compreender como o Instituto Ayrton Senna opera nos municípios de pequeno porte.

Para a análise específica da relação entre as ações do IAS e a formação continuada de professores algumas categorias de análise foram eleitas a fim de descrever, interpretar e compreender o objeto de pesquisa destacado.

Quatro dessas categorias de análise estão vinculadas diretamente ao método de análise escolhido, a saber o Materialismo Histórico Dialético (MHD), e são: contradição, totalidade, mediação e trabalho. E duas outras categorias se vinculam à unidade da realidade destacada para investigação, a saber: formação e trabalho docente. Estas categorias foram eleitas para se entender como ocorre a formação continuada de professores no município de Licínio de Almeida sob as diretrizes de ação do IAS, instituição de direito privado que faz parte da materialização da redefinição do papel do Estado na educação.

Esta dissertação foi estruturada em cinco capítulos de desenvolvimento, além da introdução e das considerações finais.

O capítulo 1, intitulado Percurso Teórico-Metodológico, apresenta o caminho trilhado pela pesquisa. Nele estão relatados o método de análise, os procedimentos metodológicos da investigação realizada e as categorias de análise.

O Capítulo 2, intitulado A redefinição do papel do Estado, apresenta uma síntese dos estudos realizados sobre a redefinição do papel do Estado, que vem ocorrendo desde o final da Segunda Guerra Mundial, passando pelas estratégias adotadas pelos setores hegemônicos para a superação da crise do capital que influenciam diretamente na reconfiguração de políticas sociais, em especial da educação. Trata também do Plano de Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro, que preconiza ações como o público não-estatal e quase-mercado nas instituições públicas com a premissa de que o Estado deve ser reformulado para atender ao mercado. Outro ponto apresentado neste capítulo diz respeito ao tensionamento existente na relação público-privada na educação brasileira nos últimos anos e como esse vem se materializando com as novas formas de gestão pública. Contribuíram para a realização dessa síntese autores como: Abrúcio (1999); Adrião (2005, 2006); Antunes (2002); Pereira (1998); Harvey (1989); Peroni (2003, 2006) e Wood (2003).

O capítulo 3, intitulado A formação continuada de professores e o instituto Ayrton Senna, aborda a luta em torno da formação de professores, os projetos em disputa, a legislação que a ampara e o sua com a política educacional e, nela, a

perspectiva da formação continuada a serviço do mercado. Embasaram a análise autores como: Esteve (1995); Freitas (1999, 2002, 2003); Melo (1999); Dourado (2009); Conteras (2002); Maués (2003); Candau (1983); Novóa (1992), Apple (1986), entre outros.

O capítulo 4, intitulado A formação continuada de professores e a privatização da gestão pública, discute sobre o movimento de privatização do público. Apresenta o Instituto Ayrton Senna, sua parceria com município estudado e a formação continuada de professores ali desenvolvida, destacando nela suas concepções e fundamentação teórica. Embasaram a análise autores como: Esteve (2004); Delor (1996); Caldas (2007), Oliveira (2005) entre outros.

O quinto capítulo, intitulado “A reconfiguração do trabalho docente e a formação continuada de professores”, analisa a reconfiguração do trabalho docente por meio da formação continuada planejada pelos Institutos vinculados ao mercado. Embasaram a analise autores como Marx (1982); Frigotto (2002); Curado Silva (2014) entre outros.

Por fim, nas considerações finais discute-se, as transformações produzidas por essa parceria no interior da escola, e a mudança da concepção de educação presente a partir dessa relação e as implicações no trabalho do professor.

Entende-se que a relevância da pesquisa está em proporcionar elementos que contribuam para o debate e a compreensão das relações entre o estabelecimento de parcerias público privado no contexto macro das políticas de reforma do Estado brasileiro, seus efeitos sobre a educação, de modo geral, e sobre a formação continuada de professores, em específico, identificando como as atuais propostas de formação continuada de professores, inseridas num contexto de redefinição do papel do Estado, promovem a materialização das políticas Neoliberais em detrimento das políticas sociais, cedendo lugar para o crescimento do mercado, com suas responsabilidades sendo atribuídas à sociedade civil organizada.

1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Tendo como objetivo principal analisar as implicações da formação continuada no trabalho docente a partir das parcerias público-privada, definiu-se os princípios do Materialismo Histórico e Dialético (MHD) como orientadores metodológicos para a definição da unidade da realidade a ser investigada, dos procedimentos de investigação a serem utilizados e do método de análise a ser empregado.

Priorizando a história dos fenômenos no movimento da totalidade social, a opção pelo MHD significou, dentre outras questões, a possibilidade de se perceber as condições concretas que mobilizam um contínuo e complexo caminho em direção à formação da consciência crítica, jamais de modo finito ou conclusivo.

Nessa perspectiva, se destaca, num primeiro momento, a importância de considerar o trabalho dos professores participantes das formações realizadas pelo Instituto Ayrton Senna como sujeitos imprescindíveis da pesquisa, ou seja, tomar como ponto de partida o ser social que está presente nessa relação.

Propõe-se por meio do MHD, o qual permite compreender o contexto histórico e seus determinantes, concebendo a realidade a partir da apreensão de suas contradições na sua totalidade e tendo o trabalho como princípio ontológico do homem e desenvolvimento humano, a elaboração de um eixo teórico-metodológico de análise nessa pesquisa.

1.1 O método

O Materialismo Histórico Dialético é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, sua evolução histórica e a prática dos homens no desenvolvimento da humanidade. Esclarece conceitos como: ser social, consciência social, meios de produção, forças e relações de produção, os modos de produção etc., entre outros.

Segundo Gadotti (2010), a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo. É o próprio homem que figura como ser produzindo-se a si mesmo, pela sua própria atividade, pela sua maneira de viver, isto é, pelo modo de produção da sua vida material.

A concepção materialista e dialética entende que, no estudo do

desenvolvimento de um objeto, deve-se partir do seu conteúdo interno, das suas relações com outros objetos; considerando as ligações, as interações e as contradições entre eles. A dialética concebe as coisas e os fenômenos não de maneira estática, mas no seu movimento contínuo, na luta de seus contrários.

A dialética como processo e movimento de reflexão sobre a formação continuada de professores não visa apenas conhecer e interpretar a realidade em que essa formação está inserida, mas também transformá-la no interior da história da profissão docente.

Para Marx e Engels (apud TRIVIÑOS,2013, p. 64),

> a filosofia marxista não enfoca a prática como experiência sensorial subjetiva do indivíduo, como experimento do científico etc., mas como atividade, antes de tudo, como processo objetivo de produção material, que constitui a base da vida humana, e também como atividade transformadora revolucionária das classes e como outras formas de atividade social prática que conduzem à mudança do mundo

A ciência, assim, é produto da história, da ação do próprio homem, que está inserida no movimento das formações sociais. Nesse sentido, encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica.

O marxismo não separa a teoria/conhecimento da prática/ação, tendo a teoria como guia para a ação. A prática é o critério da verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente. Assim, o MHD revela uma aproximação da escolha pela cientificidade da realidade, à medida que o processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando um círculo de síntese conforme o contexto.

Segundo Marx e Engels (2007), ao se propor um novo olhar sobre a realidade social, é necessário ressaltar a função social do conhecimento no sentido de enriquecer a própria existência humana (a práxis) em sua dimensão transformadora.

O Materialismo Histórico e Dialético se efetiva no campo educacional pelas práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. Não a práxis como prática estritamente utilitária, reduzindo o verdadeiro ao útil; mas sim, a práxis como ação transformadora, considerando o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que

transforma o mundo.

A formação continuada de professores, como práxis, requer o entendimento das concepções presentes, relacionando o singular e o todo, o social e o histórico, o político e o educacional, o concreto e o contraditório nessa relação. Santos (2014) afirma que a formação, como política e prática formadora, se reveste de intencionalidade, ou seja, não há como pensar a formação docente desvinculada das funções estabelecidas para a educação e para os professores. As parcerias público privadas, em especial àquelas realizadas com o Instituto Ayrton Senna – IAS, é uma das singularidades atuais da formação continuada.

Para Netto (2011), o Materialismo Histórico e Dialético é o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visando alcançar a essência do objeto de análise. Alcançando a essência do objeto investigado, o pesquisador reproduz a aparência no plano ideal. Nesse processo, os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, levantamento de dados etc.

Como esta pesquisa se dispôs a analisar as concepções que norteiam a formação continuada desenvolvida no âmbito das parcerias, foi também necessário analisar o percurso histórico de formação dos professores, bem como suas práticas sociais, elencando alguns elementos reais e concretos que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento sobre a formação docente no Brasil.

O objeto aqui especificado, a saber, a formação continuada desenvolvida no âmbito das parcerias público-privado, em especial com o IAS, é carregado de intencionalidades, ou seja, de projetos sociais e ações políticas de formação docente.

Assim, para a análise e estudo, foram elencados como categorias do método a totalidade, a contradição, a mediação e o trabalho, e como categorias de conteúdo a formação de professores e o trabalho docente.

Totalidade, contradição, mediação e trabalho são conceitos fundamentais para o conhecimento do real, para se chegar à essência da formação continuada de professores, e também contribuem para a análise das políticas públicas de educação por possibilitar a compreensão de que elas emergem da práxis humana, a qual está fundada, na sociedade capitalista, em relações sociais antagônicas.

1.2 Procedimento de Pesquisa

Para Gamboa (2008), no Materialismo Histórico e Dialético, a relação sujeito e objeto é entendida como uma relação dialética. O princípio da interação existente entre os eixos da relação cognitiva é produzido no enquadramento da prática social do sujeito, que captura e dialoga com o objeto na e pela sua atividade, cujo conhecimento diz respeito primeiramente à historicidade do sujeito e do objeto. No processo de conhecimento dessa realidade histórica, o que importa fundamentalmente não é o conhecer pelo conhecer, mas a dialética entre o conhecimento e a crítica para uma reflexão teórica em função da ação para transformar.

Assim, a pesquisa se desenvolveu em três etapas distintas, porém complementares.

Para a primeira etapa, fez-se necessário desenvolver uma análise documental e bibliográfica para reunir todo material utilizado pelo IAS, os documentos oficiais que norteiam suas ações, bem como a produção acadêmica sobre o objeto de pesquisa proposto.

Na segunda etapa da pesquisa, foram reunidas as fontes documentais primárias necessárias e depoimentos orais para se identificar as concepções que norteiam a formação continuada desenvolvida no âmbito do IAS, vivenciadas pelos professores, bem como os elementos norteadores das políticas públicas implantadas com o objetivo de assegurar a formação continuada a todos os professores.

Na terceira etapa, os dados foram organizados e analisados com o objetivo de retornar ao todo a fim de compreendê-lo não mais na sua aparência, mas sim em sua essência, buscando, assim, pela síntese, uma resposta para a questão central de pesquisa.

Este relatório foi produzido nessa terceira etapa, por isso traduz o tempo no qual foi produzido.

1.2.1 Os instrumentos de coleta de dados

Para conduzir o processo de aproximação sucessiva da unidade da realidade investigada, foram definidos como instrumentos de coleta dos dados a análise documental e a entrevista semiestruturada.

1.2.1.1 A análise documental

Segundo Thompson (1981), o pesquisador deriva do corpus documental sua abordagem e da empiria, retira elementos para sua intelecção e ação. Para isso, ele problematiza suas inferências e busca encontrar o sentido dos documentos e com eles busca construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e de suas perspectivas.

A análise documental, enquanto instrumento metodológico de investigação da realidade social, considera o referencial teórico que nutre a pesquisa, pois, não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder aos objetivos da pesquisa, estabelecendo relações entre os documentos e seu contexto histórico.

Segundo Shiroma (2007), o documento é histórico e concreto. Ele precisa ser entendido dentro de seu momento histórico. Como produto de uma sociedade, ele manifesta a força dos que detêm o poder. Não são produções isentas, mas traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço.

Portanto, a análise documental permite a investigação de determinado fenômeno não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social.

Os documentos de uma política pública de educação expressam o movimento dessa política e não apenas mostram o seu nascimento ou desfecho. Eles são ponto de partida para compreender a política pública, sendo produto e produtores de suas orientações. Por isso, é necessário que a análise documental seja também uma análise de conceitos, que permita o entendimento dessa política pública, captando a sua essência e a sua materialidade para a sociedade.

No processo de delineamento da pesquisa, foram analisados os documentos oficiais do IAS e todo material utilizado na formação continuada dos professores no município de Licínio de Almeida.

Como um dos objetivos desta pesquisa foi o de analisar as concepções que norteiam a formação continuada desenvolvida pelo IAS nos municípios parceiros, foi necessário identificar e analisar a relação teoria e prática presente no manual de orientação do projeto FOCO do IAS e a proposta de organização dessa formação continuada.

Nesses últimos, foram definidos como eixos de análise inicial dos documentos: I) Papel/Função da formação continuada, II) Função/Papel do professor, III) Modelo estruturante da Formação.

Há uma expectativa de que a concepção de formação continuada esteja implícita na elaboração metodológica do fazer do professor em todos os anos do ensino fundamental no contexto das parcerias, portanto, a leitura documental se concentrou no aspecto da concepção de formação. Ou seja, como foi concebida, pensada, compreendida e articulada a proposta da organização metodológica de formação continuada do IAS, e que tipo de professor se pretende formar.

O processo de organização da análise documental e da definição de categorias que emergiram do objeto de pesquisa fundamentam a interpretação final do estudo.

1.2.1.2 A Entrevista Semiestruturada

A modalidade de entrevista de entrevista utilizada foi a semiestruturada (Apêndice A), através da qual, se compreende, as informações fluem mais naturalmente ao expressar o que o entrevistado considera significativo, usando os próprios critérios e palavras, sem ficar restrito a determinadas formalidades (TRIVIÑOS,1987, p. 146).

Todas as entrevistas foram gravadas em equipamento digital com a devida autorização e ciência manifesta dos sujeitos.

Os encontros para realização das entrevistas aconteceram em momentos distintos e adequados para cada um dos sujeitos. Os entrevistados foram devidamente informados sobre o local e horário das entrevistas.

Todas as informações colhidas foram exclusivamente para o tratamento e análise das informações da pesquisa. A participação dos sujeitos que foram entrevistados não resultou em nenhum tipo de despesas para os mesmos e os seus dados de identificação, bem como outros dados confidenciais, foram mantidos em sigilo de forma a garantir sua privacidade e integridade moral.

Vale registrar que foi atendida a solicitação da secretária de educação para que fosse retirado da analise dos dados as informações que, segundo ela, poderiam comprometê-la frente aos professores do município e até mesmo ao próprio Instituto Ayrton Senna.

1.2.2 Os Sujeitos da Pesquisa

O estudo foi realizado no município de Licínio de Almeida na Bahia onde objetivou alcançar um número de participantes que permitisse o andamento da pesquisa dentro do tempo estabelecido sem comprometer os prazos, e que possibilitasse a obtenção de dados que evidenciassem a realidade vivenciada naquela localidade à partir da formação continuada de professores.

Participaram da entrevista três grupos de sujeitos: um grupo vinculado à gestão da educação municipal, a Secretária de Educação, um grupo de sujeitos vinculados à gestão escolar, 1 Diretora e 1 Coordenadora Pedagógica; e um grupo de duas professoras da rede municipal de ensino, sujeito final do processo de formação continuada. Foram cinco o total de sujeitos que participaram da pesquisa.

As professoras foram escolhidas aleatoriamente em uma visita realizada pelo pesquisador a duas escolas, sendo uma delas localizada na área urbana e a outra localizada na área rural do município.

Os profissionais entrevistados fazem parte do quadro de profissionais do município desde antes da vinculação com o IAS. Todas são mulheres com idades entre 34 e 52 anos, concursadas e que já exerceram (antes de serem indicadas para a função de coordenação e direção) ou exercem a função de professor na educação básica séries iniciais. A secretária de educação é formada em Geografia, a diretora no curso Normal superior, a coordenadora em letras, as professoras, mesmo trabalhando nos anos inicias são graduadas uma em matemática e a outra em biologia. Segundo a secretária de educação, o quadro docente possui apenas 9 docentes com graduação em Pedagogia, 6 delas formadas pelo ensino EAD e 3 no ensino presencial.

1.2.3 O Local da Pesquisa

O município de Licínio de Almeida, situado na região sudoeste da Bahia, distante 676km da capital baiana (Salvador) e a 240km da cidade de Vitória da Conquista. Possui parceria com o Instituto Ayrton Senna desde o ano de 2009, onde são desenvolvidos os projetos e programas do IAS não só no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, mas de forma direta em todas as escolas da rede.

Licínio de Almeida possui população estimada em 12.969 habitantes – segundo

dados do IBGE, considerado, portanto, como município de pequeno porte. Suas principais fontes de geração de renda são a Prefeitura, que emprega 472 pessoas, o comércio, a pecuária de leite e a agroindústria de cana de açúcar para a produção de aguardente, além da ferrovia que ainda assegura certas entradas financeiras na região, já que por Licínio passam trens carregados de ferro e Magnesita, procedentes de Brumado (BA). A previdência social recebida por uma parte significativa da população também movimenta os setores de serviço e de consumo da cidade.

Com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,675, o município passa por dificuldades dada a situação econômica em que está imerso. Para amenizar a situação recorre às políticas públicas implementadas e aos setores econômicos, principalmente, à agricultura e aos serviços. O atendimento à saúde da população dar-se estritamente por meio do sistema municipal público composto por um hospital, um centro de saúde, quatro postos de saúde, um laboratório de análises e três consultórios odontológicos.

No âmbito educacional, Licínio de Almeida possui em seu sistema 18 escolas municipais que atendem as etapas da Educação Infantil (Creche e pré-escola), ensino fundamental (series iniciais e finais) e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, abrangendo cerca de 1.250 alunos, com um número médio de 112 profissionais do magistério.

Nos últimos tempos, mais precisamente no ano de 2013, Licínio de Almeida tornou-se destaque em âmbito nacional, devido a superação da meta do IDEB estabelecida pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ao longo dos anos de 2009, 2011 e 2013, o que se repetiu com o resultado divulgado em 2015, e que colocou o município como a melhor educação do estado da Bahia e em boa colocação no ranking nacional por superar a meta estabelecida para o ano de 2021 ainda em 2011. Essa evolução no processo de ensino-aprendizagem deu-se, segundo a atual Secretária de educação, após a parceria firmada entre a Prefeitura Municipal e o Instituto Ayrton Senna para o ano letivo de 2009 e anos subsequentes no mandato do prefeito Alan Lacerda Leite (partido PV) que perdurou pelos anos de 2009 a 2016, vindo a dar continuidade ao processo de parceria no ano seguinte com a gestão do então prefeito Frederico Vasconcellos Ferreira (PCdoB - 2017-2020).

A primeira sala de aula do município de Licínio de Almeida passou a existir ainda na década de 1930, quando ainda era conhecida como fazenda Gado Bravo do

Sr. Ernesto Soares, onde deu-se as primeiras edificações do arraial. Com a criação do Arraial Gado Bravo na década de 1940, onde passou a ter um fluxo maior de pessoas, com o surgimento das edificações, que provocou uma maior aglomeração transformando em um grande arruado de casas que serviam de base para os trabalhadores da ferrovia, deu-se início a primeira escola pública nesse rápido crescimento o arraial transformou-se num povoado e logo em seguida em Vila.

A partir daí a população continuou a crescer e a Viação Férrea estendeu sua linha, construindo uma estação em Licínio de Almeida. Com o aumento da população urbana, na década de 1950 foi criado o Grupo Escolar de Gado Bravo.

Em 1962 com a emancipação da vila e o nascimento da cidade de Licínio de Almeida, ocorrera a inauguração da Aula Pública da escola Ernesto Soares, construída pela comunidade local.

Em 1973, através da Lei Municipal nº 886, de 28 de maio, foi criado o Departamento Municipal de Educação, que era encarregado de planejar, coordenar e executar os planos e projetos educacionais no município, os quais estavam de acordo com o Sistema Estadual de Ensino, sejam eles de iniciativa municipal resultantes de acordos ou convênios com o Estado e a União.

Em 1982 intensificava a crise do petróleo que afetou diretamente a mineração, o que ocasionou várias demissões e o declínio da empresa Mineração Urandi S/A, introduzindo-a no processo de privatização na década de 1990, o que proporcionou um enxugamento, sobretudo na questão dos empregos e uma estagnação no setor econômico. A mineradora deixou também suas consequências que vai desde a degradação do meio ambiente, à mutilação de vários funcionários. Isso por causa de acidentes na extração ou no transporte do manganês e pela poluição provocada pelo processamento dos minérios. O monopólio da mineração não promove desenvolvimento para o município, as reservas existentes estão sob o controle da Rio Doce Manganês (RDM).

No ano de 2003, é criado o Conselho Municipal de Educação de Licínio de Almeida, órgão de cooperação em âmbito administrativo, ligado à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, por meio da Lei Municipal nº 235. Com a promulgação da Lei Municipal nº 1.237/04, foram atribuídas novas funções ao Conselho Municipal de Educação, buscando a participação da comunidade, tido este como órgão consultivo, normativo, fiscalizador e deliberativo na área educacional.

Com a Lei Municipal nº 1.532/2007, foi criado o Sistema Municipal de Ensino,

constituído pelas instituições de ensino fundamental, escolas de educação infantil e classes de educação especial, que são mantidas pelo Poder Público Municipal; instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada; Secretaria Municipal de Educação e Desporto e o Conselho Municipal de Educação.

A Gestão Democrática do Município está assegurada pela Lei Municipal nº 1.872/2009 e, conforme o Artigo 2º, tem os seguintes fundamentos:

> I- Igualdade de condições ao acesso e permanência na escola;
> II- Compromisso com a promoção de uma educação voltada para a pedagogia do sucesso;
> III- compromisso com a eficiência de todos os alunos das unidades de ensino;
> IV- Participação dos segmentos da comunidade escolar em entidades e conselhos escolares;
> V- autonomia das unidades de ensino nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira;
> VI- Garantia do padrão de qualidade;
> VII- Transparência e eficiência em todas as etapas do processo da gestão democrática (LICINIO DE ALMEIDA, 2009).

Quanto aos profissionais da educação, o Plano de Carreira do Magistério Público do Município está assegurado pela Lei Municipal nº 1.884/2009. Compõem a rede municipal de Licínio de Almeida 192 professores (117 concursados e 75 contratados), conforme dados da SMED.

Através da Lei Municipal nº 1.889/2009, foi instituído o Plano Municipal de Educação (PME), para o período de 2009 a 2014, tendo como referência as prioridades, objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. O artigo 2º diz que as escolas municipais deverão elaborar suas propostas pedagógicas, bem como o Regimento Escolar e o Plano de Desenvolvimento Escolar, observando as Prioridades, Metas e Ações do Plano Municipal de Educação na área de sua competência.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2005, é de 3,6 para os anos iniciais e 2,6 para os anos finais, estando abaixo da média nacional, que, em 2005, era 3,8.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, o município possui doze

escolas. Além das escolas pertencentes à rede municipal de ensino, a cidade conta também com duas escolas estaduais de ensino médio.

Segundo informações da secretária de Educação, a rede privada, antes composta por três escolas de educação infantil ao ensino fundamental, fechou em 2010, dado a disseminação dos dados do IDEB naquele ano e do acompanhamento do IAS às escolas públicas, atrelado a isso, neste mesmo ano o prefeito levou para a cidade as suas duas filhas para estudarem na rede pública, o que acabou por ajudar na propagação da escola.

1.2.4 O tratamento e a análise dos dados

Após coleta dos dados, as informações reunidas foram organizadas levando-se em consideração, sempre, o contexto em que foram obtidas.

Posteriormente, as informações, já agrupadas, foram confrontadas com a questão de pesquisa estabelecida para a investigação e com o referencial teórico, no sentido de interpretá-las, observando que essa interpretação, na perspectiva de análise escolhida, pode se iniciar pela descrição factual, mas não deve se limitar a ela.

Nesse sentido, as categorias do método Totalidade, Contradição, Mediação e Trabalho foram utilizadas durante o desenvolvimento desta pesquisa, e, nos capítulos quatro e cinco as categorias de conteúdo formação de professores e trabalho docente, mediadas pelo método, conduzem a interpretação. a qual busca desvelar a realidade vivenciada pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar do município analisado e a implementação e implantação das políticas públicas educacionais ofertada no que refere a formação continuada.

A contribuição relevante da dialética é a compreensão da natureza das determinações sócio-ontológicas para delimitar os desafios para a superação da autorreprodução do capital. Desta forma, apropriar-se-á da teorização, frente à realidade posta, para compreendê-la, sempre confrontando e analisando aspectos empíricos, históricos, ideológicos, sociais, entre outros, em busca de interpretar o objeto de estudo em sua totalidade.

1.3 – Categorias do método

Entendemos que o objeto aqui especificado – concepções de formação continuada desenvolvida no âmbito das parcerias público-privado em especial com o IAS – é carregado de intencionalidades, ou seja, de projetos sociais e ações políticas de formação docente.

A escolha do materialismo histórico e dialético como método para nossa pesquisa; permitiu e contém a possibilidade de sistematizar e analisar tais intencionalidades, e ao mesmo tempo, propor novas concepções de formação de professores, que contenham elementos de emancipação em sua base, bem como, emancipação do sujeito docente e do sujeito formado.

Para Marx (2008), a educação é o processo pelo qual os homens tomam consciência de seu ser social e da necessidade de sua superação.

Assim, elencamos para nossa análise e estudo, a princípio, as categorias Formação, trabalho docente, contradição, totalidade, historicidade e mediação. Essas categorias metodológicas são constitutivas da teoria, são os conceitos fundamentais para o conhecimento do real, para analisar a essência da formação continuada de professores e também contribuem para a análise das políticas públicas de educação por possibilitar a compreensão de que elas emergem da práxis humana, a qual está fundada, na sociedade capitalista, em relações sociais antagônicas.

Assim, é importante e necessário, entender a relação entre a proposta de formação continuada do IAS e a organização do trabalho docente como elemento da materialidade do seu fazer e ser, ou seja, compreender como esse professor se constitui e se reconhece em seu trabalho. Dessa forma o trabalho mostra-se como categoria central de análise metodológica em nossa pesquisa.

> Para se pensar em um projeto de formação de professores é preciso considerar a materialidade do trabalho docente, pois os homens são produzidos por meio do trabalho docente e só mudanças no nível das relações de trabalho podem transformar a realidade. A consciência, por si só, não constitui e nem altera a prática, mas ao desvelar a realidade produz possibilidades de
> novas práticas (CURADO SILVA e LIMONTA, 2014, p. 17).

Torna-se importante compreender como o sentido ontológico da categoria trabalho tem significado dentro da formação continuada, pois esta organização pedagógica está relacionada nas formas concretas da materialização do trabalho

docente na escola e na sala de aula; refletindo a relação entre a função da escola e as dimensões, ou formas de manifestações que permeiam o trabalho docente. Por isso, Santos (2014) afirma que a formação como política e prática formadora se reveste de intencionalidade, ou seja, não há como pensar a formação docente desvinculada das funções estabelecidas para a educação e para os professores.

Segundo Alves (2011) é necessário que a compreensão e perspectiva de formação de professores esteja ligada à realidade escolar, aos conflitos econômicos e sociais, à crise da cultura, às demarcações político-ideológicas do Estado; numa visão de totalidade, de formação coletiva e em todos os níveis de formação. Considerar a formação docente na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la num processo de relações contraditórias. A divisão capitalista do trabalho é contraditória. De um lado libera a força de trabalho, de outro a transforma em mercadoria.

A categoria da contradição é base de uma metodologia dialética. Não podemos negar a contradição no movimento do real e do histórico. Cada fenômeno exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. Tudo tem um caráter relacional, e nesta relação, o movimento e o transformar-se é a dinâmica da contradição.

A articulação de um discurso pedagógico a partir da contradição possibilita a percepção do caráter contraditório da própria educação, das suas possibilidades e limites.

> A possibilidade de ultrapassar os discursos pedagógicos que ocultam ou escamoteiam o real está na descoberta do caráter contraditório das mesmas relações que esses discursos pretendem encobrir (CURY, 1987, p. 24).

A contradição, como sendo uma categoria interpretativa e existente no movimento do real, possibilita perceber as relações que possuem significação essencial para o conhecimento da formação continuada de professores; pois ao mesmo tempo em que essa formação pode frear o desenvolvimento profissional docente, pode contribuir, em alguma medida, para fazer avançar no seu desenvolvimento e emancipação. É necessário refletir sobre esse fenômeno descobrindo as contradições existentes nele e relacionando as particularidades e especificidades da totalidade histórica no qual se insere.

A formação continuada docente, como os outros fenômenos sociais da realidade, contém a tensão entre o ser e não ser, ou seja, pode trazer elementos que constituam um novo ser professor; com possibilidades emancipatórias em relação ao seu trabalho, ou reafirmar o não ser alienado. A contradição é uma categoria que possibilita ver o movimento da formação continuada. E essa formação continuada vai apresentar ao mesmo tempo alguns fenômenos contraditórios, pois o professor que passa por essa formação, jamais será o mesmo. Mesmo que o modelo de formação continuada não seja o ideal, possibilita nessa análise contraditória, percebermos elementos importantes para a constituição docente, tais como: trabalho coletivo, compartilhar de experiências entre os pares, movimento de ir e vir no processo, reflexão e transformação.

Em nossa análise sobre a formação continuada docente, os fatos históricos, econômicos, de relações de poder e de produção, de luta de classes; são elementos contraditórios, que se relacionam ao sujeito da práxis, que é o homem, ser ativo, mediador e mediado desse processo e criador da realidade social. Assim, a categoria da contradição, numa perspectiva dialética, relaciona-se à categoria da totalidade, pois a totalidade sem contradição é vazia, estanque; e as contradições fora da totalidade são arbitrárias.

Segundo Cury (1987) a totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições.

A compreensão dialética da totalidade não quer dizer análise de todos os fatos e nem a soma de partes, mas sim, a relação entre as partes e o todo e as partes entre si. Portanto, a totalidade é concreta. O pensamento dialético parte do pressuposto de que a realidade é um todo dialético e estruturado, e que o conhecimento concreto da realidade,

> é um processo de concretização que precede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (KOSIK, 1986, p. 41).

Do ponto de vista da totalidade concreta, compreender a formação continuada

de professores significa que cada momento de formação pode ser compreendido como momento do todo; e que esse momento social é um fato histórico na medida em que é analisado como momento de um determinado todo; definindo a si mesmo e definindo o todo. Assim, qualquer formação continuada não consiste em uma ação isolada, ela é de forma explícita e implícita, parte de um projeto para a escola, para o professor e para o aluno, sempre considerando sua função e sentido; ou seja, investe-se num projeto de sociedade. Portanto, buscar o todo é ir além de olhar tudo que envolve tal projeto, mas revelar as singularidades dessa parte com sua relação num projeto de professor, escola e sujeito social.

Concebendo a formação continuada docente como um todo estruturado que se desenvolve e se cria a si mesmo na interação das partes, nossa análise deve ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social. A formação docente, como atividade humana partícipe da totalidade da organização social, exige que se considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso contexto, o capitalista. A totalidade concreta implica, portanto, a historicização dos fenômenos.

O professor é um sujeito histórico-social que, pela sua práxis, produz a realidade e também é produzido por ela, possibilitando o conhecimento da mesma. A práxis docente representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo. Ela não é atividade prática contraposta à teoria, é determinação da existência humana como criação da realidade, articulando o professor e a totalidade do trabalho docente. Assim, o conjunto totalizante das relações sociais, históricas, econômicas, políticas e ideológicas busca uma compreensão global do processo de formação docente.

> O homem não é apenas uma parte da totalidade do mundo: sem o homem como parte da realidade e sem o seu conhecimento como parte da realidade, a realidade e o seu conhecimento não passam de mero fragmento. Já a totalidade do mundo compreende ao mesmo tempo, como momento da própria totalidade, também o modo pelo qual a realidade se abre ao homem e o modo pelo qual o homem descobre esta totalidade (KOSIK, 1986, p. 206).

Sendo assim, a categoria da totalidade exige relações contraditórias e mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos, implicando no reconhecimento do real como histórico. Essas relações remetem-nos à categoria da historicidade. Uma política de formação de professores como a proposta pelo IAS só

poderá ser essencialmente apreendida se for analisada em sua historicidade, ou seja, em sua gênese e seu desenvolvimento histórico. Para Marx (1978) a gênese não explica o estado atual, porém permite identificar a diferenciação (sua particularidade) em sua evolução. Ela é fundamental para a compreensão do fenômeno, porém não é, em absoluto, a essência do fenômeno em sua expressão mais desenvolvida. A realidade é um processo, pois há nela uma dinâmica imanente constitutiva do mundo histórico-social.

A história do tempo presente exige o domínio da historicidade que se produziu e produz sobre a formação continuada de professores. É necessário conhecer e dar a conhecer o debate das interpretações sobre esse fenômeno estudado, revelando a incompletude e as contradições desse real concreto. A proposta de formação continuada que estudamos certamente vai mostrar que só é possível compreendê-la quando posta em relação com outros objetos, aspectos e fenômenos que caracterizam o contexto histórico; pois não se pode apreender o projeto de formação sem compreender e localizar sua relação com a história. Uma história humana de projeto de homem, sociedade e formação profissional.

O conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica, isto é, de crítica, interpretação e avaliação de fatos. O conhecimento teórico é o que subsidiará a prática pedagógica. A periodização deve ter seu marco na lógica do próprio objeto em estudo. Segundo Kosik (1986), para o materialismo histórico e dialético a realidade social pode ser conhecida na sua totalidade quando se descobre a natureza da realidade social como unidade dialética de base, e o homem como sujeito objetivo e histórico-social. Assim a realidade humana não é apenas produção do novo, mas também reprodução crítica e dialética do passado e da relação com o presente.

A relação entre educação e poder acompanha o desenvolvimento de toda história das ideias pedagógicas. O processo de formação continuada docente não é inato, exige esforço e atuação de elementos externos e internos. O professor é resultado de muitas determinações, num processo de descobertas e de ação sobre elas. Esse processo é real e histórico. Como o materialismo histórico e dialético parte do movimento, da mudança, da ação, exige-se uma constante revisitação e reconstrução da teoria; pois este enfoque parte da historicidade do fenômeno e, por se tratar de conhecimento histórico, é parcial, provisório e relativo, necessitando ser revisitado e reconstruído constantemente.

Marx (1978) afirma que se compreendermos a empiria como “gestada” na história, como manifestação da consciência humana nesta, e se tomamos como passível de conhecimento pelo sujeito histórico, podemos considerar que conhecê-la é conhecer a própria consciência do homem. Em síntese, expressam vida, conflitos, lutas, interesses, projetos políticos, a história do homem.

> E como tudo que é natural deve nascer, assim também o homem possui seu ato de nascimento: a história, que, no momento, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se supera (MARX, 1978, p. 41).

Portanto, se faz necessário, pela categoria da historicidade, analisar o percurso histórico da formação continuada dos professores no contexto das parcerias público-privadas, bem como suas práticas sociais; na perspectiva de compreender a concepção de formação dada pelo IAS no processo de profissionalização docente. Nesse percurso de historicização da formação continuada de professores alfabetizadores, a categoria da mediação permite uma conexão dialética de todos os elementos presentes nesse processo, indicando que a formação docente não é um fenômeno isolado do contexto histórico, político, sócio-econômico.

A mediação deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento, buscando captar um fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos. A mediação permite compreender o professor inserido na sociedade, suas possibilidades e seus limites, de modo geral, e, em particular, as questões próprias à educação. Segundo Cury (1987) a educação possui, antes de tudo, um caráter mediador porque, no seu sentido amplo, filtra uma maneira de ver as relações sociais; capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção, que por sua vez, tende a assegurar a dominação de classe pela burguesia.

Nesse sentido histórico e contraditório da produção, a formação continuada de professores tem o caráter mediado e mediador no processo social. Como mediadora, embora em níveis diferentes, pode possibilitar a construção da autonomia, consciência crítica e emancipação; e como mediada pode permitir a desarticulação e alienação. A formação docente como mediadora torna-se um valioso instrumento de apoio na transformação social, pois a apropriação de um conhecimento revelador torna-se momento de denúncia de um saber dissimulador das contradições, revelando

as possibilidades de novas relações sociais, mais autônomas e crítico-emancipadoras.

A formação continuada de professores, enquanto elaboração, incorporação a transmissão de conhecimentos, valores, ideias e crenças; nasce do fazer pedagógico, do trabalho docente e para ele se volta. Essa formação torna-se mediadora entre duas ações, um saber anterior que conduz a um novo saber, ou seja, um ser docente que pode se transformar em um novo ser docente. Assim, a mediação possibilita entender a formação continuada docente num processo de organização da consciência, avançando na conquista de uma maturidade ideológica e de valorização do trabalho docente.

2 A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO

O capítulo 2 tem como objetivo tratar do movimento do quase-mercado e público não-estatal neste momento da história. Inicia-se o capítulo com a descrição do Estado de Bem-Estar Social, configurado no período pós-guerra nos países considerados de primeiro mundo, na sequência aborda o fim deste modelo estatal e a grave crise do capital, quando foram desenvolvidas novas estratégias para sua recuperação. Para fins desta dissertação, nos atemos a duas destas estratégias: o Neoliberalismo e a Terceira Via.

Aborda-se aqui a reforma do Estado brasileiro da década 1990, e suas estratégias ligadas àquelas duas correntes teóricas que acarretaram, para a administração pública, a lógica do privado no sistema público (quase-mercado), sob o discurso de o privado ser mais eficiente, e também o terceiro setor ou público não-estatal, com a sociedade civil se responsabilizando por políticas sociais por meio de parcerias público-privadas, entre elas a educação.

2.1 De um Estado de bem-estar social à crise do capital

O período após a segunda Guerra Mundial (1945-1973) teve em sua base um conjunto de práticas que relacionava o controle de trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico. Nessa época, uma série de indústrias ascendeu tecnologicamente. Produtos como carros, aço, borracha, eletrodomésticos, construção de navios e equipamentos de transporte alavancaram o crescimento econômico da época em uma sociedade que passava por transformação não só econômica, mas também política[1].

O capital corporativo precisou ajustar-se para obter lucros de forma mais segura e o “trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativas ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção” (HARVEY, 1989, p. 125). A chamada era fordista expandia-se internacionalmente enquanto havia

---

1 A produção da economia mundial concentrou-se nas regiões do Meio Oeste dos Estados Unidos, região do Rur-Reno, as Terras Médias do Oeste da Grã-Bretanha, a região de produção de Tóquio-Yokohama (HARVEY, 1989).

uma regulamentação político-econômica em quase todo o mundo e uma configuração geopolítica onde os Estados Unidos dominava através de alianças militares e relações de poder.

O Estado capitalista passou a assumir diferentes obrigações, porque, com a crescente produção de massa, precisava de muitos investimentos tais como o capital fixo, e as condições de demanda precisam se manter relativamente estável para que fosse lucrativa (HARVEY, 1989).

As políticas foram direcionadas para outras áreas de investimento público, como, por exemplo, o transporte e o equipamento público que eram essenciais para a produção em massa e garantiriam, mesmo que relativamente, um pleno emprego. Além disso, os governos complementavam o salário social através da seguridade social, assistência médica, educação, habitação etc.

O Estado passou a regular, direta ou indiretamente, os acordos salariais e os direitos trabalhistas na produção. É o chamado modelo Keynesiano[2], no qual o Estado tem maior participação nas políticas como um todo, o chamado Estado Intervencionista. Para Gilberto Dupas, esse modelo pretendia "harmonizar a propriedade privada dos meios de produção com a gestão democrática da economia" (DUPAS, 1999, p. 139). Configurava-se, assim, o Estado de Bem-Estar Social (HARVEY, 1989).

Porém, o Estado de Bem-Estar Social não ocorreu da mesma forma em todos os países e, mesmo naqueles países onde o capitalismo era mais desenvolvido, ele não conseguia atingir a todos os trabalhadores.

A produtividade e a lucratividade entraram em queda, gerando um problema fiscal nos Estados Unidos, o que ocasionou uma aceleração na inflação, prejudicando o dólar como moeda-reserva internacional estável. A formação do mercado do eurodólar, juntamente com a contração do crédito no período de 1966-1967, foram os sinais de que o poder norte-americano de regulamentação do sistema financeiro internacional estava sendo reduzido.

O keynesianismo fora incapaz de conter as contradições inerentes ao

---

2 "Filosofia social exposta por John Maynard Keynes [...] o Estado deveria manejar grandezas macroeconômicas sobre as quais era possível acumular conhecimento e controle prático. O poder público, desse modo, regularia as oscilações de emprego e investimento, moderando as crises econômicas e sociais" (MORAES, 2001, p. 149).

capitalismo, e a classe trabalhadora começou a fazer greves devido a sua intensa insatisfação. Cresce a onda inflacionária devido ao aumento de programas assistenciais como seguridade social, direitos de pensão etc., que estavam sob pressão para manter a legitimidade, no mesmo momento em que a rigidez na produção era restringida a expansão da base fiscal para gastos públicos, tendo-se como resposta flexível a política monetária, imprimindo moeda em qualquer montante que parecesse necessário para manter a economia estável.

O mundo, regido pela égide capitalista, afogava-se no excesso de fundos e possuía poucas áreas produtivas, que foram reduzidas para investimentos, gerando uma forte inflação. A Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) aumentaram os preços do petróleo e os árabes embargaram as exportações de petróleo para o Ocidente, durante a guerra árabe-israelense em 1973. Com isso, buscou-se uma economia de energia através da mudança tecnológica e organizacional, levando ao problema da reciclagem de petrodólares excedentes, desestabilizando os mercados financeiros mundiais.

O capital começava a viver uma crise nas economias capitalistas, tendo como consequência a implementação de um processo de sua reestruturação com a finalidade de recuperar o seu ciclo de reprodução.

Esta crise refletiu na definição paulatina de estratégias para tentar amenizar a devastação da economia capitalista. Dentre essas estratégias, estão o Neoliberalismo, a Terceira Via, a reestruturação produtiva e a Globalização. Considerando os encaminhamentos propostos nesta dissertação, vamos nos deter a compreender a Terceira Via e o Neoliberalismo, que são elementos fundamentais para a atual configuração da relação público-privado.

2.2 O neoliberalismo e a Terceira via: estaratégias de reestruturação do capital

De acordo com a teoria neoliberal, o Estado vem passando por uma crise porque gastou demais para atender as políticas sociais, o que acabou provocando a crise fiscal. O voto democrático para se escolher os governantes do Estado é considerado algo inoportuno, já que os políticos ficam reféns e precisam atender às demandas sociais de seus eleitores, fazendo com que a democracia acabe, nas palavras de Hayek, fazendo um “verdadeiro saque à propriedade privada” (HAYEK *apud* HARVEY, 1989, p. 14).

A solução então seria esvaziar o poder dos votos, fragilizando com isso a democracia e fortalecendo o mercado por meio da privatização e da desregulamentação, o que acabaria por provocar o redimensionamento do Estado, configurando-o como mínimo.

Peroni ressalta que “o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais” (PERONI, 2006a, p. 14), visto que ele acaba sendo “máximo para o capital, pois, de um lado, ele é chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação”, e por outro, é preciso criar um “bom clima de negócios para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e lucrativas” (PERONI, 2006a, p. 14).

A responsabilidade de responder às demandas sociais acaba sendo repassada para a sociedade através da privatização (mercado), alterando o papel do Estado para com as políticas sociais, posto que este deve racionalizar os recursos e esvaziar o poder das instituições públicas, que são permeáveis às demandas da população.

Para auxiliar nesse processo, a Terceira Via surge como alternativa. Trazendo o mesmo diagnóstico da crise, a saber, a hipótese de que a crise está centrada no Estado, a terceira Via defende o empreendimento do mercado e o rigor da competição, culminando com a economia de livre mercado que mesclava as ideias do “liberalismo com traços da ‘moderna’ social-democracia” (ANTUNES, 2002, p. 96).

A Terceira Via se utiliza para superação da crise do Estado a concepção de Terceiro Setor, que pode ser entendido como sendo as “esferas da sociedade que não se encontram nem no mercado e tampouco no Estado” (ADRIÃO; PERONI, 2005, p.142). Dessa forma, quem fica responsável pelo atendimento às demandas sociais são os próprios cidadãos. Segundo Adrião e Peroni, o “atendimento das demandas sociais passa a ser delegada aos próprios indivíduos, que buscam atendê-las por meio de atividades de ajuda mútua, voluntária, benemérita etc.” (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 142-143).

As políticas públicas sociais não seriam mais, conforme o diagnóstico da Terceira Via, exclusividades do Estado. Estas seriam repassadas aos cidadãos e executadas através da sociedade organizada (Terceiro Setor) ou o que se entende por público não-estatal. Com a sociedade civil organizada desempenhando o papel do Estado corremos o risco, conforme a visão de Ellen Wood, “de ver a ‘sociedade civil’ transformar-se num álibi para o capitalismo” (WOOD, 2003, p. 205).

Este panorama está de acordo com o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna em várias cidades brasileiras e parece estar também legitimando a redefinição do papel do Estado que vem acontecendo nas últimas décadas, não só no Brasil, mas em quase todos os cantos do planeta.

No Brasil, tivemos o auge da implementação de políticas sob o viés das ideias neoliberais e também a disseminação dos ideários da Terceira Via a partir da década de 1990, cujas orientações econômicas se organizaram no Plano de Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, de Luiz Carlos Bresser Pereira, o qual alegava que o país vivia em “uma crise fiscal do Estado, uma crise do tipo de intervenção estatal e uma crise de forma burocrática de administração do Estado” (PEREIRA; SPINK, 1999, p. 23). No que tange a educação, o diagnóstico do governo atribuiu o problema à má gestão do ensino público (MENEZES, 2001).

A saída proposta para crise estaria na reforma do Estado, visto que sua crise é advinda de seu modelo e, portanto, a solução está em seu interior. A proposta foi a de uma administração pública gerencial na qual o cidadão é também consumidor do serviço público, o que implica mudanças na forma de organização e gestão do Estado, como veremos a seguir, e que trará implicações diretas para a educação.

2.3 A reforma do aparelho do Estado brasileiro

Quando Fernando Henrique Cardoso (FHC) assumiu a presidência da república do Brasil ele informou que a estabilização financeira era algo imprescindível para as futuras reformas no país. O Brasil encontrava-se em meio à crise da dívida externa e tinha sugerido, através do diagnóstico realizado, a redução do tamanho do Estado e dos gastos considerados desnecessários. Para a condução da reforma do Estado, FHC criou o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), nomeando como ministro o economista Luiz Carlos Bresser-Pereira.

O Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) definiu os objetivos e estabeleceu as diretrizes para a reforma da administração pública brasileira (BRASIL, 1995, p. 9). De acordo com o PDRAE, no passado, a administração pública teve um avanço com os princípios racional-burocrático que se contrapunham ao clientelismo, patrimonialismo e nepotismo. Porém, este sistema “ao limitar-se a padrões hierárquicos rígidos e ao concentrar-se no controle dos processos

e não dos resultados, revelou-se lento e ineficiente" (BRASIL, 1995, p.10).

Nesse sentido, é colocada como alternativa a administração pública gerencial:

> baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna 'cliente privilegiado' dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 10).

A gestão dos serviços públicos passa a ter enfoque na eficiência e no controle de resultados, legitimando o gerencialismo na gestão pública, com a premissa de que a lógica de gestão da esfera privada é mais eficiente do que a da esfera pública.

Como se pode perceber também os serviços do Estado não se constituem mais em direitos, visto que, além de cidadãos, são clientes- consumidores dos serviços públicos.

O papel do Estado é redefinido deixando "de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento" (BRASIL, 1995, p. 17).

Para reformular as formas de gestão do Estado, são criados quatro setores de ações estatais: a) Estratégico: elaboração de legislação e políticas e cumprimento das mesmas; b) Atividades Exclusivas: garantia de cumprimento de leis e viabilização de políticas; c) Serviços não-exclusivos: serviços oferecidos pelo Estado, mas que, como não se relacionam diretamente com o poder estatal, podem ser oferecidos pela iniciativa privada ou pelo setor "público não-estatal"; d) Produção de bens e serviços: empresas estatais (BRASIL, 1995, p. 59).

A educação está inserida no campo das atividades não-exclusivas do Estado e, portanto, pode ser transferida para o setor público não-estatal por meio da publicização. Ou seja, transformar uma "organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal" (PEREIRA, 1999, p. 60).

É nesse contexto que se inserem as entidades de direito privado sem fins lucrativos, nas quais a sociedade civil é chamada para realizar a administração e execução dos serviços públicos, a fim de ratificar o que se considera como sendo a ineficiência da gestão pública.

O modelo de administração pública gerencial proposto segue os moldes da administração no setor privado, a qual se atém aos mecanismos de controle dos

processos e dos resultados, buscando melhores índices de eficiência e desempenho.

A reforma do Estado brasileiro foi constituída a partir das correntes teóricas que dão sustentabilidade ao Neoliberalismo e a Terceira Via, quando instituíram o quase-mercado e o público não-estatal, respectivamente, na administração pública.

A seguir, busca-se discutir como ocorrem os movimentos na administração pública gerencialistas (com a inserção da lógica privatista na esfera pública, ou o quase-mercado) e o público não-estatal, ou terceiro setor, com as parcerias público-privadas (PPPs).

2.4 A inserção do quase-mercado na gestão pública

Cada vez mais os países membros da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm utilizado o termo “Nova Gerência Pública”. Apesar de não existir consenso quanto ao conceito desse termo, no geral, entende-se que se trata de uma “visão mais econômica e gerencial da administração governamental” (ORMOND; LÖFFLER, 1999, p. 84). Embora este termo tenha uma tendência global em direção a um certo tipo de reforma administrativa, tem-se percebido a necessidade de introduzir um conceito mais amplo para ele, pois acaba assumindo diferentes significados em diferentes contextos. Os autores ressaltam que nem mesmo na comunidade acadêmica existe consenso sobre o conceito, visto que “o termo é também algo equivocado porque seus elementos não são tão novos, e por isso a Nova Gerência Pública tem sido acusada de vender ‘vinho velho em vasilhame novo’” (ORMOND; LÖFFLER, 1999, p. 83).

A OCDE foi uma das primeiras organizações que tentou introduzir um conceito mais amplo à gerência pública durante a década de 1980, “vinculado especificamente com as necessidades de micro reforma e ajuste estrutural” (ORMOND; LÖFFLER, 1999, p. 84). Os desafios que o justificavam (ou ainda o justificam) na visão destes autores, estão ligados a alguns desafios globais:

> Limitações físicas ao crescimento do setor privado versus a infinidade de demandas efetuadas por cidadãos de menor nível educacional; Busca intensiva de formas mais efetivas para implementar políticas públicas; Manejo da incorporação a um mundo de interdependência acelerada e de dinâmica imprevisível; Pressão crescente por parte de grupos empresariais e da indústria para promover o setor público mais condizente com os negócios, com os investimentos e fornecimento eficiente de serviços; Mudanças de valores que questionam a

> administração pública a partir de seu interior e do exterior; Mudanças tecnológicas, especialmente no que diz respeito ao potencial para difusão da informação; Mudanças nos perfis sócio-demográficos, especialmente com o envelhecimento das populações (ORMOND; LÖFFLER, 1999, p. 84).

Estes autores alegam que tais pressões colocam em juízo as estruturas administrativas e tomadas de decisões políticas, e também fazem com que a administração pública e o serviço público sejam tomados sob uma nova forma de pensar, buscando possíveis mudanças.

A Nova Gerência Pública dá ênfase à "gerência de contratos, na introdução de mecanismos de mercado no setor público e a vinculação da remuneração com o desempenho" (ORMOND; LÖFFLER, 1999, p. 85). É possível perceber a materialização do conceito de quase-mercado quando os mecanismos de mercado são inseridos no setor público, o que acontece no Instituto Ayrton Senna - IAS, que institui os Indicadores de Sucesso, tais como: aprovação, frequência, alfabetização e encaminhamento dos alunos com mais de 15 anos à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Isso, entende-se, está também dialogando com o neoliberalismo, visto que, segundo Ormond e Löffler (1999, p. 85), a Nova Gerência Pública tem "forte ênfase nos mercados e na privatização".

Alguns trabalhos acadêmicos já exploraram esse assunto, como, por exemplo, a dissertação de Amaral (2006), que tratou da trajetória da gestão democrática, e a tese de Adrião, publicada em 2006, que trata da gestão e reforma do ensino paulista.

O que se vê é que alguns conceitos estão surgindo como novidade, mas, na verdade, estão combatendo conceitos antigos com a finalidade de modificar os parâmetros da organização burocrática.

Para Abrúcio (1999), a crise do Estado afeta diretamente a organização das burocracias públicas, já que os governos tinham menos recursos e mais déficits, o que resultou no corte de custos, produzindo dois efeitos no que se refere à administração pública: redução de gastos com pessoal e a necessidade do aumento da eficiência governamental.

No entanto, por outro lado, o Estado começou a perder seu poder de ação, fazendo surgir, nas palavras de Abrúcio, "não só um Estado com menos recursos, mas um Estado nacional com menos poder" (ABRÚCIO, 1999, p. 177). Diante desse

contexto, surge a proposição de uma nova burocracia.

Três correntes da administração pública inglesa presentes nas décadas de 1980 e 1990 debatem sobre a Nova Gestão Pública aplicada ao Estado: Gerencialismo Puro, *Consumerism* e *Public servic Orentation*.

O Gerencialismo Puro tem como ponto central a busca pela eficiência, partindo do pressuposto de que é “preciso modificar as engrenagens do modelo weberiano”. Na Grã-Bretanha foram implementados determinados instrumentos gerenciais na administração: maior atenção aos instrumentos de racionalização orçamentária, possibilitando uma maior “consciência dos custos” Para atingir este propósito, foram utilizadas técnicas de desempenho e controle orçamentário, tendo como medida principal a criação do *Financial Management Iniciative* (FMI). Logo após foram adotados os instrumentos de avaliação de desempenho organizacional, que tinham por objetivo mensurar a “performance governamental” (CAIDEN; BUTLER apud ABRÚCIO, 1999, p. 182).

Para dar maior autonomia às agências e aos departamentos, foi introduzida a descentralização administrativa como outra forma de organização. “A descentralização foi concebida a partir de uma definição clara dos objetivos de cada agência, os quais deveriam ser cumpridos sob a vigilância e o controle do poder central” (CAIDEN; BUTLER apud ABRÚCIO, 1999, p.182). Isso nos mostra que existe uma clara separação entre política e administração, visto que esta descentralização administrativa trata da desconcentração.

A corrente de administração pública inglesa *Consumerism* busca introduzir a perspectiva da qualidade na gestão pública. Essa estratégia é voltada para a satisfação dos consumidores através do atendimento de suas demandas.

Na Grã-Bretanha a satisfação dos consumidores foi reforçada por três medidas que fazem parte da estratégia de tornar o poder público mais leve, ágil e competitivo. São elas: descentralização, com a ideia de que “quanto mais próximo o serviço público estiver do consumidor, mais fiscalizado pela população ele será” a competição entre as organizações do setor público; para a qual “quando não há competição entre os serviços, existe uma situação de monopólio e, portanto, os consumidores não têm alternativa de escolha” (ABRÚCIO, 1999, p. 187).

Por fim, a terceira corrente de administração a *Public Service Orientation*

(PSO), a mais recente de todas na Grã-Bretanha, traz conceitos como *accountability*[3], transparência, participação política, equidade e justiça, que estão ausentes do modelo gerencial. Mesmo sendo gerado pelo modelo gerencial, para a PSO, a problemática foi a questão da descentralização, a partir da qual foi formulada grande parte dos conceitos.

Para essa corrente, o cidadão é visto dentro de uma coletividade e o termo consumidor é mais individualista. Segundo Pollitt, a PSO está "vinculado à tradição liberal, a mesma que dá, na maioria das vezes, maior importância à proteção dos direitos do indivíduo do que à participação política, ou então maior valor ao mercado do que à esfera pública" (POLLITT apud ABRÚCIO, 1999, p. 190).

Segundo Amaral (2006), esse novo padrão de gestão pública pode ser entendido como uma

> trama de múltiplas correntes de gestão articuladas em torno de um único objetivo: tornar a gestão pública mais eficiente, diminuindo os gastos do Estado, desobrigando-o de suas responsabilidades, estimulando a competição das instituições para a entrada na economia globalizada. (AMARAL, 2006, p. 52).

O enxugamento dos investimentos do Estado com as políticas sociais fica claro com esse novo padrão de gestão que está presente também em outros países do mundo, utilizando-se do conceito de democracia para instigar a competição no interior da esfera pública.

2.5 Parcerias publico-privadas e terceiro setor

Para Fischer e Falconer (1998), o Terceiro Setor é um desafio conceitual, pois "sempre esteve localizado em uma zona nebulosa, de baixa precisão conceitual e pouca importância prática, tanto na ótica das teorias econômicas quanto nas teorias organizacionais" (FISCHER; FALCONER, 1998, p. 70).

Contudo, nas Ciências Sociais, houve uma emergência maior nas pesquisas devido a mobilização de pessoas em torno de objetivos comuns e reivindicações sociais e políticas.

No entanto, segundo os autores já citados, "seja pela falta de conhecimento e

3 Ver Fernando Luiz Abrúcio, 1999

instrumental teórico-conceitual apropriado, seja por postura preconceituosa de desvalorização desses aspectos" (FISCHER; FALCONER, 1998, p. 70), os estudos gerados pelas Ciências Sociais não foram bem sucedidos na análise das características da gestão organizacional, o que, para estes autores, ocorreria devido a possibilidade de seguir um breve mapeamento de como o Terceiro Setor foi introduzido no Brasil, explicitando as concepções adotadas.

Montaño (2002, p. 181) adverte para a falta de rigor teórico do Terceiro Setor. Ele faz uma subdivisão[4] "contrapondo a lógica da solidariedade do 'terceiro setor' às lógicas do poder do Estado e do lucro de empresas".

O estudo realizado por este autor indica que o Terceiro Setor está em contraposição ao primeiro setor (Estado) e ao segundo setor (mercado). O Terceiro Setor seria um "conjunto de organizações mais ou menos formais da 'sociedade civil'" (MONTAÑO, 2002, p. 181).

Para Montaño (2002, p.184-185), o chamado 'terceiro setor' representa uma denominação equivocada para designar um fenômeno real, conduzindo para uma desarticulação do real que propicia maior aceitação do fenômeno em questão", colocando as organizações da sociedade civil para assumirem as tarefas do Estado.

O autor coloca em dúvida a localização do Terceiro Setor e afirma que a realidade social não se divide em primeiro, segundo e terceiro Setor, divisão que consiste num artifício positivista.

Neste capítulo buscou-se discutir, de forma abrangente, como o colapso do modelo de Estado de Bem-Estar Social e a reformulação econômica pela qual o mundo passou na década de 1970 trouxeram consequências para o sistema capitalista, que entrou em crise e buscou algumas estratégias de superação. Dentre as estratégias, evidenciou-se como o Neoliberalismo e a Terceira Via, que tiveram fortes influências na reforma do Estado brasileiro, afetaram as políticas sociais, consequentemente a educação, que passaram por mudanças no âmbito da gestão.

A seguir, abordar-se-á mais amplamente o tema da educação e, nela da

---

4 As Organizações não-lucrativas e não-governamentais (ONG's) referem-se a movimentos sociais, organizações e associações comunitárias; as Instituições de caridade estão ligadas a ordens religiosas; as atividades filantrópicas são as fundações e a filantropia empresariais, ou, como afrima Montaño (2002, p. 182), "empresa cidadã, que teria 'descoberto' a importância da 'atividade social'"; as ações solidárias que se referem à consciência solidária de ajuda mútua e de ajuda ao próximo; as ações voluntárias; e as atividades pontuais e informais.

formação dos profissionais da educação pública no contexto descrito neste capítulo, assim como a proposta de formação continuada de professores do Instituo Ayrton Senna, lócus empírico desta pesquisa.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O INSTITUTO AYRTON SENNA

O capítulo 3 dedica-se ao estudo da formação continuada dos profissionais do magistério no contexto de disputa entre dois projetos de educação.

A análise se dará a partir do auge da implementação das ideais e princípios neoliberais na política educacional e da apropriação do discurso de que a formação continuada é mais relevante do que a formação inicial uma vez que essa não tem dado conta de formar professores para lidar com a realidade da escola.

Com o avanço do modelo gerencialista, o afastamento do Estado de suas responsabilidades para com a gestão pública e abrindo-se as portas para que a sociedade civil organizada pudesse entrar na escola pública, a formação de professores torna-se o foco da atenção do mercado, juntamente com a definição dos currículos escolares.

3.1 Do discurso político à disputa de projetos para a formação de professores

Em artigo publicado em 1995, Esteve aponta que as mudanças sociais provocadas pela contemporaneidade tem implicado diretamente na educação, e que, para compreender a atual situação dos professores, é necessário analisar o *continum* movimento histórico, para que assim possa perceber que as mudanças sociais decorrentes da realidade (do movimento capitalista) vem transformando não só o trabalho docente, mas sua imagem e o respeito atribuído pela sociedade à educação e aos seus profissionais.

No dizer de Esteve (1995), as mudança sociais que transformaram uma garantia de educação para a elite em uma educação de massas colocaram em evidencia o trabalho docente e a educação como um todo no campo de visão do mercado. Desta forma, este (o mercado) transformou os cidadãos em clientes produzindo produtos e serviços com a falsa promessa de resolver questões da escola, as quais, na maioria das vezes, estão atreladas a questões sociais maiores. Ao tempo em que ampliou a necessidade de professores, e uma reconfiguração dos sistemas educacionais para alcançar as massas, os problemas sociais ficaram ainda mais evidentes, dentro e fora do espaço educacional.

Ainda segundo o autor, essas mudanças sociais (vinculadas ao movimento capitalista) pressionam o trabalho docente e movimentam estratégias para a

construção de produtos e serviços que perpassam desde o trabalho em sala de aula, modificando suas condições no tempo e no espaço, ao contexto do exercício do seu fazer, isso, atingindo diretamente a questão da formação docente.

Conforme o autor, o movimento provocado pelo mercado na educação acaba por aumentar as exigências em relação ao professor, que passa a acumular responsabilidades inclusive quanto ao cuidado do equilíbrio psicológico, afetivo e emocional dos alunos. Tal ampliação das atribuições docente, além de provocar a intensificação do trabalho do professor, vai anulando a ação de outros profissionais e setores da sociedade, e, a escola se torna cada vez mais sobrecarregada de funções que ultrapassam as suas condições reais.

Atrelados a esse projeto de reestruturação do modelo capitalista, os meios de comunicação de massa têm conduzido a sociedade a ressignificar o papel do professor. Ainda segundo Esteves (1995), a ruptura do consenso social sobre educação é um fator a ser observado, não existe um consenso claro sobre os objetivos das unidades escolares e quais os valores que devem fomentar, apesar de que, nunca houve um consenso explícito.

Desta forma, com a ampliação das expectativas frente ao sistema educacional, em decorrência da passagem de um ensino de elite - baseado na seleção e na competência, para um ensino de massas, que permitia maior flexibilidade e integração, embora com serias dificuldades em assegurar à todas as etapas do ensino um trabalho adequado ao nível do aluno. Tal situação tem contribuído para a redução da motivação do aluno para estudar, assim como para a desvalorização social do sistema público de educação.

Como resultado, temos a desvalorização social do professor, visto como alguém que, sendo um incapaz, não conseguiu ter outra formação. Nesse contexto, a remuneração amplia a crise afastando definitivamente a juventude da escolha pela carreira docente.

Freitas (1999) afirma que, desde a década de 1970, as reformas educativas realizadas com o objetivo de adequar a educação ao processo de reestruturação produtiva, as palavras de ordem centrais que passaram a vigorar envolvem os termos: ”qualidade total”, “modernização” e “competitividade”. A educação passou a ser configurada ou reconfigurada como um importante elemento facilitador de processos de acumulação de capital. Com isso, a formação dos profissionais da educação passou a tomar centralidade nas discussões.

Assim, no dizer de Freitas (1999), passaram a surgir muitas propostas para a formação inicial de professores e, em especial, para a formação continuada, tomando como ponto de partida as diferentes perspectivas históricas e políticas. Isso proporcionou que a formação de professores passasse a ser tratada e realizadas como o instrumento de implantação dessas reformas, ou no mínimo mecanismo que cria condições para a transformação da escola, da educação e da sociedade.

Diversos autores analisam que as políticas educacionais propostas no Brasil, em especial aquelas destinadas à formação de professores (FREITAS, 1999; 2002; 2003; 2007; MELO, 1999; SANTOS, 2004, BRZEZINSKI, 2008), têm sido pensadas a partir de uma concepção de formação para a adaptação. Assim como Freitas (1999), Brzezinski (2008) sinaliza a existência de dois projetos de sociedade que vivem em constante disputa na arena das políticas educacionais. De um lado, o projeto que, enfatiza em seu discurso a qualidade social da formação de professores, mas que, na prática, estabelece os princípios da qualidade total. A qualidade total é para Freitas (1999) à ideia de que existem leis e padrões universais que podem ser definidos, mensurados, sem levar consideração o contexto espacial, histórico e social, o que, segundo Brzezinski (2008), é estabelecido na proposta do Programa de Qualidade Total – PQT desenvolvido pelas empresas.

O Programa de Qualidade Total tem suas origens no meio empresarial e apresenta como termos norteadores: eficiência, controle e competitividade. Rios (2003) afirma que esse programa foi implantado na década de 1980 e ganhou espaço em diversas organizações empresariais, estendendo-se às instituições escolares. Completamente deslocado dos debates sobre a qualidade da educação como um direito, o programa de Qualidade Total compreendia o ensino articulado à produtividade e à competitividade (VIEIRA, 1994 apud RIOS, 2003, p.73). Para Rios (2003), o problema da ideia de qualidade total em educação está no próprio termo “Total”, que solicita um tratamento inadequado ao conceito de qualidade.

Ainda segundo a autora, a qualidade se coloca no espaço cultural e histórico e terá sempre condições de ampliar e aprimorar, ou seja, mudar. A mudança é o contrário daquilo que foi estabelecido no âmbito do PQT. De proposta referenciada na cristalização, preso a um modelo e sem levar em consideração a sociedade atual marcada por instabilidade, onde os modelos são constantemente questionados, esse tipo de parâmetro de avaliação para a educação é considerada inadequada, pois uma educação de qualidade deve estar ligada à ideia de desenvolvimento, afinal: “o que

se deseja para a sociedade não é uma educação de qualidade total, mas uma educação da melhor qualidade, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem.” (RIOS, 2003, p.74).

Brzezinski (2008) sinaliza que esse modelo apresentado por Rios (2003) está atrelado ao pensamento do segundo grupo em disputa na política educacional brasileira: o que possui como princípio a qualidade social para formar docentes que atuarão na educação básica, e é representado pela sociedade civil organizada em entidades educacionais como ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUNDIR, CEDES. Essas representações, compostas por estudiosos das diversas áreas da educação, defendem um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola fundamentada na concepção histórico-social, que traz como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação.

> Nessa perspectiva, a formação dos profissionais do magistério para atuação na educação básica é compreendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processo formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes. A qualidade da educação nesse sentido não se alicerça em uma perspectiva de produtividade, de resultados meramente quantitativos. Pelo contrário, …o conceito de qualidade da educação caracteriza-se por: ser um significante, podendo assim, adquirir múltiplos significados; estar permeado pelas definições de sujeito, sociedade, vida e educação; estar condicionado por posicionamentos político, social e cultural; ser inerente a realidade educativa, inserindo-se na ordem do futuro, da utopia e do vir a ser, convertendo-se em norma ou critério de qualidade, uma vez que está a serviço da interpretação de um conjunto de ideias mais globais. (BOLZAN; DORIS, 2008, p. 511)

Tomando como referência o argumento de Bolzan e Doris, é possível compreender a qualidade como um conceito histórico que se altera a depender do tempo e do espaço, vinculando-se às exigências sociais de um dado processo histórico.

Para Dourado e Oliveira (2009), caso se tome como referência o momento atual, a perspectiva de qualidade pode ter como base as ideias de educação como direito social ou como mercadoria, vai depender estritamente de quem estiver fazendo a consideração e da finalidade da educação para este.

Assim, na educação como direito social, a qualidade é compreendida como algo complexo, abrangente, que envolve múltiplos aspectos, isso a faz ser

compreendida não como um modelo único, estático e embasada somente em dados numéricos, como dito por Dourado e Oliveira (2009, p. 205):

> a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

O que tem se observado no âmbito das políticas educacionais, e de forma especial nas políticas de formação de professores, é um alinhamento com as ideias defendidas pelo grupo da qualidade total, na qual a educação é proposta como mercadoria e a qualidade definida por padrões estabelecidos pelo mercado, sem considerar os fatores que permeiam o processo ensino/aprendizagem.

Autores como Freitas (1999; 2002; 2003; 2007) Santos (2004), Altmann (2002) denunciam a influência dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM) e as Organizações para a cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE), na disseminação dessas ideias, pautadas amplamente pelo viés econômico e pelo interesse do mercado. Nelas, a educação é considerada exclusivamente como meio para superação da crise do capital, e a política educacional é considerada como mecanismo de qualificação dos sujeitos para a sociedade do conhecimento e do consumo, sem a necessidade de desenvolver-se em favor de uma sociedade mais justa e ética.

Segundo Altmann (2002), o caderno de orientação do BM é um documento que defende o desenvolvimento de habilidades docente no contexto do próprio trabalho, a partir de um modelo prático para a aquisição de habilidade.

A visão de formação docente orientada pelo BM tem caráter predominantemente prático, o que demonstra o foco da capacitação - as habilidades técnicas a serem desenvolvidas pelos profissionais da educação. Ao mesmo tempo que institui um novo modelo de formação, altera a visão que se tem do professor, que passa a ser visto como um simples aplicador de técnicas pedagógicas que podem ser facilmente aprendidas em algum curso, sem a necessidade de reflexões.

A concepção de formação continuada do BM prioriza a educação básica, series iniciais, a partir de analises de custo-benefício, de forma que este movimento é pensado como forma de produção de um profissional competente tecnicamente. Com

isso, a formação em serviço passa a ser compreendida como a mais barata e eficiente para dar conta das demandas que permeiam o espaço escolar, priorizada principalmente a partir da educação à distância.

A competência é associada a aplicação de instrumentais produzidos de forma verticalizada, e a formação política do profissional da educação perde o valor. Freitas (2003, p.1098), ao analisar o cenário das políticas para a formação de professores da educação básica, aponta que esta tem sido desenvolvida em “um movimento aparentemente contraditório de profissionalização, regulação e flexibilização do trabalho docente”. Existe ai uma flexibilização dos processos de formação, com traços de precarização, cumprindo a função de empurrar os profissionais da educação para serem formados pelas IES privada, muitas delas sem o compromisso de oferecer uma formação teórica/científica sólida aos alunos, garantindo os princípios básicos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que caracterizam as instituições de ensino superior.

É importante lembrar que o MEC faz orientações que se alinham a essa perspectiva. Isso fica claro ao propor a formação inicial de professores em serviço na modalidade à distância, a fim de atingir o máximo de pessoas possíveis, com pouco investimento.

Freitas (2003), chama a nossa atenção para o fato de que, se por um lado existe a flexibilização dos processos de formação dos professores, por outro, existe uma regulação que cada vez se apresenta mais rígida Essa regulação implementa o controle do trabalho docente e o responsabiliza pelos resultados da educação no padrão da qualidade total desenhada. A formação pretendida passa a ser configurada como um processo de certificação e/ou diplomação e não de qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional.

Desta forma, a elevação da qualidade da educação básica, no Brasil, parece basear-se numa concepção produtiva do ensino, em que ensino e currículo são entendidos como meios para alcançar resultados ou produtos predeterminados. Acompanhando a centralidade da avaliação nas políticas educacionais e os indicadores de qualidade estabelecidos para a escola pública, o significado que adquire a qualidade profissional do professor, nesse contexto, está relacionado a uma ideia de profissional como especialista técnico.

Conforme Contreras (2002, p.90), trata-se de uma concepção baseada no modelo da racionalidade técnica, no qual a “ideia básica é que a prática profissional

consista na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico previamente disponível, que procede da pesquisa científica". É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. O docente, nesse sentido, é aquele que assume a função de aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte de seu exercício profissional, portanto, o questionamento das pretensões do ensino, mas somente seu cumprimento de forma eficaz.

Essa percepção de formação instrumental e conteudista está presente tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Entidades acadêmicas, sindicatos, teóricos da área educacional continuam defendendo uma formação mais harmônica, em que teoria e prática estejam presentes de forma equilibrada, de modo a possibilitar o desenvolvimento técnico, político e ético do professor. Porém, no que concerne às políticas de formação, apesar de, nos documentos oficiais, o governo também demonstrar aflição com as questões referentes à conciliação entre teoria e prática, com uma formação que visa o desenvolvimento de todas as dimensões que envolvem o trabalho do professor, nem sempre as ações traduzem essas intenções.

Na prática, o que vemos, o que mais tem ocorrido é a priorização de um desses elementos, nesse caso, a questão da formação técnica em detrimento das demais dimensões do conhecimento necessário para a construção da compreensão do trabalho docente, de forma que com isso os aspectos éticos da profissão acabam invisível, à medida que transforma o fazer docente na aplicação de instrumentos estabelecidos por sujeitos externos ao espaço escolar.

Quando se trata a respeito do que é essencial para a formação de professores fica nítida nos discursos a polaridade existente entre os que defendem a predominância de um modelo de formação para a competência técnica e outros que defendem o desenvolvimento de um compromisso político.

Sem dúvida, o professor precisa ter o domínio dos conteúdos a serem transmitidos e das técnicas para articular esses conteúdos às características e necessidades dos alunos e ao contexto de aprendizagem, porém esse conhecimento se perde se não estiver ligado a uma vontade política, a um querer que determina a intencionalidade do ato educativo.

Sobre isso, Maués (2003) aponta que as reformas propostas para a formação de professores têm trazido de maneira muito enfática a preocupação com a formação técnica, por meio de argumentos que os cursos de formação têm sido muito teóricos, que os professores não dominam suficientemente os conteúdos que deverão ser trabalhados com os alunos e que os resultados apresentados são insuficientes.

De acordo com a autora supracitada, essas conclusões são produzidas após as avaliações realizadas e que, em geral, não levam em conta o processo, mas medem apenas os resultados, ou seja, os conhecimentos do aluno por meio de uma prova, ou outro instrumento, aplicada ao término de uma etapa.

Sobre essa dicotomia, Rios (2003) afirma que, desde a década de 1980, se observa nas discussões dos próprios educadores uma separação entre essas duas dimensões (técnica e política), chegando-se a afirmar que alguns indivíduos teriam competência técnica, mas não estariam comprometidos politicamente, e outros, ao contrário, teriam grande comprometimento político, mas não possuiriam qualidades de caráter técnico. Com isso, segundo a autora, criou-se até mesmo uma certa polêmica entre os educadores: de um lado, ficavam aqueles que procuravam dar ênfase à competência técnica, e de outro, os que ressaltavam o significado de um compromisso político dos educadores. Essa discussão gerou um problema, pois criou equivocadamente uma dicotomia entre as duas dimensões, mesmo reconhecendo que eram componentes de uma unidade.

Para a superação dessa dualidade, Rios (2003) defende a necessidade de inserir uma dimensão ética que favoreça uma reflexão de caráter crítico sobre os valores presentes na prática dos indivíduos em sociedade. Para a autora, essa dimensão faria a mediação entre a técnica e a política, a ética precisa estar presente na técnica, que não é neutra, e na política, que abriga uma multiplicidade de poderes e interesses, assim estaria garantido o caráter dialético da relação.

A partir disso, Rios (2003, p. 93) define competência como “uma totalidade que abriga uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade”. Com isso, chama a atenção para o fato de que na verdade, a competência traz o sentido de saber fazer bem o dever, pois essa “se refere sempre a um fazer que requer um conjunto de saberes e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário” (RIOS, 2003, p.88).

Rios defende que em toda ação docente encontram-se uma dimensão técnica,

uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão moral, que pode ser de boa ou má qualidade. Para que a qualifiquemos de competente, ou digamos que é de boa qualidade, dependerá de como pensamos que cada uma destas dimensões deve revestir-se, e isso perpassa o contexto social em que o professor vive e desenvolve seu trabalho, daí a compreensão de que a competência é sempre situada, não se podendo falar dessa como algo abstrato ou como um determinado modelo fechado a ser seguido. Nesse sentido, a tese defendida por Rios (2003, p.87) é a de que o trabalho docente competente é um trabalho que faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Ele utiliza todos os recursos de que dispõe, recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno, e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício.

Para a autora, o professor competente não é apenas o que domina saberes e habilidades da sua área (dimensão técnica) e tem uma visão crítica do alcance de suas ações (dimensão política), é também aquele apresenta uma sensibilidade, numa perspectiva criadora e que faz da ética um elemento mediador entre essas dimensões, assumindo continuamente uma atitude crítica “que indaga sobre o fundamento e o sentido da definição dos conteúdos, dos métodos, dos objetivos, tendo como referência a afirmação dos direitos, do bem comum.” (RIOS, 2003, p.89).

Em síntese, a competência profissional docente, a partir dos estudos de Rios (2003), está relacionada à capacidade de compreensão da forma em que os contextos condicionam e mediam o exercício profissional, bem como a capacidade de intervenção nesses âmbitos.

Contreras (2002, p.85) afirma que “a competência profissional é o que capacita o professor para assumir responsabilidade, mas que dificilmente pode desenvolver sua competência sem exercitá-la, se carecer de autonomia profissional”, ou seja, sem tomar decisões e elaborar juízos que justifiquem suas intervenções.

A pesquisa no campo do ensino há muito tempo vem demonstrando que é impossível dissociar o conteúdo das formas como este é produzido e usado socialmente, e que é de fundamental importância considerar a influência de valores e compromissos éticos dos docentes e da cultura organizacional da escola no processo de formação. Os professores não podem ser vistos como seres passivos, meros executores, conforme destaca Maués (2003, p.14),

> a preocupação na transposição linear entre o aprendido no curso de formação e o que deverá ser ensinado vem sendo um fator que limita a possibilidade de formar um profissional capaz de fazer uma leitura da realidade, na medida em que não teve uma sólida formação teórica.

As políticas de formação, em especial a de formação continuada, precisam estar atentas a essas questões, procurando gerar um equilíbrio entre teoria e prática que permita desenvolver um profissional capaz de realizar uma leitura crítica da realidade, ou seja, capaz de problematizar práticas, valores e instituições, característica imprescindível para a construção de uma autonomia profissional (CONTRERAS, 2002).

O conhecimento do conteúdo e das metodologias de trabalhos mais adequadas para se trabalhá-lo é apenas um dos componentes da formação. As escolhas pedagógicas vão além dessas questões, envolvem uma opção por valores e ideias. E para que essa opção aconteça de forma crítica, é importante que seja fruto de uma reflexão sobre a ação, sobre as múltiplas dimensões sociais e culturais que se cruzam na ação educativa.

É necessário com isso, valorizar os saberes acumulados pelos professores durante sua trajetória profissional, a fim de que esses possam confrontá-los com aquilo que lhes é apresentado, realizando, assim, um processo de reconstrução/atualização dos seus conhecimentos, continuamente.

3.1.1 A formação continuada de professores a serviço do mercado

A formação continuada de professores, como ponto fundamental para a transformação dos sujeitos da escola e da comunidade em seu entorno, tornou-se também objeto de interesse no âmbito das pesquisas acadêmicas sobre a política educacional, as quais têm demonstrado como as crescentes contradições existentes no âmbito da valorização profissional e social dos trabalhadores da educação refletem no modelo de formação continuada que tem se tornado hegemônico no país.

Domite (2006) tem apontado que vários modelos têm sido propostos para a formação de professores, porém, poucos estão voltados para a formação do docente enquanto sujeito social de suas ações, dando por assim uma formação cada vez mais do tipo transmissivo/impositivo.

Os conteúdos da formação têm colocado como prioridade a preparação de um

profissional que se preocupe com as necessidades emocionais e intelectuais dos educandos, passando a ser o responsável direto pelo desenvolvimento integral do sujeito a ser educado.

No ideário Neoliberal e da Terceira Via, este cenário é propicio para o desenvolvimento de um modelo de formação continuada desenvolvido a partir de programas e currículos verticalizados, construídos e estruturados *a priori*, sem conhecimento da realidade local e sem qualquer consulta às necessidades dos docentes no desenvolvimento de seu trabalho.

A contínua prestação de serviço unifica e propaga modelo de formação descontextualizado, porém adequado aos interesses de ajustes da educação aos interesses vigentes.

Nunes (2006), ao analisar os apontamentos do MEC (1999, p. 43- 44) sob a temática em estudo, sinaliza alguns fatores que realçam características “negativas” de muitas formações, o que acaba por reforçar a ideia de que o sistema educacional tornou-se alvo dos aproveitadores do momento, que idealiza a educação como um continuo movimento de moda. Segundo o autor, cada nova política, projeto ou programa parte do “zero” e desconsidera as experiências e os conhecimentos já acumulados tanto pelo docente quanto pelo discente. Nesse movimento não é preciso levar consideração as nuances ou dimensões do exercício profissional, tais como o contexto da escola, as condições de trabalho, os recursos disponíveis, a carreira e o salário. Assim, a formação é realizada isoladamente depois de construída por sujeitos que não frequentam o espaço escolar e que sequer têm conhecimento dos fenômenos sociais porque perpassa o lugar da escola.

Ainda na análise de Nunes (2006), a formação é tida como fundamental para os professores sem que haja interesse de integrar os demais profissionais da educação (supervisores, diretores, assessores, técnicos do sistema educativo e formadores em geral). Além disso, essas são organizadas levando em considerações discussões generalistas, sem que haja uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores.

Segundo Nóvoa (1992), esse modelo de formação coloca o professor no nível mais baixo da ordem epistemológica, sendo visto sob o olhar de cima para baixo (de alguém que está acima dele, que possui conhecimentos maiores e melhores que ele) e que, portanto, deve atuar como um executor de programas muito padronizados, desenvolvido a partir de escolas distantes e distintas do seu local de aplicação. Isso o

coloca em uma extrema relação de dependência com sujeitos do mercado especializado em solucionar problemas recorrentes do seu fazer, o que joga por terra a autonomia, criatividade e a capacidade docente para atuar e buscar iniciativas que favoreçam o crescimento e o seu desempenho profissional.

Na lógica do mercado, os problemas no espaço escolar são iguais e perpassam pela relação professor-aluno. Isso desconsidera a realidade, o foco dos problemas, assim como as práticas que surtiram efeito e as possíveis deficiências dos sujeitos da escola para lidar com determinadas realidades.

Daí a preocupação em como os institutos, organizações e parceiros planejam e elaboram suas ações de formação continuada, já que, segundo Caldeira (1993), grande parte dos conhecimentos ministrados aos docentes nos cursos de formação continuada são definidos fora do espaço de atuação desses profissionais, isso acaba por estabelecer uma relação de não pertencimento, de exterioridade entre os docentes e o conhecimento apresentado.

A esse respeito, Candau (1998) e Modesto (2002) apontam que esta modalidade formativa precisa necessariamente reconhecer a necessidade de um profissional envolvido no cotidiano da escola, no sentido de proporcionar a esse o reconhecimento de sua realidade, de forma que possa intervir diretamente na construção e reconstrução dos processos desenvolvidos em seus espaços de atuação.

Segundo Nóvoa (1992), não é possível restringir a compreensão de formação continuada de professores como algo construído para acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas como um mecanismo para desenvolver um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de construção/reconstrução das identidades pessoais e profissionais dos sujeitos da educação.

Para Apple (1986), o fato de desconsiderar ou excluir o professor da construção dessa ação já se pode caracterizar a formação continuada de professores como baseada no modelo tecnicista, que carrega em sua estrutura movimentos externos a real necessidade, para dentro de um espaço que, apesar de ter fragilidades comuns a todos os outros espaços e fazeres, não são as mesmas coisas, dada as reais diferenças dos sujeitos e espaços em que estão inseridos.

Sob o discurso do professor como um técnico, ao qual cabe apenas implementar os processos de ensino e de aprendizagem planejados por terceiros, tem sido disseminado no campo educacional (e em regiões que possuem parcerias entre

o público e o privado) a ideia de que, na ausência de profissionais docentes, qualquer sujeito pode, utilizando o material desenvolvido, assumir o seu lugar. O movimento neotecnicista resgatado pelo ideário do mercado cala a voz do professor e ameaça a profissão docente com todas as suas conquistas das duas últimas décadas.

Uma formação construída de cima para baixo, ou a partir de aspectos externos ao espaço de atuação do docente, acaba por movimentar estruturas de resistência no sujeito, dada a sensação de não pertencimento e a excessiva formação instrumental e reducionista, que ao tempo que sugere mudança, exclui o maior interessado das decisões importantes, o que, segundo Souza (2007), favorece a antidemocrática, ao mesmo tempo que privilegia as práticas elitistas e etnocêntricas que valorizam quase sempre as necessidades do sistema.

Conforme Ramos (2001), a visão de docente como uma mera peça do sistema educacional, passível de ser modificado em função de planos realizados centralizadamente, tem proporcionado a construção de formações baseadas em modelos de “adequação”, o que acaba por provocar um efeito inverso àquilo que se propõe, originando um amplo estado de “conformação” (RAMOS, 2001, p. 26).

A crença na impossibilidade de participar efetivamente de um processo de formação continuada acaba quase sempre por gerar conflitos e tensões entre os educadores e os órgãos públicos ou particulares. Em geral, o conflito deriva de uma visão técnica intencional e da necessidade de controle sobre os professores e sobre o seu fazer.

As formações que têm sido conduzidas na contra-mão daquelas que realmente viabilizam uma ação progressista e libertadora, com compromissos alicerçados na busca por um ideal de ensino e que valoriza o profissional docente como sujeitos reflexivos capazes de melhorar suas práticas pedagógicas, têm sido amplamente criticadas.

Com isso, aquela ação que deveria desenvolver o espaço e munir o professor de conhecimento para superar sua dificuldade, transforma-se em ação para correção de erros e indicação das debilidades da prática docente, sem estimular os aspectos positivos e ressaltar a importância dos avanços alcançados até ali.

Desta forma, as formações acabam sendo organizadas para professores individualmente e não para a equipe pedagógica da escola ou para a instituição escolar como um todo. Conforme Nunes (2006), esse modelo de formação amplamente difundido pelo mercado é assistemática, pontual, limitada no tempo e não

integra um sistema de formação permanente, sob o discurso da motivação “externa” (pontuação, progressão na carreira, certificados) que, sem dúvida são importantes, mas não podem substituir o compromisso pessoal e institucional com o trabalho educativo.

3.1.2 A formação continuada de professores na legislação brasileira atual: entre o legal, o instituído e o real

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituída em 1996, o artigo 61 aponta de formação continuada se dará vinculada ao atendimento dos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características das diversas e diferentes fases do desenvolvimento do educando, tendo como ponto fundamental o apresentado no inciso I que é “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” (BRASIL, 1996).

A LDB coloca como obrigatoriedade a formação continuidade como meio de aperfeiçoamento, em períodos dedicados para estudos, sendo este tempo agregado ao horária de trabalho e totalmente remunerado. A mesma legislação orienta ainda que a administração desenvolva programas de capacitação para os professores em exercício.

Para que haja aplicabilidade do que é proposto na LDB, o artigo 70 coloca que esses investimentos no aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da educação são considerados como meios de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). É nesse sentido que o FUNDEB - Fundo para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - prevê a utilização de recursos para a capacitação desses profissionais:

> O conjunto de despesas com MDE nas quais essa parcela de 40% do FUNDEB deve ser aplicada, compreende: a) Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação, contemplando remuneração e capacitação, sob a forma de formação continuada de trabalhadores da educação básica. (FUNDEB – MANUAL DE ORIENTAÇÃO, 2007, p.24)

Isso compreende dizer que a formação pode ser na perspectiva da atualização ou no aprofundamento dos conhecimentos profissionais (formação continuada), a partir de programas de aperfeiçoamento, assegurado nos planos de carreira do

magistério público, quanto para fins de formação inicial, de professores que estão em serviço, no intuito de habilitar esses profissionais, conforme estabelecido na LDB.

Sobre como deve ser planejada as formações a legislação prever e dá maior destaque a modalidade à distância, no Art. 80, afirma 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”. No artigo Art. 87, diz que a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios precisam “III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

No texto do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, a formação continuada foi apresentada como requisito fundamental para a valorização e profissionalização do magistério.

O texto do PNE 2001-2011 evidenciou que a melhoria da qualidade da educação, seria alcançada com a valorização do magistério: “só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e a formação continuada”.

Sobre as diretrizes de qualificação dos profissionais da educação, o Plano Nacional apontava que “a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do país (p.77)”.

Nesse texto, o papel da formação continuada era tido como essencial para que a estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação seja alcançada, esse tipo de formação deve visar “à abertura de novos horizontes na atuação profissional” com a finalidade de que seja feita uma “reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político”.

Dentre os princípios nos quais as organizações das ações de formação continuada (e também da formação inicial) deveriam se basear, destaca-se: a atividade docente como foco formativo; a pesquisa como princípio formativo; o trabalho coletivo interdisciplinar; o desenvolvimento do compromisso social e político do magistério etc. Por fim, o Plano Nacional apontava como deveria ser garantida a formação continuada: “pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas

como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior” (p. 79).

Em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2009 (Decreto nº 6.755/2009) foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a qual colocou sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES na fomentação de programas de formação inicial e continuada.

Nesse documento, a formação continuada é definida como uma forma de atualização e reflexão sobre o trabalho docente.

Esse documento redefiniu a responsabilização dos entes federados quanto à coordenação e financiamento da formação de professores.

De ações em caráter supletivo, o governo federal, trouxe para si a responsabilidade pela formação continuada. No decreto 6755/2009, um dos princípios da Política de Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é:

> a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino (BRASIL, DECRETO N.º 6.755, 2009).

O art. 8 trata de como será atendida às necessidades de formação continuada dos profissionais do magistério, de forma que:

> § 3º - Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e deverão ser homologados por seu Conselho Técnico Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º. (BRASIL, DECRETO N.º 6.755, 2009)

A decisão de não atuar em regime supletivo, mas em regime de colaboração na formação continuada, foi confirmada pelo então ministro da educação Fernando Haddad em entrevista dada à revista Nova Escola (Ano XXII/2008). O ministro defendeu que a responsabilidade da formação do magistério era de todos os entes federados (União, Estados e Municípios) de forma igualitária. Na entrevista, o então ministro argumentou que, em decorrência do governo federal manter a maioria das

universidades do país, seria mais produtivo que a formação dos profissionais do magistério fosse realizada em parceria com estados e municípios, de forma que o governo federal tivesse o mesmo peso que os sistemas estaduais e municipais.

Mororó (2011) aponta que essa mudança foi importante uma vez que, até então, a formação de professores estava somente sob a responsabilidade dos sistemas estaduais e municipais de educação, com a ausência total de participação da União.

No texto do PNE em vigor (2014-2024, Lei 13.005/2014), as metas 15 e 16 aparecem como propostas para a capacitação profissional e prevê, com isso, investimentos para subsidiar a formação:

> Meta 15: garantir em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art.61 da Lei n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e professoras da educação básica, possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as), profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Além da metas citadas, a formação continuada de professores, na vertente da formação em serviço, aparece como estratégias a serem desenvolvidas para alcançar diferentes metas do PNE 2014-2024. São previstas a formação do professor da educação infantil, da educação de jovens e adultos para trabalhar com privados de liberdade, para a inclusão, dentre outras formações específicas, acentuando, portanto, o caráter de fragmentação em franco crescimento no pais.

Segundo Freitas (2014, p. 440), “a oferta de cursos de formação contínua de forma pontual, fragmentada, dispersa no oferecimento e descolada das necessidades objetivas da escola pública e de seu projeto pedagógico vem permitindo que organizações não governamentais (ONG), entidades assistenciais, empresariais e universidades privadas disputem o “mercado educacional”

As alterações feitas na LDB entre os anos de 2009 até o ano de 2018, dentre elas a Lei nº 12.014 de 2009, mantiveram como fundamento da formação continuada a vertente de formação em serviço para os docentes em atuação na educação básica.

É importante ressaltar que os marcos regulatórios que estabelecem e tratam das questões relacionadas à formação de professores não foram suficientes para garantir a implementação das mesmas, pois, segundo Mororó (2015, p. 29):

> Baseado nos dados do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (INEP, 2003), por exemplo, na elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR -, a Secretaria Estadual de Educação da Bahia estimou, em 2007, mais de 60 mil docentes sem a formação adequada para o exercício da profissão no estado, isto é, sem o ensino superior. Em 2012, no Relatório Final de Gestão 2009-2012, publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), esse número já era de 101.117 professores em exercício nas redes públicas de ensino da Bahia, configurando-se, portanto, como o estado brasileiro com o maior número de funções docentes ocupadas sem a formação inicial desejada.

Isso significa pensar, que nas últimas duas décadas a educação pública, outrora transformada em serviço, tornou-se objeto de disputa entre nações que, a cada tempo, buscam ocupar melhores lugares nos índices de desenvolvimento, passando a educação a ser objeto de disputa também do mercado mundial, com grande movimentação das empresas privadas junto aos governos para galgarem espaços quanto à gestão de resultados dos sistemas educacionais que se aproximem do que passou a ser considerado um ensino de qualidade.

Com isso, o Brasil tem buscado cada vez mais desenvolver projetos/programas educacionais que prometem avanços nos *rankins* da educação (nacional e mundial), o que tem despertado nos grandes investidores do mercado o interesse em desenvolver ou dar visibilidade a métodos e técnicas consideradas mais eficientes para aferir os resultados. Esses resultados, por sua vez, justificam e alimentam a criação de propostas de formação que respondam ao que pensam o mercado sob a educação pública, em especial a dos países em desenvolvimento ou emergentes.

Ao longo das duas últimas décadas, cresce o movimento do mercado para a construção de dispositivos que possibilitem avaliar, cobrar e monitorar os resultados educacionais. Ao mesmo tempo, também estabelece os passos que a educação deve dar em direção aos seus interesses, garantindo tanto a hegemonia ideológica do capital quanto a expansão de setores lucrativos associados à educação da população em geral.

As exigências do contexto atual têm posto a formação continuada como condição *sine qua non* para o avanço econômico e social, principalmente para aqueles

que lidam com o conhecimento, produzindo-o e reproduzindo-o - os professores. Embora não tenha sido alvo de grandes investimentos pelo poder público até a década de 90, a formação continuada passou, nas últimas duas décadas, a receber investimentos por parte governamental, com desdobramentos, principalmente, em ações e intervenções legais.

Esse contexto fez com que, também nos últimos tempos, aumentasse de forma vertiginosa, o número de iniciativas amparadas nos termos “educação continuada” ou “formação continuada”. O conceito de educação continuada nos estudos educacionais é bastante debatido, porém não existe uma definição, o que acaba por variar a ação conforme a concepção dos sujeito, do conhecimento, e da sociedade em que se baseia.

É importante apontar aqui, que, conforme Gatti (2008), o significado do termo utilizado pode restringir a ação formativa a cursos estruturados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério; assim como pode ser tomado de maneira mais ampla, e ser compreendido como qualquer atividade que contribuía com o desempenho dos profissionais (horas de trabalho coletivo nas escolas, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições, relações profissionais virtuais) enfim, tudo o que possa oferecer informações, reflexões, discussões e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer situação.

Nesse trabalho, a formação continuada assume o primeiro sentido expresso por Gatti, isto é, como uma ação que acontecesse de maneira estruturada. No âmbito das ações dirigidas, nesse sentido, de acordo com Gatti (2008), percebe-se que sob esse rótulo abrigam-se uma diversidade de arranjos: desde cursos de extensão até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Ainda, segundo a autora, no Brasil são inúmeras as ações de formação nessa modalidade, caracterizadas pela heterogeneidade, numa forma de atuação que, na maioria das vezes, não exige credenciamento ou reconhecimento, pois são realizadas no âmbito da extensão ou da pós-graduação lato sensu.

No que refere a formação continuada, Gatti (2008) aponta que, apesar de essa ter sido colocada em diferentes discussões internacionais, como uma forma de possibilitar o aprofundamento e o avanço na formação dos profissionais, no Brasil, concretamente viu-se a ampliação da formação continuada, abrangendo muitas

iniciativas que, na verdade, promovem ações para formações precárias, nem sempre de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Ainda segundo a autora, isso corresponde a uma situação particular do Brasil, e explica:

> muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e aquela que diz respeito aos cursos de especialização, que tem o objetivo de intensificar o domínio acadêmico-científico e técnico do profissional em determinada área do saber. Não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento dos profissionais no avanços, renovações e inovações de suas áreas (GATTI, 2008, p.58).

Ainda de acordo com Gatti (2008), essa lógica compensatória que se colocou como principal papel da formação continuada, pode ser observada ao nos programas de formação continuada implementados na segunda metade dos anos 90. Como por exemplo os cursos especiais de formação em nível médio ou superior para docentes que atuam nas redes municipais e estaduais de educação. Para a autora, esses cursos visam a uma formação complementar dos professores em exercício, formação essa que deveria ter sido dada nos cursos regulares, mas que é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando no sistema educacional.

Os projetos apontados por Gatti (2008) foram elaborados pelo poder público, em iniciativas estaduais, com o objetivo de capacitar um grande número de docentes, em áreas como: Português, Geografia, História, Matemática. Além das iniciativas estaduais, existe aquelas propostas oriundas do poder público federal, representado pelo MEC e suas secretarias.

Além dos programas de formação inicial, foi criada a REDE, a qual, segundo o documento que traz suas orientações gerais, foi pensado para fazer a necessária articulação entre formação inicial e continuada:

> No contexto dessa política articulada o MEC propõe a efetivação de um sistema nacional de formação continuada que de sequência à formação inicial que vem sendo realizada pelas intuições de ensino superior e pelas secretarias de educação. A institucionalização da formação continuada, nas universidades e nos órgãos gestores da educação, é parte substantiva da melhoria da qualidade da educação básica no país e, por consequência da qualificação permanente do

> trabalho docente. Assim para que essa formação seja implementada e o desenvolvimento profissional dos professores seja efetivado, o MEC, em pareceria formalizada em convênio com universidades, constitui a Rede Nacional de Formação Continuada. (ORIENTAÇÕES GERAIS..., 2005, p.22).

Sobre o impacto dessas ações, pode-se dizer que ainda não houve, por parte do governo, um investimento na avaliação dos resultados que essas têm produzido.

O documento que traz as orientações gerais da REDE (2005) aponta que o programa contaria com a participação dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (universidades federais, estaduais e comunitárias responsáveis pela elaboração dos projetos), com os sistemas de ensino público e a participação e coordenação da SEB/MEC. A gratuidade dos cursos de formação continuada deve ser assegurada a professores, diretores e equipe gestora, por meio de recursos próprios dos sistemas e, também, se necessário, contar com o apoio financeiro das transferências operadas pelo MEC. (ORIENTAÇÕES GERAIS..., 2005, p. 31).

No que diz respeito a forma como deveriam ser oferecido os cursos de formação continuada, o MEC recomenda modalidade semipresencial como alternativa de ampliação das ações formadoras, em função dessas permitirem que os processos sejam realizados de forma mais rápida e atinjam um maior número de docentes, por serem mais flexíveis, não precisando ter horário fixos.

Há ainda recomendações destinadas aos Sistema Público de Ensino, para que facilitem os processos de formação, contribuindo para que esse se torne contínuo, entre elas estão: assegurar o tempo de formação, preferencialmente dentro da carga horária de trabalhos, porém sem prejudicar as 800 h com alunos; disponibilizar local de realização para as atividades de formação; e pessoa que se responsabilize pela articulação institucional (entre Secretaria de Educação/MEC/Centros/Escolas).

Ao longo da construção das políticas de formação continuada, as universidades tem sido convocadas a atuar nesses processos, seja oferecendo vagas em seus cursos para professores em exercício, seja através de programas específicos de formação, por meio de parcerias com os sistemas de ensino público estadual ou municipais. Esse modelo foi reafirmado em políticas como a do DECRETO 6.755 de 2009 e ações atuais como o programa da REDE, em que essa instituição aparecem como responsáveis pela execução/articulação entre os programas emanados do poder público federal e dos Sistemas Públicos de Ensino.

Segundo Ambrosetti e Ribeiro (2005), em um estudo apresentado na ANPEd, no qual fazem algumas reflexões sobre a universidade e a formação continuada, as formas de atuação das universidades têm sido orientadas por uma perspectiva que as coloca como instância produtora e divulgadora de conhecimentos às escolas e professores, que deveriam então se apropriar desses conhecimentos e utilizá-los na sua prática.

Essa posição de superioridade que a universidade acaba assumindo, tem dificultado as relações entre a academia e os professores, fato que se observa em muitos programas de formação, (GATTI, 1997; CANDAU, 1996, apud AMBROSETTI & RIBEIRO, 2005). Entretanto, de acordo com as autoras antes referidas, nos últimos anos, apesar dessa dificuldade, vêm se registrando avanços nessas relações, em parte pela própria ampliação da atuação das universidades nos processos de formação continuada, o que amplia também as oportunidades de convivência e conhecimento mútuos.

Para Ambrosetti e Ribeiro, esse conhecimento, por sua vez, tem sido favorecido pelo desenvolvimento das pesquisas em torno do saber docente, que buscam compreender os processos por meio dos quais os professores constroem seus conhecimentos (TARDIF, 2002) e pelo reconhecimento da escola como espaço privilegiado na formação de seus profissionais, tornando-se um local no qual os saberes podem ser produzidos e partilhados, num processo formativo permanente e integrado à prática docente (NÓVOA, 1995).

As discussões sobre os saberes docentes, sobre a necessidade de desenvolver uma postura reflexiva sobre a prática, a fim de transformá-la, quando julgado necessário, serviram para trazer a luz, a necessidade de dar voz aos professores, reconhecendo-os como sujeitos de sua própria formação e portadores de um saber-fazer construído na docência.

Nos estudos realizados por Ambrosetti e Ribeiro (2005), em que as autoras buscaram identificar a percepção dos professores em relação ao próprio processo de formação e à atuação da Universidade nesse processo, essas ressaltaram que a consciência de possuírem um saber construído no exercício docente e a possibilidade de dizerem esses saberes, num clima acolhedor, permitiu aos professores o estabelecimento de novas relações com os saberes teóricos, que passaram a ser entendidos como fontes de reflexão sobre a prática.

As autoras salientam ainda que, para os professores sentirem-se dessa

maneira, foi importante prever momentos que permitiram a expressão de sentimentos e emoções, a manifestação lúdica, a brincadeira. Além disso, também apontam para a importância do exercício da reflexão coletiva em torno das questões concretas da escola, considerada não apenas como local de trabalho, mas também como espaço de formação profissional. Nesse sentido, defendem que:

> Torna-se necessário pensar em percursos de formação nos quais as decisões sejam realmente partilhadas e o controle das ações não esteja nas mãos de universidades e secretarias de educação, mas nos quais as escolas e professores participem das decisões, tornando-se protagonistas de sua própria formação. (AMBROSETTI & RIBEIRO, 2005, p.4)

Nesse sentido, os processos formativos precisam se constituir como espaços de interlocução em que formadores e professores em formação se percebam como parceiros possuidores de conhecimentos válidos. Isto é, conforme Santos (2004), tendo essa percepção, não é possível aceitar programas que se sustentam sem instaurar uma reflexão coletiva sobre o seu planejamento, desenvolvimento e avaliação com os docentes participantes. Afinal, se o interesse é formar profissionais para democratizar a cultura e desenvolver indivíduos autônomos em sociedades mais justas e plurais, os programas não podem estruturar-se de forma a negar essa finalidade. Dessa maneira, é preciso, romper com os modelos padronizados de formação, caracterizado pela fragmentação, o aligeiramento, por uma preocupação apenas de ordem instrumental e que não valoriza o saber docente.

A universidade, conforme ressalta Rios (2003), por sua tradição na produção independente do saber, reúne condição privilegiadas para contribuir com a elaboração de processos de formação de professores, que superem a ideia de que a formação possa ser realizada de forma massificada, por meio de ações desarticuladas, pontuais, as quais desconsideram o saber docente.

Santos (2004, p.14) ressalta que os processos de formação continuada existentes nas universidades não são avaliados, diz a autora: “A dimensão avaliativa dos projetos ou está em embrionário processo de elaboração ou sequer foi incluída no momento da formulação dos cursos oferecidos.” Devido a esse conjunto de dificuldades encontradas, Santos (2004) alerta que é urgente que as universidades realizem uma maior reflexão e análise sobre os caminhos políticos e metodológicos com que vêm formulando suas propostas para a formação continuada de professores.

Nesse sentido, é preciso que as universidades discutam os modelos, as dimensões e problemáticas que envolvem a formação continuada, buscando construir suas ações na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento da autonomia profissional dos professores.

No atual embate entre o público e o privado na gestão da educação e na formação de professores, discute-se a parceria firmada entre o Instituto Ayrton Senna e uma das redes municipais de educação aonde o IAS presta uma assessoria às Secretarias de Educação. Os serviços prestados estão dentro da lógica de publicização e de quase-mercado.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO pública

As intensas transformações econômicas e sociais em curso têm gerado grandes efeitos no que se refere ao emprego, à educação e à família contemporânea no Brasil. O agravamento da exclusão social no país pode inicialmente ser creditado ao modelo capitalista hegemônico, anteriormente discutido.

O avanço tecnológico do último século também acabou por inserir a humanidade em uma nova ordem cultural marcada pela velocidade, reconfigurando, assim, a noção de tempo, espaço e a maneira como se adquire informação.

No dizer de Esteve (2004), a revolução tecnológica, instituída nesses últimos tempos, deu origem à expressão “sociedade do conhecimento”. Ao mesmo tempo em que estabeleceu novos padrões de sociedade, originou novas formas de relação com o saber e com o desenvolvimento de uma economia atrelada ao conhecimento.

Em documento que aborda os desafios da educação para o século XXI, presidido por Delors (1996), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ressaltou que é necessário ao professor estabelecer uma nova relação com o aluno, de forma a sair do papel de quem transmite o conhecimento para o de quem acompanha e ajuda o cidadão/aluno a desenvolver competências que colaborem para que esse construa senso crítico e o seu próprio conhecimento.

A atual conjuntura tem ressignificado o fazer docente e ampliado o seu leque de atribuições. O projeto de reestruturação do capital vê o docente como uma “mola mestra” para a inovação da educação pública e reestruturação da escola, de forma que estes atuem em prol da efetivação das diversas reformas pretendidas sem, entretanto, levar em consideração as condições estruturais nas quais a educação pública se desenvolve. Para tanto, a formação de professores torna-se instrumento fundamental para se alcançar o que passa a ser considerado como qualidade da educação.

No Brasil, nas últimas décadas (em especial a partir dos anos 1990), as reformas educacionais têm provocado mudanças tanto na formação inicial como na formação continuada dos professores. Mudanças essas justificadas pela necessidade de atender aos desafios impostos à educação em âmbito global, já que, nesse período de crise e de reestruturação produtiva, o Estado capitalista precisa se reorganiza e

adotar políticas neoliberais, com o objetivo de intensificar a produtividade, guiado pelo princípio de racionalidade, gerando o máximo de resultados com o mínimo de gastos. Na escola isso tem afetado diretamente o professor e seu ato de ensinar. As políticas educacionais propostas tem apostado no protagonismo do professor para solucionar os problemas escolares.

De acordo com Caldas (2007), o trabalho docente tende a ser interpretado ora como determinado univocamente pelo capital, ora como portador das esperanças ou mazelas do sistema educacional. Soares (2006) afirma que estudos tem demonstrado que desde as políticas públicas de 1990, a profissionalização docente tem se dado mediante o advento de um processo de aligeiramento, fragmentação ou precarização da formação dos professores.

Uma tendência bastante atual em âmbito global (e que tem sido muito difundida na educação) no que diz respeito ao trabalho docente tem sido firmada sob a noção de competência, eixo norteador da reforma em curso, segundo Campos (2002), e cujo significado é polissêmico, variando ao longo dos anos.

Para Caldas (2007), a noção de competência ressignifica as funções do professor e, portanto, reestrutura o modelo de formação docente, que passa a pautar-se na eficiência e racionalidade técnica e na prática como ação imediata.

A educação, vinculada aos interesses da sociedade capitalista em crise, passa a ser expressa por teorias pedagógicas e psicológicas baseadas em princípios das evidências e da eficácia. Desta forma, os profissionais docentes tendem a acreditar no esforço individual para a superação dos problemas educacionais, desfavorecendo ainda mais as suas condições de trabalho e profissionais. O lema do “aprender a aprender”, amplamente difundido nos cursos e documentos oficiais, sob um caráter inovador e moderno, na verdade traz em suas entrelinhas a ideia da adaptabilidade, redefinindo as posturas pedagógicas para atrelá-las aos interesses da sociabilidade capitalista no contexto da crise estrutural (MÉSZÁROS,2000) e da reestruturação produtiva levada a efeito pelo capital, como estratégia de mercado para garantir sua acumulação.

As tensões geradas pela relação do público e do privado na educação brasileira vêm fazendo parte do debate educacional há muito tempo. Por vários anos, a sociedade civil e a igreja católica disputaram com o Estado as definições quanto o financiamento, o controle de qualidade, o ensino religioso, a responsabilidade da família e a liberdade de ensino na educação (CURY, 1991, p. 99).

Nos anos de 1980, com a Constituinte de 1987-1988, segundo Romualdo Portela de Oliveira (2005), o debate público-privado foi “em torno de temas como o ensino de religião na escola pública e o repasse de verbas públicas para escolas particulares que mostram a dimensão dessa polaridade e a gama de ideologias e atores sociais envolvidos” (OLIVEIRA, 2005, p. 155).

A partir dos anos de 1990, este debate permaneceu, mas, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, outro embate passa a ser foco na discussão do público e do privado, a discussão passa a girar em torno do “público não-estatal” na educação, foco central desta dissertação.

A educação passa a ser entendida como um serviço não-exclusivo por parte do Estado, e este, por sua vez, atua simultaneamente com outras organizações públicas não estatais e privadas. O financiamento, geralmente a um custo mais baixo, fica a cargo do Estado, mas a execução dos serviços não, portanto, podem ser controladas também por meio do controle social e na constituição de quase- mercado (BRASIL, 1995, p. 66). Nesse sentido é que proliferam as Organizações Não-Governamentais - ONG’s, Organizações Sociais - OS e Parcerias Público- Privadas[5].

No atual embate do público e do privado, o Instituto Ayrton Senna, que realiza parcerias com os sistemas municipais de ensino que estejam dispostos a pagar pelo auxílio da Instituição, passa a prestar assessorias à Secretaria de Educação dentro de seus programas destinados a atender a aceleração da aprendizagem, a alfabetização e a gestão da escola e sistema de ensino. Esses serviços estão dentro da lógica de publicização e da lógica de quase-mercado.

O Instituto Ayrton Senna, objeto de análise desta dissertação, será apresentado neste capítulo a fim de melhor explicitar o trabalho por ele desenvolvido, suas estratégias de ação nos municípios parceiros em geral, e suas estratégias de formação continuada de professores, em específico.

4.1 O Instituto Ayrton Senna

O Instituto Ayrton Senna (IAS) é uma Organização Não-Governamental (ONG) sem fins lucrativos fundada em 1994. Foi criado pela família do piloto de Fórmula 1

---

5 No ano de 2004, foi aprovada a Lei nº 11.079 que autoriza a parceria público-privada no âmbito da administração pública.

Ayrton Senna, após a sua morte neste mesmo ano, e é presidido por sua irmã, Viviane Senna.

Conforme dados coletados em seu site, o IAS busca “criar oportunidades de desenvolvimento com crianças e jovens brasileiros, em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidades e ONG’s”. Tem como missão “contribuir para a criação de condições e oportunidades para que todas as crianças e todos os adolescentes brasileiros possam desenvolver plenamente o seu potencial como pessoas, cidadãos e futuros profissionais”, acreditando que a transformação do país passa pela co-responsabilidade de três setores: organismos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil que desenvolvam políticas públicas as quais favoreçam crianças e adolescentes.

O primeiro programa desenvolvido pelo IAS foi o Programa Acelera Brasil[6]. Ele foi criado após as experiências com o Programa Aceleração da Aprendizagem, vinculado ao Centro de Tecnologia Educacional de Brasília (CETEB).

O CETEB é uma instituição educacional com sede em Brasília, caracterizando-se como agência de formação e desenvolvimento de pessoas em diversos níveis e modalidades educacionais. O coordenador do CETEB em 1995 era João Batista Araújo de Oliveira, que trabalhava como Secretário Executivo do Ministério da Educação. Foi ele o idealizador do Programa Aceleração da Aprendizagem, que teve sua primeira experiência no Maranhão, quando foi convidado a fazer parte da equipe de elaboração da plataforma de governo da candidata ao Governo do estado, Roseana Sarney. Ele propôs a realização de um projeto que reduzisse o alto índice de repetência existente nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, corrigindo a distorção idade-série dos alunos defasados.

Continuando com suas experiências, João Batista, implanta seu programa em Minas Gerais, na rede estadual de ensino. Outros municípios do estado aderiram ao Programa.

Em 1997 o CETEB firma parceria com o Instituo Ayrton Senna e o programa passa a denominar-se Programa Acelera Brasil. Contava também com outras parcerias: Petrobrás, Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e Fundo Nacional

---

6 Estes dados foram tirados da dissertação “Uma análise do desenvolvimento do ensino público Santareno: a contribuição do Programa de Aceleração da Aprendizagem” de Deliana Maria dos Santos. Orientado por Maria Irene Escher Boger e co-orientador por Victor Silveira da Universidade Moderna - Lisboa

de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O trabalho com este grupo permaneceu até o ano de 2000, quando o IAS assume o programa e passa a executá-lo de forma autônoma.

No início da parceria, eles firmaram convênio com 15 municípios brasileiros. Entre 1997 e 2000, os municípios que aderiam ao Programa o faziam de forma voluntária sem gastos para as prefeituras. Os custos vieram a partir de 2001, quando o Instituto seguiu sozinho seu trabalho.

A defasagem idade-série nas escolas públicas brasileiras, na visão dos idealizadores do programa, era o que caracterizava o fracasso da escola ao ensinar, resultante da falta de qualidade no ensino, professores despreparados, metodologias inadequadas e a "Cultura da Repetência". Para corrigir a defasagem, a sugestão era introduzir nas redes de ensino a cultura da "gestão eficaz". Focada nos resultados, ela busca combater os baixos níveis de aprendizagem, repetência e distorção idade-série.

Atualmente esse Programa é adotado como política pública em seis estados brasileiros (Goiás, Pernambuco, Tocantins, Paraíba, Sergipe e Mato Grosso) e, além disso, atua em 318 municípios[7].

Em 2001, quando o IAS não estava mais em parceria com o CETEB, FNDE, MEC e Petrobrás, ele continuou com o Programa Acelera Brasil e lançou o Programa Escola Campeã[8], que tinha, como foco de trabalho, o fortalecimento da gestão de Secretarias de Educação e unidades escolares. No ano de 2004, a Fundação Cesgranrio foi contratada para fazer a avaliação do Programa em 42 municípios. Além do IAS, a Fundação Banco do Brasil também fazia parte da parceria.

Posteriormente, é lançada a Rede Vencer, que se constitui num conjunto de ações educacionais que são implantadas pelo Instituto com o intuito de qualificar o desempenho escolar de crianças e jovens.

Pertencem à Rede Vencer os programas Se Liga e Acelera Brasil (correção de fluxo), Circuito Campeão (alfabetização de alunos defasados e aceleração do

---

7 Fonte: http://senna.globo.com

8 Dentre as ações da Escola Campeã (2001-2004) houve também a Rede de Rádios Escola Campeã, que era composta por 65 emissoras de rádios nos 42 municípios parceiros. "Em sua primeira fase (2002/2003), as emissoras foram abastecidas com uma série de 72 programas com depoimentos de pais, alunos, professores e educadores sobre a importância da participação da família na escola. Em 2004, as rádios também receberam uma série de 10 spots sobre ética; qualidade na educação; colegiado escolar; escola eficaz e desenvolvimento humano como forma de incentivar o protagonismo dos comunicadores na cobertura local dos assuntos da educação" (OBORE, 2008).

aprendizado) e Gestão Nota 10 (gerenciamento das quatro primeiras séries do ensino fundamental, com foco na alfabetização na 1ª série).

> a) **Se Liga:** trata-se da alfabetização de crianças com distorção idade/série por meio da "gestão eficaz", que como já mencionamos foca o resultados dos alunos, desconsiderando o processo de aprendizagem. Concebido como política pública nos estados de: Goiás, Pernambuco, Tocantins, Paraíba, Sergipe e Mato Grosso e presente em 403 municípios de 14 estados brasileiros. Tem como parceiros do Programa Governos, Prefeituras, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e Escolas Públicas;
> b) **Acelera Brasil**: aceleração de aprendizagem de alunos repetentes. Segundo o IAS cerca de 12 milhões de crianças e jovens estão em série escolar que não correspondem a sua idade, e o programa ajuda "a mudar essa realidade, gerando uma grande economia aos cofres públicos e dando a milhares de alunos a oportunidade de experimentar o que é seu direito: aprender e passar de ano" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2008). O programa tem como parceiros Governos, Prefeituras, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e Escolas Públicas;
> c) **Circuito Campeão:** gerencia a aprendizagem nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Aplica a mesma metodologia utilizada nos programas Se Liga e Acelera Brasil. Está presente nos estados de Goiás, Pernambuco, Tocantins, Mato Grosso e Paraíba e em 585 municípios de 25 estados. O programa tem como parceiros Governos, Prefeituras, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e Escolas Públicas e os aliados: Instituto Vivo, Tribanco, Grupo Martins, Lide Grupo de líderes Empresariais, EDH Empresários pelo Desenvolvimento Humano e NOKIA Connecting People;
> d) **Gestão Nota 10**: gerenciamento das escolas e Secretarias de Educação para a melhoria da qualidade de ensino. Para superar os problemas de analfabetismo, distorção idade-série, reprovação, repetência e abandono, investe no fortalecimento de lideranças e equipes de trabalhos nas escolas e nas Secretarias de Educação. O programa é voltado para o sucesso do aluno e tem como solução "escolas autônomas dentro da rede de ensino, geridas por diretores tecnicamente competentes e com apoio gerencial e pedagógico da Secretaria de Educação" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2008).

Há outros Programas disponibilizados pelo Instituto Ayrton Senna: Sua Escola a 2000 por Hora - com foco na educação formal usa computador e internet como forma de produzir mudanças na comunidade escolar; Comunidade Conectada - inclusão digital; Superação Jovem - por meio de projetos realizados na escola, os jovens buscam soluções "criativas e eficazes" para os problemas da escola e da comunidade; Educação pelo Esporte - destinado a comunidades de baixa renda, as crianças ocupam os espaços de universidades para a prática de esportes; Educação pela Arte - atua como educação complementar no incentivo à arte e Brinquedoteca - espaços

lúdicos nos hospitais para crianças e jovens com câncer.

O financiamento dos programas é oriundo dos royalties das marcas: Ayrton Senna, Senna, Senninha e Senninha Baby[9]. Além dos direitos de uso da imagem do piloto Ayrton Senna, que são doados pela sua família ao IAS, empresas privadas também fazem doações.

Esta dissertação se propõe a analisar o Programa de Formação Continuada de Professores no município de Licinio de Almeida na Bahia através da parceria com o IAS, que se desenvolveu como política pública, trabalhando com indicadores e metas gerenciais, capacitação dos profissionais em serviço e informação em tempo real. Para que o analfabetismo, a distorção idade-série, a reprovação, a repetência e o abandono fossem superados, o Instituto sugeria "investir no fortalecimento das lideranças e equipes de trabalho, tanto nas unidades escolares como na Secretaria de Educação", e para alcançar os objetivos na área do ensino/aprendizagem ele montou um manual para as escolas chamado de "Gerenciando a Escola Eficaz", neste documento é apresentado o item "O desafio da Capacitação" que norteará as ações da formação continuada dos profissionais da educação ao modelo do IAS, para o instituto a formação profissional constitui como uma pratica da gestão para o alcance das metas estabelecidas, a seguir analisamos o documento.

4.2 Formação continuada no Instituto Ayrton Senna

Para as escolas que tem parceria com o Instituto Ayrton Senna são fornecidos dois manuais à direção: um que discrimina toda a rotina que a escola deve adotar, chamado "Manual de Procedimentos e Rotinas" e outro que é mais específico na área de gestão, chamado "Gerenciando a Escola Eficaz - Conceitos e Instrumentos".

O manual "Gerenciando a Escola Eficaz - Conceitos e Instrumentos" é um material que foi desenvolvido para o programa "Educar para Vencer", do governo do estado da Bahia[10], e produzido pela Fundação Luis Eduardo Magalhães.

---

9 Produtos Licenciados: Marca Ayrton Senna (capacete, miniaturas de carros de corrida, malas, bolsas, DVD, CD, diversos – arte em cristal, cadernos, título de capitalização "Pé Quente Bradesco", cartão de crédito, litogravura, livros – "Vitória Ayrton Senna" e "Arte para Senna" e quebra-cabeça – e bonés); Marca Senna (camiseta, jet boat Senna e óculos de sol e Marcas Senninha e Senninha Baby (brinquedos – skate, mordedores, bonecos Senninha e Senninha Baby

10 Projeto desenvolvido pela Secretaria da Educação, no âmbito do Programa Educar para Vencer, com apoio técnico e operacional da Fundação Luís Eduardo Magalhães. Visa ordenar, estruturar e instrumentalizar escolas públicas estaduais e municipais, bem como capacitar seus dirigentes para

O manual é composto de três módulos: Módulo I - Escolas Eficazes, que trabalha os seguintes temas: Alfabetização; Leitura; Enturmação; Recuperação Paralela; Contraturno; Aprendizagem Colaborativa; Evasão; Abandono Escolar e Trabalho Infantil; Regularização do Fluxo Escolar e o Drama da Repetência; Tecnologia na Escola e na Sala de Aula e Usos da Avaliação.

O Módulo II - Mobilizando Recursos Estratégicos, é composto pelos seguintes temas: Mobilizando Recursos Estratégicos; Liderando a Escola; Liderando Alunos; Liderando Professores; Envolvendo Famílias e Pais; Voluntários - Os Aliados da Escola na Implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE; A Parceria na Construção da Escola Eficaz e Colegiado Escolar.

O Módulo III - Instrumentos para a Gestão Escolar é composto pelos seguintes temas: Painel de Bordo; Regimento Interno; Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE; Plano Anual de Trabalho; Proposta Pedagógica; O Desafio da Capacitação; Segurança Patrimonial e Pessoal; Acompanhamento de Egressos e Recursos Financeiros nas Escolas.

A Escola Eficaz, segundo o manual, se trata de uma escola “onde os alunos aprendem” (BAHIA, 2000, p. 13). Ela é resultante de estudos e pesquisas que foram desenvolvidos em muitos países, que apontam indícios para criação de uma Escola Eficaz. Entre eles, destaca-se:

> Reconhecer e admitir que a eficácia da escola depende do que acontece dentro da escola, e não do que acontece ou deixa de acontecer nas secretarias de Educação. O problema e a solução para a aprendizagem dos alunos estão na escola (BAHIA, 2000, p. 13).

Essa concepção deixa claro que o sucesso do ensino é algo exclusivo da escola e dos membros que a constituem, ou seja, direção, professores e alunos. Nesse sentido, a Escola Eficaz desobriga o poder público a manter as escolas públicas e a não criar mais políticas educacionais, visto que todos os problemas seriam resolvidos em âmbito local.

O que distingue a Escola Eficaz das demais escolas são os seguintes aspectos:

---

operarem com maior autonomia e eficiência. O Projeto atendeu a 45 municípios em 2000 e a 130 municípios em 2001. A partir de janeiro de 2002 sua área de abrangência foi ampliada, com incorporação de mais 150 municípios, totalizando 280 municípios assistidos (BRASIL, 2008).

> as coisas funcionam. Não é só uma campanha passageira, uma sala bonita com computadores, uma caixa escolar ativa ou um método de ensino diferenciado. Tudo nela está sempre melhorando e tende a dar certo.
>
> recebe os mesmos recursos que as demais. A diferença é que sabe fazer com que eles rendam mais e é capaz de buscar recursos adicionais.
>
> acompanha, vai atrás e se orgulha de seus ex-alunos. Eles são o cartão de visitas da escola. Ela os utiliza como exemplos, como modelos para incentivar e inspirar os seus alunos atuais (BAHIA, 2000, p. 16).

Constata-se ai que a Escola Eficaz é aquela que caminha sozinha para garantir que seus alunos aprendam e para que a própria escola possa se manter, inclusive arrecadando recursos próprios. A Escola Eficaz está nos resultados, transformando seus gestores em gerentes de empresas preocupados apenas com o produto final.

Quanto à autonomia nos âmbitos financeiro, pedagógico e administrativo, o IAS se utiliza de discursos presentes há muito tempo na educação. Enfatiza que uma escola para ser autônoma precisa definir seu currículo, calendário, gerir seus próprios recursos, decidir o que é mais importante para cada escola conforme sua localidade e necessidade. No mínimo, isso é contraditório, visto que foi possível observar que todas as escolas possuem a mesma forma de trabalho e organização.

Aponta também que a Secretaria de Educação deve propiciar os insumos mínimos necessários para o funcionamento das escolas. Se antes a escola podia resolver tudo sozinha, agora ela é provida de um órgão fiscalizador e mais uma vez dá margem para procurar em outras instâncias, como na iniciativa privada, por exemplo, uma forma de angariar recursos.

O manual apresenta um questionário realizado com cerca de 2000 diretores de escolas públicas da rede estadual da Bahia. Neste questionário são definidos graus de autonomia: Autonomia plena, Autonomia parcial e Autonomia mínima. Os itens que definem em que grau de autonomia determinada escola se encontra varia conforme o tamanho da escola, admissão e demissão de professores, filosofia educacional, avaliação, captação e alocação de recursos, entre outros.

A autonomia plena é quando a escola tem total e exclusivo poder de decidir sobre as suas prioridades e necessidades. Neste caso, a escola poderia demitir seus professores conforme seus próprios critérios, definir políticas próprias quanto ao plano de carreira do magistério, definir seus próprios conteúdos, decidir sobre a promoção

de alunos, captar recursos por meio de seus alunos ou repassar verbas via bolsas.

A autonomia parcial seria uma co-existência entre Estado e escola. Para a admissão de alunos, o Estado estabelece critérios gerais e a escola faz suas próprias regras, o Estado define regras para avaliação e a escola, juntamente com professores, aplica.

A autonomia mínima seria a influência total por parte do Estado. O Estado determina se as escolas se organizarão por séries ou ciclos, a autonomia do diretor é mínima perante o Estado e/ou colegiado, determina promoção dos alunos, escola sem autonomia e nem condições de captar recursos.

Outro fator de destaque na Escola Eficaz é a liderança. O manual traça um paralelo entre gestão empresarial e a gestão escolar com o relato de um empresário. Este utiliza termos comuns ao mercado, como otimização e redução de custos, e expressa que o sucesso da escola pode ser adquirido conforme os alunos e alunas que está formando, ou seja, que este aluno, quando sair da escola, deveria estar adaptado às necessidades do mercado. Para isso as demandas educacionais precisariam estar adaptadas as diferentes regiões e seus nichos econômicos para formar seus estudantes.

Quanto à liderança dos alunos, o manual faz recomendações positivas, visto que incentiva as agremiações estudantis. No entanto, em relação aos professores, a liderança é feita por meio de atividades corretivas.

Para a Escola Eficaz, o voluntariado é uma necessidade. O trabalho voluntário vem se tornando uma necessidade para complementar os recursos públicos de que as escolas dispõem para implementar os seus planos de trabalho. Por maiores que sejam os recursos de que uma escola dispõe, há sempre tarefas adicionais que precisam ser feitas para que a escola atinja seu objetivo maior: o sucesso do aluno (BAHIA, 2000, p. 248).

Este trabalho é incentivado em diversas esferas escolares, como, por exemplo, o reforço escolar, a gestão escolar, atividades extra-escolares, artes e esportes, entre outras. O manual cita ainda o Programa “Amigos da Escola” criado pela rede Globo em 1999.

Outro ponto levantado é a parceria entre instituições e as escolas. Os princípios assemelham-se ao voluntariado, mas a parceria pode ser firmada desde escolas mais próximas até organizações não-governamentais ou ainda a iniciativa privada.

Por fim, o manual apresenta os elementos da gestão escolar que ensinam

passo-a-passo como administrar uma escola. Traz um resumo das principais leis educacionais vigentes no país e também uma agenda para o diretor onde contém uma rotina a ser desempenhada por ele.

O último item ensina sobre os recursos financeiros das escolas. Faz um apanhado das verbas destinadas às escolas, ensina a criar a unidade executora e administrar recursos públicos, bem como sua prestação de contas.

Este manual traz ensinamentos que estão de acordo com os pressupostos da Escola Eficaz, que tem uma clara concepção de gestão escolar distanciada da gestão democrática. Ainda que seja mencionada, ela fica restrita ao papel, não acontecendo de fato na prática. A gestão proposta é aquela centrada nos resultados e na produtividade da escola e dos alunos e, caso a escola não corresponda aos objetivos, é responsabilizada pelo seu fracasso.

4.2.1 “Foco” na formação de professores: acelera, Brasil!

Outro documento analisado foi o Manual do Professor, referente ao Programa Acelera Brasil, quando se trata de formação de professores o único documento efetivo do IAS é esse manual, os demais processos formativos se darão a partir do proposto pelo programa, articulado com o programa Formação Continuada – FOCO, desenvolvido para dar sustentação ao primeiro ao longo do ano letivo.

Este manual apresenta as principais informações para os professores trabalharem com a metodologia do IAS. Traz elementos da Pedagogia do Sucesso para o trabalho do professor em sala de aula, visando resgatar a auto- estima dos alunos, para que estes obtenham sucesso durante o ano letivo.

Neste manual, vem programado os conteúdos que serão trabalhados durante o ano letivo em forma de projetos e subprojetos e também já definidos os objetivos dos conteúdos propostos. Ao professor cabe o planejamento das aulas conforme aqueles projetos, que também estão pré-estabelecidos por datas. Para fiscalizar o trabalho do professor em sala de aula, são realizadas visitas pela coordenação do programa, que funciona junto à Secretaria de Educação. Uma vez por ano alguém ligado ao IAS também realiza a visita nas escolas.

Propondo-se a desenvolver “habilidades importantes para o sucesso na vida e na escola” o manual enfatiza os seguintes aspectos: “frequência diária às aulas, pontualidade, elaboração diária do dever de casa (Para Casa), consulta ao dicionário,

trabalho individual ou em grupo, apresentação de trabalhos” (INSTITUTO AYRTON SENNA, [sem ano], p. 8).

O manual apresenta-se assim: I) síntese do programa, objetivos, currículo e conteúdos, materiais utilizados; II) planejamento; III) como dar uma aula, IV) avaliação, V) instrumentos de apoio ao professor e VI) instrumentos de acompanhamento e controle.

O objetivo do programa consiste na correção do fluxo escolar em quatro anos, na aceleração da aprendizagem de alunos defasados e em ensinar os conteúdos básicos das quatro primeiras séries.

O currículo do Programa foi baseado nos currículos de diferentes estados brasileiros, sendo o mesmo para todos os municípios. Os conteúdos são divididos em projetos e subprojetos, organizados em sete volumes.

O Módulo Introdutório apresenta projetos de curta duração - para que o aluno aprenda a sistemática de trabalho e consiga obter sucessos a partir do primeiro dia de aula. Os demais projetos se subdividem em diversos subprojetos, que levam de cinco a dez dias para sua realização. Ao final de cada subprojeto e de cada projeto, há espaço para o professor promover a avaliação de seus alunos e tomar medidas corretivas. Na prática, espera-se que o módulo introdutório seja ministrado em até dois meses e que os demais projetos sejam ministrados num prazo médio de um mês cada um. São 138 aulas no total, que deverão ser ministradas ao longo dos 200 dias do ano letivo (INSTITUTO AYRTON SENNA, [sem ano], p. 12).

O professor precisa cumprir aqueles módulos e o aluno deverá aprender naquele tempo determinado.

Acompanha os módulos uma “caixa complementar” com 40 livros “que os alunos deverão ler ao longo do ano (um livro por semana)” (INSTITUTO AYRTON SENNA, [sem ano], p. 12) e materiais para estudo e consulta para o professor. O professor tem que fazer o acompanhamento dos livros lidos e da planilha de satisfação dos alunos.

Na concepção do IAS, “o trabalho do professor é muito facilitado, no sentido em que os projetos e as aulas já foram estruturados e se encontram no material do aluno” (INSTITUTO AYRTON SENNA, [sem ano], p. 13), ou seja, cabe ao professor apenas transferir o conteúdo predefinido pelo IAS para os alunos num tempo também predeterminado e fazer com que todos aprendam da mesma maneira e ao mesmo tempo.

Para dar aula, o professor precisa se adequar às rotinas da aula: 1. acolhida, momento para o qual a frequência do aluno é importante e sua falta pode influenciar no andamento do grupo; 2. curtindo as leituras, num período de 20 a 40 minutos por dia, o professor deve ler com os alunos os trechos de livros fornecidos pelo IAS; 3. para casa, que é momento de correção do tema, e que cabe ao professor também anotar se os alunos realizaram ou não as tarefas; 4. desafio, quando o professor deverá trazer uma pergunta desafiadora para seus alunos refletirem sobre ela; 5. atividades, quando são realizadas as atividades programadas no material do aluno; 6. revisão.

A avaliação é abordada de cinco maneiras diferentes: 1. a avaliação permanente da aprendizagem, feita pelos alunos e professores todos os dias; 2. a avaliação formal dos processos e produtos da aprendizagem, que avalia os conteúdos e objetivos da aprendizagem, o processo da aprendizagem, celebração da aprendizagem (demonstrar por meio de exposição a aprendizagem) e a reflexão do professor sobre o desenvolvimento de seus alunos; 3. a avaliação para efeitos de notas, caso seja essa requisito da escola; 4. a avaliação para efeitos de promoção, feitas de acordo com o critério da escola e 5. a avaliação externa, para avaliar o programa de acordo com os parâmetros do SAEB.

Nos instrumentos de apoio ao professor estão envolvidos o coordenador pedagógico, a direção, a coordenação municipal, o secretário de Educação, o prefeito e a assistência técnica do IAS. Com isso, o Instituto desenvolve a capacitação inicial com o estudo do material do aluno, Caixa de Materiais e o Manual do Professor. Após a implementação do programa são oferecidas aos professores formação continuada na modalidade EAD, por meio de plataforma própria, que são realizadas ao longo do ano. Além dessas, são oferecidas cinco formações presenciais, de forma que participam desse momento os diretores e coordenadores que deverão repassar o conteúdo discutido aos profissionais de sua escola de atuação.

Durante o ano, o IAS realiza visitas de supervisão (quando o supervisor do instituto preenche um formulário), reuniões semanais e quinzenais de planejamento, Curso CAPACITAR na modalidade EAD (opcional) e assistência técnica para ajudar nos projetos e programas da Rede Vencer. Existe também uma agenda a ser seguida para a reunião pedagógica que trata prioritariamente dos projetos e subprojetos.

Todas as estratégias de formação e prática docente estão associadas ao programa para a gestão escolar “Gestão Nota 10” que também possui uma

sistemática de acompanhamento. Engloba, além de todas as planilhas produzidas a partir do manual do professor, planilhas para verificação da escola no que se refere ao perfil do atendimento, da gestão financeira, do perfil da turma, além de um relatório de acompanhamento mensal.

A partir desse levantamento são elaborados relatórios que traduzem os índices da escola para verificar se as metas foram alcançadas ou não. Todos os dados são inseridos no Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações - SIASI para auxiliar na gestão educacional.

A análise das informações tem como base as metas do programa, sendo que o objetivo "é identificar os pontos frágeis que possam comprometer os resultados para, então, a partir deles, proceder à elaboração dos planos de intervenção" (Sistemática de Acompanhamento Gestão Nota 10, 2006, p. 55). A análise é mensal e demonstra o desempenho dos professores para que possam ser tomadas as medidas de apoio. São verificados também os chamados "indicadores de sucesso", número de dias letivos, número de faltas dos professores, licenças, número de faltas dos alunos, transferências e movimentações.

Todo o movimento de formação continuada de professores do IAS está estritamente associado ao modelo de gestão empresarial desenvolvido pelas escolas parceiras e orientadas pelo instituto, materializada por meio do "Manual de Procedimentos e Rotinas" que desempenha papel fundamental para o andamento da escola e, consequentemente, do processo de ensino e aprendizagem, por conter normas que padronizam o processo de "ensinagem" e de registro dos procedimentos adotados para garantir a eficiência do processo educacional.

Em 2014, o IAS, em parceria com o *The Boston Consulting Group* (BGC)[11] divulgou o relatório "Formação Continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento dos nossos educadores", no qual apresentava resultado de uma pesquisa realizada com cerca de 3 mil respondentes. Neste documento, são apontadas como estratégias para eliminar as lacunas que inviabilizam a qualidade no ensino público brasileiro: a melhoria e reforma do currículo pedagógico, a padronização dos métodos de avaliações dos alunos, a melhoria do contexto socioeconômico dos estudantes e suas famílias, o investimento em infraestrutura escolar, o desenvolvimento da gestão e da liderança na escola, a incrementação do

11 O *The Boston Consulting Group* (BCG) empresas de consultoria de gestão e estratégia fundada em 1963 nos Estados Unidos.

nível de investimentos em educação e a capacitação dos professores.

Porém, na perspectiva deles, a capacitação dos professores seria a “alavanca mais acionável, ou seja, mais aberta ao direcionamento por parte de secretarias de Educação e escolas e a que mais influencia o desempenho dos alunos” (BCC & IAS, 2014, p. 10)

O que demonstra claramente que a ideia de que a formação continuada é estratégia fundamental tanto para direcionar as gestões publicas e da escola quanto para garantir o rendimento do aluno, reforçando a noção do controle da gestão, a noção de que o trabalho docente pode ser controlado pela formação e, por fim, de que nenhum outro fator é tão relevante para o sucesso escolar quanto esses dois aspectos. Como dito pela presidente do IAS em entrevista à Folha de São Paulo em junho de 2015: “Você tem de colocar para o professor que a meta dele é ter 100% de sucesso. Aí ele aprender a ter responsabilidade e não arrumar desculpa, dizendo que o aluno é pobre ou que a família dele é desestruturada”.

Para o IAS o problema da educação é a gestão e o docente. A educação só melhorará, portanto, quando tiver melhoria no quadro docente. Para tanto:

> é preciso atuar em diversos estágios da carreira do professor, desde o período de sua graduação (atraindo candidatos melhores, oferecendo cursos de formação de melhor qualidade) até o momento em que ele se encontra em serviço (por meio de programas de formação e desenvolvimento inicial, elaboração de sistemas de gestão de desempenho e desenvolvimento, entre outros). (BCG & IAS, 2014, p.11)

O relatório aponta ainda que, apesar da possibilidade de atuação em todas as etapas da carreira do professor, a melhoria da formação continuada é a opção mais viável a curto prazo.

O IAS defende que a formação de professores, estreitamente relacionada a um modelo de gestão desenhado, é a responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem dos alunos pois, “estudantes expostos a bons docentes aprendem de 47% a 70% a mais do que aprenderiam em média em um ano escolar e apresentam melhoria de posição no percentil de notas de sua classe” (BCG & IAS, 2014, p.13).

Cautermann et al. (1999) apontam que os resultados das formações continuadas nas práticas docentes não podem ser entendidos de forma direta e horizontalizada, já que cada sujeito apropria de forma diferente daquilo que vivencia e essa apropriação dar-se em momentos distintos repercutindo de forma variada, dada as características e interesses individuais e coletivos.

Os autores afirmam ainda que a influência das formações é relativa, podendo ou não provocar mudanças substanciais e permanentes, assim como contribuir com modificações momentâneas ou até mesmo não provocar quaisquer alterações.

Entretanto, na perspectiva do Instituto Ayrton Senna, o problema da educação brasileira se origina da formação inicial deficitária e que, para tanto, é necessário desenvolver processos formativos que possibilitem ao aspirante o conhecimento da pratica e sobre a relação escola – aluno – professor. Segundo o relatório de 2014 (BCG & IAS), é impossível pensar na formação continuada sem antes atentar-se a ineficiência da formação inicial que não conseguiu até o momento estabelecer um perfil profissional claro para o professor, além de não garantir no processo formativo um currículo voltado para a prática e para as metodologias de trabalho em sala de aula. A formação docente no Brasil prioriza o estudo de filosofia, sociologia e Ciência Política, dando pouca carga horária a didática e metodologia do ensino, com isso “a formação inicial precária de professores, tanto em conhecimento teórico como em estratégias pedagógicas, fez a formação continuada assumir um caráter compensatório” (BCG & IAS, 2014, p.23).

Em artigo escrito por Viviane Senna, e publicado também pela folha de São Paulo em 10 de julho de 2014, a presidente do IAS afirma que é necessário pensar um novo modelo de formação continuada de professores que impacte na melhoria do ensino e que esteja vinculada a necessidade do país. Segundo o texto, isso é possível e tem sido pensado pelo instituto por meio das parcerias entre os governos e o segundo setor – o mercado.

O documento orientador para a formação continuada 01/2018 do IAS, aponta que a formação continuada proposta pelo instituto é voltada para todos os profissionais da educação do município parceiro e vinculada à prática gestora a qual “não se restringe a um determinado cargo ou função, mas se faz presente nas quatro esferas do processo educacional: a aprendizagem, o ensino, a rotina escolar e a política educacional” (IAS, 2018, p 01).

Segundo o material, a proposta de uma formação continuada voltada para todos os profissionais da educação permite colocar o gestor como um profissional aberto aos conhecimentos relacionados tanto para o seu fazer cotidiano, como também para aspectos mais amplos do campo da educação. Subtende-se, a partir da percepção do Instituto, que o processo de desenvolvimento da educação precisa estar alinhado ao movimento da gestão, e por isso, a coloca no centro do processo como

determinante para o bom andamento da educação.

Para o IAS a formação continuada de professores precisa ser realizada por meio de parcerias e em amplo movimento de cooperação entre MEC, CAPES e municípios, por compreender que esta - a formação continuada, é um eixo das políticas públicas de Educação do país, vinculada a gestão da educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) traz cerca de 20% das metas relacionada diretamente com a valorização e com a formação dos profissionais do magistério. No que diz respeito a formação inicial, as metas reconhecem a formação em nível médio, como o magistério, mas traz o objetivo da formação em nível superior. Quanto a formação continuada, proposta do Plano é de os professores façam cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) para progredir na carreira e para garantir o aperfeiçoamento didático, porém o estudo realizado pelo IAS aponta que essa modalidade de formação continuada – o mestrado e o doutorado, não tem favorecido a sala de aula da educação básica, pois os profissionais acabam por buscar o ingresso na docência do ensino superior, além do que, segundo o estudo, essa modalidade formativa acaba por sustentar o mesmo ensino da formação inicial com ministração de Política Educacional e História da Educação, acabando por contribuir com o conhecimento intelectual do profissional, mas em nada auxiliando no desempenho da sala de aula.

Afinal, para que serve um professor com conhecimento intelectual? O pensamento do instituto revela o lugar que é destinado ao trabalhador em especial o trabalhador docente (neste contexto) em uma sociedade regida pelo ideário neoliberal, não precisa de trabalhadores para pensar, precisa para executar o que por outro foi pensado. Por isso, orientações verticalizadas, passada por meio de um modelo hierárquico. O pensamento, a reflexão, o conhecimento que não se mensura é perigoso para um sistema econômico que, para se manter, precisa da divisão de classes.

4.3 A gestão democratica e a formação de professors no Instituto Ayrton Senna

No ano de 2009, o IAS firmou parceria com a Prefeitura Municipal de Licínio de Almeida, Bahia. Esta parceria tinha como objetivo corrigir o fluxo escolar dos alunos

das séries iniciais do Ensino Fundamental. O convênio foi motivo de satisfação e amplamente aceito pela comunidade escolar, que se mostrou satisfeita com os procedimentos burocráticos exigidos pelo IAS, assunto a ser tratado mais adiante.

No item II da Lei Municipal, que dispõe sobre a Gestão Democrática, diz que o município de Licínio de Almeida tem “compromisso com a promoção de uma educação voltada para a pedagogia do sucesso”. A Pedagogia do Sucesso trata-se de uma teoria educacional que fundamenta o trabalho do Instituto Ayrton Senna e é caracterizada pela inserção da eficiência e competitividade nos estabelecimentos de ensino.

Os itens III e VII tratam da eficiência nas unidades escolares e no processo de Gestão Democrática, que vão ao encontro, mais uma vez, da Pedagogia do Sucesso. Isso demonstra que o entendimento de Gestão Educacional do IAS está perpassado pela lógica de mercado, evidenciando, nos alunos e nas unidades escolares a competitividade, visto que estes precisam alcançar excelentes resultados para a garantia de um padrão de qualidade (presente no item VI).

A data de criação da Lei de Gestão Democrática é de 2009. Embora seja um princípio constitucional, a Lei de Gestão Democrática somente foi criada no município após a recomendação de sua elaboração feita pelo IAS.

À primeira vista, esse pode parecer um ponto positivo, pois, antes da existência de parceria, a rede municipal de Licínio de Almeida não havia elaborado uma lei que garantisse a Gestão Democrática no município. Porém, apesar do nome, esta lei surgiu baseada em princípios poucos democráticos, visto que a lógica de gestão difundida pelo IAS prioriza a competitividade e a eficiência presentes na lógica de mercado, evidenciando os princípios da gestão privada na gestão de um espaço público.

Segundo a secretária de educação, a elaboração das propostas pedagógicas das escolas, os regimentos escolares e os planos de desenvolvimentos das escola foram elaborados a partir das orientações da equipe técnica do IAS. As diretorias das escolas receberam um manual sobre Gestão Escolar, no qual eram ensinados todos os passos para tais elaborações. Ainda conforme a secretária durante esse período de normatização da rede de ensino e do sistema municipal de educação existia muita necessidade de contato com o técnicos, pois, segundo a mesma, os profissionais contratados pela educação a partir daquela gestão não tinham conhecimentos suficientes para organizar o sistema municipal de educação.

A parceria do IAS e o município de Licínio surgiu, segundo informou a secretária de educação, por uma indicação da irmã do então prefeito Alan Lacerda Leite (PV), que trabalha como agente técnica do Instituto. A indicação teria sido feita antes dos resultados das eleições terem sido divulgados e começou a ser articulada antes mesmo da tomada de posse do prefeito. Apesar do IAS não ter interesse em parceria com municípios de pequeno porte, com a mediação de uma técnica do próprio instituto foi estabelecido o termo de interesse em uma reunião realizada em novembro de 2008 para que a parceria pudesse ser concretizada ainda em janeiro de 2009 e os projetos pudessem ser implementados ao longo dos quatro anos de mandato.

Segundo a secretária municipal de educação e ex coordenadora dos programas do instituto no municípios, no início acreditava-se que o IAS fazia doações. Somente a partir da chegada do mesmo no município foi que tomaram conhecimento de que o papel do instituto seria o de transformar e cuidar da educação a partir das necessidades diagnosticadas e por meio de uma organização e sistematização que facilitava o processo de ensino/aprendizagem.

Hoje o município faz parte da rede de excelência do IAS. É o único na Bahia e é considerado pelo instituto o único no Nordeste (já que não considera Fortaleza e Sobral no Ceará, pois foram os primeiros municípios de atuação do IAS).

Ainda conforme a secretária, a proposta teria sido feita para a implantação do Programa Acelera Brasil – carro chefe do Instituto. Assim, o município, inicialmente, não precisaria fazer nenhum pagamento durante os primeiros anos da parceria.

A então secretária de educação, junto com a coordenadora do programa na época, foi para São Paulo fazer uma capacitação, segundo ela, custeado pela prefeitura.

Na volta, foram escolhidas as turmas de três escolas que iniciariam os trabalhos do programa, juntamente com a escolha das professoras que também receberam formação para trabalhar com a proposta.

Segundo o documento no qual está firmado o convênio, as escolas integrariam voluntariamente ao programa e poderiam propor outras alternativas para a solução do problema, porém, isso não ocorreu. A escolha foi feita pela Secretaria de Educação e a formação dos professores deu-se a partir do material recebido em São Paulo.

A prefeitura de Licínio de Almeida precisava seguir as orientações da equipe técnica do IAS para o assessoramento na execução do Projeto. Que passaria por uma fiscalização mediante auditorias, exames e verificações quanto ao cumprimento de

prazos, bem como certificações do alcance das etapas pelos seus representantes.

Conforme o Planejamento/Cronograma das Ações no primeiro Ano do Convênio, o projeto precisava ser incluído na gestão municipal com máxima prioridade, e este foi transformado em lei, causando impactos na própria estrutura da Secretaria Municipal de Educação, que colocou funcionários públicos para trabalhar diretamente com o programa do IAS.

O convênio aparece em forma de lei municipal, denominado como “Programa de Aceleração da Aprendizagem”, e tem como objetivo minimizar a defasagem idade/série nas escolas da rede em um período de quatro anos, por meio da correção do fluxo escolar dos alunos defasados nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Embora tenha ocorrido uma diminuição na distorção idade-série no município, o índice manteve-se, na média, de 19,7%, o que leva a questionar a posição da prefeitura em continuar com a parceria, visto que o objetivo proposto pelo IAS não foi alcançado.

5 A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O trabalho tem a capacidade de modificar o sujeito da atividade, o homem, o gênero humano, a natureza e o meio social. A condição para que o homem se torne

homem é o trabalho. A mediação entre o homem e o mundo se realiza pela atividade material.

> O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 1982, p. 50).

Para Marx, o trabalho assume duas dimensões distintas e sempre articuladas: trabalho, como mundo da necessidade, considerando a produção de meios para manutenção da vida biológica e social; e trabalho como mundo da liberdade, constituindo-se como elemento criador da vida humana, um dever e um direito, ou seja, como princípio educativo.

Ao longo da humanidade, com a emergência da sociabilidade capitalista, o trabalho vem perdendo capacidade de humanização, no sentido antropológico; no entanto, continua interferindo profundamente na vida do homem e na reprodução da sociedade. O trabalho é a base ontológica do ser e a educação é um trabalho imaterial.

Marx (2008) investiga, entre outras questões, a riqueza existente no modo de produção capitalista e, com a análise da mercadoria, explica que, com o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, aumenta a quantidade de valores de uso (de mercadorias) e diminui o valor da massa de riqueza da mercadoria. As contradições da mercadoria expressam as contradições do movimento do capital e o seu caráter fetichista.

Frigotto (2002) destaca o trabalho e a valorização desse, fornecendo a compreensão de que o atual meio de produzir a vida não é o único possível, nem uma realidade dada e predeterminada. O trabalho não se refere apenas à remuneração de uma tarefa, mas emerge como um direito. A ele, liga-se uma profissão e o direito à qualificação profissional, à formação.

Compreendendo a forma como a economia é apresentada e desvendando suas contradições, chega-se à essência do trabalho na sociedade capitalista: o lucro, a competitividade e o individualismo.

A educação e a ciência tornam-se propriedade privada, monopólio do capital. Então, como uma das instituições humanas fundamentais para o processo de educação, nesse movimento de complexificação do homem, a escola, que é uma necessidade da sociabilidade, deve ser instrumento de formação, de crítica e

emancipação.

As formas de organização da escola, além de serem expressões materiais do desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade, também têm relação com a determinação do jeito de ser e agir do docente e com a organização do seu trabalho. Sendo ele coletivo, o trabalho docente foi historicamente construído e formado pelas relações sociais que se desenvolveram no interior do processo de trabalho na escola.

Essa relação social deve se materializar na relação entre o educador e o educando, juntos, na práxis revolucionária, por intermédio do mundo que transformam, resgatando a integração educação e o desenvolvimento do homem em todos os domínios da vida social, isto é, no trabalho, na política, na economia, na cultura.

Marx (1982) associa o ato produtivo com o ato educativo, explicando que a unidade entre a educação e a produção material deveria ser admitida como um meio decisivo para a emancipação do homem. A integração entre ensino e trabalho constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade.

Integrando o trabalho e a formação continuada, percebe-se a relação dialética nesse movimento de construção da identidade e da profissionalização docente, gerando tensão entre as políticas públicas para formação continuada de professores, cuja finalidade seria a de produzir a melhoria do ensino através de mudanças na prática docente, e as reais condições de trabalho vivenciadas todos os dias pelos professores no ambiente escolar.

Assim, é importante, e necessário, entender a relação entre a proposta de formação continuada do IAS e a organização do trabalho docente como elemento da materialidade do fazer e ser docente, ou seja, compreender como o professor se constitui e se reconhece em seu trabalho.

O trabalho mostra-se, portanto, como categoria central de análise da realidade sobre as implicações da formação continuada de professores no contexto das parcerias entre o público-privado.

> Para se pensar em um projeto de formação de professores é preciso considerar a materialidade do trabalho docente, pois os homens são produzidos por meio do trabalho docente e só mudanças no nível das relações de trabalho podem transformar a realidade. A consciência, por si só, não constitui e nem altera a prática, mas ao desvelar a realidade produz possibilidades de novas práticas. (CURADO SILVA;

LIMONTA, 2014, p. 17)

Torna-se importante compreender como o sentido ontológico da categoria trabalho tem significado dentro da formação continuada, pois esta está relacionada às formas concretas de materialização do trabalho docente na escola e na sala de aula, refletindo a relação entre a função da escola e as dimensões, ou formas de manifestações, que permeiam o trabalho docente.

Segundo Alves (2011), é necessário que a compreensão e perspectiva de formação de professores esteja ligada à realidade escolar, aos conflitos econômicos e sociais, à crise da cultura, às demarcações político-ideológicas do Estado, numa visão de totalidade, de formação coletiva e em todos os níveis de formação. Considerar a formação docente na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la num processo de relações contraditórias. A divisão capitalista do trabalho é contraditória. De um lado libera a força de trabalho, de outro a transforma em mercadoria.

No capítulo anterior foi analisado como a formação continuada está estreitamente vinculada com o modelo de gestão implementado pelo IAS. Nesse capítulo, serão analisados como esse modelo de gestão e essa formação implicam no trabalho docente, intensificando-o e reconfigurando a percepção que o professor que sobre si e sobre a sua atividade.

Para tanto, são destacados algumas ações que foram incorporadas à atividade docente a partir da parceria com o IAS:

5.1 Acompanhamento ou controle do trabalho docente?

A concepção de gestão do IAS, ou a gestão por resultados que tem origem na forma contemporânea de organização e funcionamento das corporações empresariais, é trazida para a escola pública sob a promessa de torná-la mais eficaz, garantindo assim o bom desempenho dos alunos.

Essa relação entre gestão eficaz e melhoria no rendimento dos alunos é a premissa básica do IAS, como esclarece o próprio Instituto:

> Uma gestão eficaz articula recursos e conhecimentos para que, nas ações daqueles que dela participam, haja compromisso e envolvimento responsável. Em contrapartida, é preciso que eles

> disponham de considerável nível de autonomia nos campos administrativo, pedagógico e financeiro nas próprias unidades escolares, sempre com ênfase na qualidade do processo e dos resultados. (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno de Orientação FOCO, 2017, p.15-16)

Assim, a gestão eficaz que melhora o desempenho do aluno precisa contar com um pormenorizado gerenciamento da rotina semelhante a rotina empresarial. Trata-se de uma maneira de enxergar o processo produtivo no caso das empresas e de aprendizagem no caso das escolas, com vistas a controlá-lo de forma precisa.

Esse gerenciamento de aprendizagem baseia-se em uma densa e sistemática coleta de dados. A Secretaria de Municipal de Educação, os diretores e os professores passaram a preencher formulários e a produzir relatórios que antes não faziam parte da sua rotina de trabalho.

Essa forma de controle compunha-se de: a) um conjunto de formulários e relatórios destinados a registrar e consolidar diversas informações sobre a escola e, especialmente, sobre os alunos; e b) um manual que orienta o preenchimento dos formulários e relatórios.

Chama a atenção o volume de formulários e registros a serem realizados pelos professores. Na análise do conjunto de documentos que compõe os processos de controle, foram identifica que, de 19 documentos, 13 são responsabilidade dos professores e se relacionavam com monitoramento da aprendizagem dos alunos. Os formulários são destinados basicamente ao controle de frequência, de notas, níveis de aprendizagem dos alunos, e do fluxo idade-série.

A padronização dos documentos garante um gerenciamento eficaz de toda Rede, na medida em que todos produzem o mesmo tipo de informação, e são também garantidas pelos Manuais que orientam sobre o correto preenchimento destes formulários.

Denominado de Sistemática de Acompanhamento, o manual que orienta o preenchimento dos formulários e relatórios ainda explicita quem deve preencher cada formulário, de que forma, e em que periodicidade isso deveria ocorrer.

No trecho seguinte, o Manual orienta a análise gerencial dos dados:

> O conjunto de instrumentos da Sistemática de Acompanhamento, composto por informações quantitativas e qualitativas inseridas no Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações – SIASI – foi concebido como ferramenta de gestão da qualidade [...]. A análise das informações que cada um deles oferece deve sempre se reportar às

> metas do Programa [...]. O objetivo do processo de análise é identificar os pontos frágeis que possam comprometer os resultados para então, a partir deles, proceder à elaboração dos planos de intervenção necessários. (INSTITUTO AYRTON SENNA, Sistemática de Acompanhamento, 2017, p. 46)

O Manual também segue explicitando o grau de responsabilização de cada profissional envolvido no processo:

> A análise também é o momento privilegiado para avaliação do desempenho de todos os responsáveis envolvidos, bem como para identificação e providências de apoio àqueles que precisam melhorar o seu trabalho. Compete a cada profissional que atua nos projetos, de acordo com sua responsabilidade e âmbito de atuação, analisar os dados e promover as ações cabíveis para superar as dificuldades detectadas. (INSTITUTO AYRTON SENNA, Sistemática de Acompanhamento, 2017, p. 46)

Além de cada formulário apresentado conter uma explicação detalhada sobre o seu preenchimento, o Manual também traz a indicação de sua importância no conjunto geral da coleta de dados para controle dos resultados de aprendizagem dos alunos:

> O preenchimento dos formulários é apenas um passo. O mais importante é que a equipe educacional como um todo, a começar pelos professores, utilize os dados registrados e consolidados para tomar e implementar decisões que garantam a melhoria qualitativa da aprendizagem e do ensino. Eles devem ser objetos de análise e discussão interna da equipe, com o fim de corrigir eventuais problemas e garantir que os objetivos sejam atingidos e, assim, melhorar o desempenho de professores e alunos. (INSTITUTO AYRTON SENNA, Sistemática de Acompanhamento, 2017, p. 5)

Nota-se, então, que o método IAS orienta-se por uma racionalidade que possibilita novas formas de controle sobre o trabalho do professor, uma vez que os diversos formulários que os profissionais preenchem, ao monitorarem os resultados da aprendizagem dos alunos, controlam também os resultados do ensino.

Assim, o coração do método IAS sustenta-se nos resultados de aprendizagem, cabendo, como vimos anteriormente, a parte mais significativa do trabalho aos professores. Estes são responsáveis tanto pela coleta de dados como também pelas ações de monitoramento e de correção de suas ações. Isso sem dúvida, implicou uma sobrecarga de trabalho, pois, além das tarefas didáticas, tiveram acrescidas aquelas relacionadas ao gerenciamento de sua própria rotina de trabalho.

Quando questionados sobre os programas desenvolvidos pelo IAS na educação do município, todos os profissionais concordaram que se tratava de documentos necessários para uma efetiva visualização do que acontecia na sala de aula por parte do professor, na escola por parte do coordenador/diretor e do sistema por parte da gestão, e que muitas vezes é preciso ficar na escola além do tempo da jornada de trabalho, mas que isso é feito com muita dedicação, em nome do compromisso que cada um tem com a educação do seu município.

As afirmações dos professores merecem destaque, visto que apesar das contradições, encontramos, em nossas coletas de dados e na própria fala dos sujeitos dessa pesquisa, o prazer de pertencer a um sistema municipal que mantêm parceria com o Instituto Ayrton Senna:

> A parceria com o Instituto veio responder a necessidade que a gente tinha, foi um abraço de sucesso, as angustias que eu tinha em sala, ele veio acabar. A formação foi importante pra eu saber o que fazer em sala de aula, minha formação foi pelo programa a 'formula da vitória', lá eu descobrir que cada aluno era importante, que a gente não pode esquecer nenhum pra trás. (PROFESSORA 02, 10/09/2018).

Diante dos dados e depoimentos, é notável o contentamento dos professores em relação à forma como são encaminhadas a exigência de controle dos processos. Embora os documentos da SME e outros apontem os diretores como as figuras principais para alcançar bons resultados, o que foi verificado é que os professores também foram especialmente responsáveis pela implementação e resultados da parceria.

Segundo a Coordenadora pedagógica,

> a parceria trouxe compromisso entre os profissionais da educação, o trabalho em equipe, e colocou no professor o desejo de ter o apoio do coordenador pedagógico. Somos mediadores, reconhecemos o programa e vamos junto com o professor, não só cobrando, mas ajudando o professor a desenvolver suas sequencias didáticas. (COORDENADORA PEDAGOGICA, 11/09/2018)

Isso significa dizer que os dirigentes da escola também tiveram seu trabalho reorientado. A adição de novas tarefas e a posição de liderança intensificaram o trabalho também do ponto de vista emocional, uma vez que estava institucionalizada a responsabilização de cada agente pelos resultados da sua escola, com isso, os

diretores tornaram-se os principais mediadores entre a Secretaria de educação e o chão da escola, pois a eles cabem a garantia do alcance das metas estabelecidas.

No entanto, a execução em si é de responsabilidade dos professores.

Apesar do discurso de uma parceria eficiente, a responsabilização é dividida entre todo o sistema, de forma que gestão da aprendizagem fica a cargo dos professores, a gestão do ensino, a cargo da direção da escola e da coordenação pedagógica, enquanto a política educacional é de responsabilidade da Secretaria de Educação.

Isso significa que:

> se alguém não fizer a sua parte, quem perde é o aluno. Por isso, a equipe da Secretaria trabalha diretamente com os diretores e coordenadores pedagógicos na implementação de ações de planejamento e de intervenções, necessárias para assegurar o compromisso de todos no processo educacional. (INSTITUTO AYRTON SENNA, manual de orientação FOCO, 2018, p.43)

Essas conclusões encaminham a análise para uma outra ação introduzida no trabalho docente e pedagógico da escola a partir da parceria público privada.

5.2 Dividir para gerencias a qualidade

O IAS, em artigo publicado em sua revista e assinado por um de seus aliados estratégicos também reafirma a necessidade da divisão de tarefas para a boa gestão pública:

> E para a boa gestão da Educação pública, é fundamental determinar papéis e responsabilidades entre Secretários de Educação, diretores, professores, pais e alunos, de maneira análoga à que ocorre no setor empresarial, onde as responsabilidades são distribuídas entre todos os membros de uma organização. Seguindo esse paralelo, cabe identificar quem são os “clientes” da escola, considerando o público interno e o externo, chegando-se à comunidade, ao ambiente no qual a escola está inserida. (INSTITUTO AYRTON SENNA, Revista Educação em Cena, outubro de 2008. p.26).

Assim, as metas são estabelecidas no âmbito da Secretaria municipal de educação com a participação dos diretores. Aos professores, cabem as discussões na escola. Vale a pena destacar, porém, que a discussão realizada não tem a função de debater o que já estava estabelecido. O debate que cabe aos professores e

diretores tem, de fato, um viés operacional, vinculado às decisões de como trabalharão para cumprir as metas.

Oliveira e Fonseca (2005, p. 61) apontam essa tendência de taylorização das tarefas na escola quando a orientação do trabalho tem cunho gerencial:

> No tocante à organização do trabalho escolar, implementa-se uma dinâmica de cunho taylorista, recuperando princípios e métodos da gerência técnico-científica. Esse modus operandi [...] facilita a divisão pormenorizada do trabalho escolar, com nítida separação entre quem decide e quem executa as ações, além de fragmentar as atividades em inúmeros projetos, com "gerências" próprias nas quais a cada um compete apenas uma parte do poder decisório.

Porém, apesar da autonomia pedagógica dos professores ficar amarrada às determinações do IAS (cujo cumprimento será devidamente supervisionado pela Secretaria Municipal de Educação), os professores sinalizam que é importante ter esse acompanhamento e direcionamento, pois foi com essas orientações que eles conseguiram alavancar o Ideb.

Assim, o discurso gira em torno de uma qualidade de educação sem a análise crítica da realidade em que está inserido. Isso corrobora com o que diz Galini (2005, p. 24-25) ao analisar as parcerias firmadas pelo Estado de São Paulo na área da educação, como medida capaz de contribuir para a busca de qualidade, e explica:

> A ideia de 'educação de qualidade' que aparece no discurso dos gestores públicos revela a adoção do modelo de organização das empresas, trazendo os referenciais de produtividade e competitividade para dentro do sistema educacional.

Essa competitividade aparece também no que é considerado pelo município como empenho dos professores.

Segundo a Secretária de Educação, uma determinada escola da rede "despencou" na área da linguagem e isso impactou nos números, apesar dessa escola ter um ótimo quadro docente, não justificando o fato do declínio na avaliação.

> e sabe o que eles fizeram? Mandaram um oficio pra mim na secretaria de educação pedindo desculpas pelo resultado do Ideb e uma proposta de trabalho dividida entre os níveis, independente das habilidades que a gente já trabalha, e se comprometeram. E finalizaram dizendo: você acha que isso é utopia? Isso é vontade de ir além, nós somos capazes e nossos alunos também. (SECRETÁRIA, 08/01/2019).

Com a bandeira da melhora da qualidade na educação, vão sendo adotados mecanismos mais flexíveis de responsabilização, que visam à produtividade do ensino ao tempo que desconfigura o lugar do professor e reconfigura novas formas de trabalho para esse profissional, com isso a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso torna-se um bônus do trabalho docente.

Para Adrião, isso é só um jeito de responsabilizar a escola e, consequentemente, os professores pela produção "das mazelas do ensino fundamental e, como tais responsáveis primeiras pela 'correção dessas mesmas mazelas' " (ADRIÃO, 2006, p. 68).

A educação tem sofrido um significativo processo de reestruturação, subordinando-se à máxima da "mercadorização", e afetando fortemente os trabalhadores do setor estatal e público (ANTUNES, 2010). Uma mercadorização que desqualifica o trabalho docente por desconsiderá-lo como um processo, como um trabalho, um trabalho social, não paternalista, beneficente ou filantrópico.

Segundo a Coordenadora Pedagógica, o Instituto ensina qual o papel de cada agente, isso corrobora para que cada um faça o seu trabalho, desta forma a coordenação assume o papel de braço direito do professor, é ele quem reconhece o programa e depois aprende a lidar com o professor, "não porque vai está cobrando o professor somente, mas porque ele tem de saber onde o professor tem que chegar". (COORDENADORA PEDAGOGICA).

Esse discurso permeia toda a publicação referente a formação continuada de professores divulgada pelo IAS, é preciso que o professor saiba sua função, isso significa dizer, que é preciso que ele saiba qual o seu lugar, e qual seria o lugar do professor? – entrar em sala, dar aula e cumprir a sua obrigação de bater as metas, segundo o plano estabelecido.

Isso direciona a perspectiva de produtividade do trabalho docente nas escolas com viés gerencial, que tem utilizado como justificativa para a utilização de métodos administrativos pautados na administração fabril, justificada pelo discurso de que é preciso se comprometer com o seu fazer para ter o resultado esperado.

Essa justificativa que esconde o objetivo do trabalho docente, ou melhor, o resultado do serviço prestado, pois ao ir à escola, o aluno não está se dispondo a comprar conhecimento como quem vai ao supermercado comprar sabão. Ir à escola implica na possibilidade de aprendizado, pois não há garantia de que tudo a ser

ensinado será aprendido e sim, a garantia de que algo impreciso, de retorno não necessariamente imediato, será aprendido.

A aquisição do conhecimento, o aprendizado é um processo, uma vivência, algo não finalizado, mas continuamente construído e reconstruído, por meio do estabelecimento de uma relação na qual é projetada a edificação do conhecimento e que tem como finalidade uma relação criadora de valor(es), ou seja, é um trabalho imaterial, um trabalho no qual não há criação de produto ou mercadoria, pois o aluno é objeto e agente do próprio aprendizado, não imediato (PARO, 2000).

De acordo com Saviani (2009, p. 69), a educação "não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessão da ação pedagógica". Além do mais, o aluno não aprende apenas na escola, mas, também, em outros espaços e em outras relações.

Dessa forma, o trabalho do professor não está limitado à transmissão de conhecimento, como na educação bancária, à qual Paulo Freire (1987) se refere, nem muito menos apenas para preparar o aluno para um trabalho ou para ganhar dinheiro, como muitos podem pensar. O trabalho docente tem o intuito de possibilitar ao aluno compreensão e opção de mudança do mundo em que vive. "A relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada [...] [por isso] o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social" (SAVIANI, 2009, p. 69).

5.3 O planejamento como expressão de uma atividade sistematizada ou como expressão de medida?

Sobre o trabalho docente, segundo a Diretora escolar, o professor participa do planejamento das atividades, de forma a contemplar as competências e habilidades desenvolvidas pelo IAS.

Nesse aspecto, o trabalho do professor, nas situações em que não se envolve no planejamento, concepção, elaboração ou qualquer outro tipo de decisão associada ao ensino, assume um aspecto fragmentado no qual especialistas se propõe a lidar com a relação pedagógica, ainda que de forma indireta.

A produção de instrumentos que possibilitam o aprendizado, a priori, faz parte do planejamento da aula em função das idiossincrasias discentes e, dessa forma, a relação pedagógica se mantém naturalmente inserida em um contexto social, ainda

que a distância. Sem adentrar na discussão do desenvolvimento cognitivo, o fato de produzir instrumentos mediadores para o processo ensino aprendizagem, não faz do professor um trabalhador material, mas um trabalhador que transforma trabalho a favor de uma relação de produção baseada no trabalho imaterial.

De acordo com Facci (2004, p. 154), “Vigotski enfatiza que o traço fundamental da atividade humana é a mediação de instrumentos técnicos e psicológicos”, uma mediação para o desenvolvimento histórico do homem e que também promove as funções psicológicas superiores; uma mediação que é inerente ao homem por ser fator constituinte de si, na construção de sua própria vida. E, exatamente por isso, se o homem utiliza conhecimento para lidar praticamente com o mundo, considerar a possibilidade de concepções demasiado subjetivas ou abstratas, como resultado do processo ensino-aprendizagem, como sendo a única preocupação em relação à perspectiva de imaterialidade do trabalho docente, seria o mesmo que desconsiderar o aprendizado de maneira geral. O homem não utiliza, aplica ou transforma em produto ou serviço tudo aquilo que aprende, mas aquilo que aprende é adequado a um conhecimento prévio, de modo que possa elaborar sua própria concepção de mundo.

Foi unanime entre os entrevistados o sentimento de prazer e pertencimento a esse modelo de ensino. Curiosamente, porém, nenhuma das professoras entrevistas, apesar de trabalharem com os anos iniciais do ensino fundamental são licenciadas em Pedagogia, curso que desde 2006 assumiu a responsabilidade de formar os docentes para esses anos da educação brasileira. Alias, segundo a Secretária de Educação, no quadro docente do município apenas seis professores são graduados em Pedagogia.

Suspeita-se, portanto, que a formação continuada, além de cumprir a função de complementariedade, no município de Licínio de Almeida tem ocupado o lugar da formação inicial, o que justificaria parte da adesão satisfeita por parte das professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as implicações da formação

continuada de professores no contexto das parcerias entre o público-privado no trabalho docente a partir da relação entre a rede municipal de ensino de Licínio de Almeida e o Instituto Ayrton Senna.

Para conduzir a análise, a pergunta central da pesquisa foi: quais as implicações da formação continuada de professores no contexto das parcerias entre o público-privado no trabalho docente a partir da relação entre a rede municipal de ensino de Licínio de Almeida e o Instituto Ayrton Senna?

Para tentar responder esta pergunta, buscamos diferentes autores cuja perspectiva teórica fundamentasse a nossa premissa de que o capital vem passando por uma crise estrutural e, ao reformular-se, cria estratégias para sua superação, trazendo consequências para as políticas sociais.

As principais estratégias de superação da crise aprofundadas nesta dissertação foram o Neoliberalismo e a Terceira Via que, por meio do quase- mercado e do público não-estatal, redefinem o papel do Estado. O Estado passa a regular e controlar seus serviços, visando alcançar bons índices de desempenho, e as políticas públicas passam a ser focalizadas e atendidas pela sociedade civil organizada. A gestão nas mãos da comunidade local passa a ser responsabilizada pelo sucesso e também pelo insucesso das instituições públicas, com isso, desobrigando o Estado da sua responsabilidade para com a execução das políticas públicas e sociais, então a fim de garantir êxito, a sociedade civil organizada em instituições sem fins lucrativos, abraça o ideário do mercado e propõe formação dos agentes do Estado no modelo gerencial, com o intuito de responsabilizá-los pelo resultado das ações.

A Nova Gestão Pública contribui para o reforço deste modelo de gestão pública que busca agilidade e eficiência. Em contrapartida, o Estado tem menos despesas e menos obrigações para com suas responsabilidades, ou seja, há um esvaziamento do Estado no que se refere às políticas sociais (logo, há um crescimento para mercado) e uma crescente competição no interior da esfera pública e no caso estudado dentro dos sistemas municipais de ensino.

No que se refere à política educacional, uma das influências dessas correntes teóricas é a reformulação do ensino público, com a retórica da modernização do sistema educativo, que vem passando por uma crise. A autonomia, uma das principais marcas da gestão democrática, é ressignificada a partir de influências de políticas excludentes, nas quais a autonomia escolar é entendida como a sociedade civil se responsabilizando pela educação, nesse movimento, em um amplo processo de

alienação, os professores são levados a assumir a responsabilidade pelo desempenho do aluno, sem levar em consideração o contexto social de onde esse se origina, desta forma o Estado deixa de ser responsabilizado pela a não execução de politicas sociais que compreenda o rompimento do ciclo gerado pelo capitalismo.

No Brasil, com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, durante o governo FHC, foram criados setores de ações estatais para o atendimento de políticas, onde a educação foi enquadrada como uma ação não-exclusiva do Estado. Nesse plano, foi proposta a transferência dela para o setor público não-estatal. Com isso, a educação pode ser transformada numa política ofertada por uma entidade de direito privado sem fins-lucrativos e também contar com o apoio de associações que tenham o mesmo caráter. É nesse contexto que as parcerias público-privadas na educação ganharam e continuam ganhando força, e entram nas escolas com a premissa de melhorar o ensino público, sem nenhum interesse.

Na década de 1980, diversas conquistas foram alcançadas em nosso país com a luta política dos profissionais da educação. Foram avanços importantes, que trataram da formação de professores, autonomia para as escolas, eleição de diretores e mecanismos de participação que possibilitassem uma maior democratização no interior da escola. Foram conquistas garantidas em lei, que começariam a dar um novo rumo à educação brasileira, a qual já vinha anteriormente sendo atingida por práticas clientelistas, patrimonialistas e empresariais na sua gestão. Porém, com a reforma do Estado brasileiro, foram introduzidos conceitos modernos da gestão mercantil na escola, favorecendo com isso o desenvolvimento de escolas-empresas, que permanecem públicas, dado o investimento do Estado, mas com caráter de gestão e formação estritamente vinculado ao ideário do mercado.

Durante os anos de 1990, com as bandeiras de qualidade da educação, autonomia e democratização, entre outras, muitas conquistas outrora alcançadas tomaram um caminho diferente, inserindo na educação pública conceitos empresariais praticados pela nova gestão pública, atingindo diretamente a formação continuada do professor e exigindo uma nova reconfiguração do trabalho docente.

Uma das materializações desse movimento é a parceria público-privado, realizada entre o município de Licinio de Almeida e o Instituto Ayrton Senna. A prefeitura paga pela assessoria de uma instituição privada para corrigir os “problemas” de sua educação. Com isso, o IAS insere, tanto na Secretaria de Educação quanto na escola, mecanismos para corrigir a defasagem idade-série, o número de faltas, o

analfabetismo, entre outros. Estes mecanismos têm forte influência gerencial e impacta diretamente na caracterização do trabalho do professor que passa neste modelo a ser visto a partir de um modelo tecnicista, onde o seu fazer outrora considerado reflexivo e imaterial, precisa tornar-se mensurável e para tanto deve seguir um modelo estritamente técnico, visto que buscam alcançar melhores resultados no desempenho escolar dos alunos, desconsiderando o processo pedagógico, afinal, nesse modelo o processo ensino/aprendizagem não é valido se não gerar um número que favoreça o a elevação dos municipios nos rakings educacionais.

Com isso, cabe à Secretaria de Educação municipal o papel de fiscalizar as escolas e os professores, com o intuito de verificar se o que foi estabelecido por essa instituição foi ou não alcançado. Desta forma, a educação permanece pública,mas quem define seus rumos é a iniciativa privada.

O IAS surgiu em 1994 e começou a desenvolver programas que corrigissem a multi-repetência dos alunos e, mais tarde, passou a desenvolver também programas voltados para a gestão de sistemas educacionais, nesses programas de gestão foram incluídas as formações de professores, já que na ideia do IAS, o professor precisa ser formado para alcançar a meta estabelecida.

A legislação educacional do município pesquisado sofreu forte influência do Instituto Ayrton Senna, que difunde uma teoria educacional calçada na eficiência do aprendizado do aluno. No Plano Municipal de Educação, as metas para cada modalidade e etapa de ensino, bem como nas referentes à formação de professores e à própria Lei de Gestão Democrática, constata-se essa influência.

Durante o trabalho de campo, era comum ouvirmos dos professores que, que a parceria mudou a história da educação local, e com isso eles conseguiram conquistas importantes, como, por exemplo, a autonomia financeira. Não conseguimos identificar se eram os coordenadores do programa que permitiam que esse equívoco coagisse os professores ou se era falta de conhecimentos dos mesmos. O que se observou nesta parceria foi o esvaziamento do poder público, e a subordinação do professor a um modelo de ensino que o coloca na condição de maquinas de reprodução de conteúdo. Nas escolas, o poder máximo é o Instituto Ayrton Senna e não a Prefeitura Municipal.

Cabe ressaltar que houve um consentimento em favor da parceria por parte dos dirigentes municipais, o que se evidenciou por meio da fala da secretária de

educação que mantem uma postura por vezes autoritária frente aos professores e diretores que não alcança as metas estabelecidas.

As maiores transformações produzidas por essa parceria ocorre no interior da escola, com a mudança da concepção de educação presente até a entrada da parceria. O marco teórico que respalda os programas do IAS está baseado na Pedagogia do Sucesso. Com a premissa de que quem é o responsável pela educação é a escola e é ela quem deve garantir os meios de sustentação e apoio pedagógico. Como podemos verificar, é o esvaziamento do Estado, responsabilizando a escola por seu sucesso e também pelo seu insucesso.

A pedagogia do sucesso busca uma escola autônoma que define seu currículo, seu calendário e também gere sozinha seus recursos. Isso parece contraditório, pois o que foi verificado é que o material disponibilizado pelo IAS era o mesmo para todos os municípios brasileiros que possuíam parceria com o IAS, não importando se a escola é de uma comunidade urbana ou rural ou até mesmo de comunidades indígenas. O Projeto Político Pedagógico é influenciado e determinado pela Pedagogia do Sucesso, sendo elaborado de acordo com os manuais do IAS ferindo o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A metodologia de trabalho é apresentada por módulos e manuais que ensinam aos professores a conduzirem suas aulas e diretores a administrarem a escola. O trabalho do diretor e do coordenador pedagógico foi totalmente alterado, distanciando-se da prática educativa, tornando-os gerentes da escola por meio do controle diário do trabalho dos professores e do desempenho dos alunos.

Os professores por sua vez, perderam a autonomia do trabalho dentro da sala de aula. As aulas já vem prontas, planejadas pela equipe do Instituto Ayrton Senna, cabendo aos docentes a discussão de como aquilo será repassado aos alunos. O professor também foi transformado em um gerente preocupado com o produto final, desconsiderando que a educação é processo. Se os conteúdos já vem pré-estabelecidos, qual seria a função da reunião pedagógica naquela escola, visto que as questões pedagógicas não eram decididas por aquela comunidade escolar, era algo pronto e acabado que vinha de fora? Professores, coordenador pedagógico e diretor tiveram um trabalho extra com o preenchimento dos dados dos alunos em planilhas. Se algum professor tivesse algum projeto diferente para aplicar aos seus alunos e o assunto deste não estiver de acordo com aquilo que foi pré-estabelecido pelo IAS, o professor não pode desenvolvê-lo com sua turma.

Na análise dos documentos do IAS, percebemos a influência da Nova Gestão Pública, buscando sempre o produto final. Esse modo de trabalho imposto à escola acabou cerceando a autonomia escolar.

O estudo realizado mostrou que a parceria com o IAS fez com que a Secretaria de Educação entrasse no cotidiano escolar de forma autoritária. Os professores acabam coagidos com o controle e a fiscalização, que checam desde a chamada e planilhas até o livro ponto.

As escolas acabam também ficando expostas pelos murais que mostram a classificação destas conforme o cumprimento de metas. O que acaba gerando uma disputa entre escolas da mesma rede e entre os alunos no interior da escola. Como a escola passou a ser responsabilizada pelo seu sucesso ou fracasso, as diretorias não se sentem à vontade quando percebem que suas escolas estão mal colocadas, e acabam incentivando sua escola a cumprir as metas.

No entendimento dos professores entrevistados, tudo o que a escola tem de novo é remetido ao convênio com o IAS. Por isso, concordam com a parceria, nenhum professor se contrapunha. O IAS fez a parceria com o município no ano de 2009, autonomia, Conselho Escolar e eleição de diretores já estavam previstas por estas leis, não era benevolência do IAS, mas na concepção dos agentes desse municipio, tudo o que eles fazem, tudo o que eles possuem no âmbito da educação e da escola, é consequência do que o Instituto ensinou.

Chegando ao final deste trabalho, mas não colocando um ponto final nesta discussão, o que saltou aos nossos olhos e merece destaque neste trabalho é a fragilidade daquilo que o IAS chama de formação continuada. O que se viu e o que o estudo desenvolvido apontou, é que a formação continuada dada pelo Instituto aos professores dos municípios parceiros, configura-se a partir do treinamento para aplicação dos programas, depois disso, são realizados encontros que permitem analisar o alcance das metas e reestruturar o percurso caso alguém esteja com dificuldade ou não conseguindo, isso produzido a partir dos textos de referencia do programa FOCO, isso implica dizer que a formação continuada oferecida está, não para o processo, mas para o resultado do processo formativo, o que implica diretamente no trabalho docente e consequentemente na autonomia escolar.

Entendendo a autonomia escolar como a escola decidindo sobre o seu próprio destino, juntamente com professores, pais, alunos, funcionários e comunidade em geral, numa co-responsabilidade para o êxito daquela instituição, não

desconsiderando o papel fundamental do poder público, a importância da autonomia está no fundamento da concepção democrático-participativa da gestão escolar. A parceria público-privado prejudica o processo democrático como um processo que tem disputas entre os sujeitos envolvidos, desconsiderando a realidade de cada localidade.

A gestão educacional brasileira, historicamente, foi atravessada pelo clientelismo e o patrimonialismo. A gestão de mercado na escola não é algo novo. Porém, a gestão democrática em nosso país é algo novo e que estava começando a dar seus primeiros passos quando foi interrompida, sendo implantada nas escolas a concepção da nova gestão pública, trazendo elementos da lógica de mercado para a gestão escolar, com a retórica de a gestão privada ser mais eficiente que a gestão pública.

Mas o que se pode constatar é que esse discurso é parte de um movimento que pretende diminuir o atendimento das políticas públicas, e a educação, sendo uma política social, também é alvo destes interesses. Precisamos nos alertar e resistir a estas mudanças e continuar resistindo a essas políticas excludentes. É esse nosso papel enquanto educadores: não deixar que nos tomem o que tanto lutamos para conquistar – a democracia, o processo democrático e as politicas sociais como direito de todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABRÚCIO, F.L. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter. Reforma do Estado e administração pública gerencial. 5.ed. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

ADRIÃO, T. Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

ADRIÃO, T; PERONI, V. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: (Orgs.). O Público e o Privado na Educação. São Paulo: Xamã, 2005. p. 137-154.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jun. 2002.

AMARAL, J. C. S. R. A trajetória da gestão democrática da educação na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre, 2006.

AMBROSSETI, N. B.; RIBEIRO, M. T. M. Universidades e Formação Continuada de professores: algumas reflexões. In: Reunião Anual da Anped, 28ª, 2005, Caxambu/MG. Anais. Disponível em: < http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081130int.rtf> Acesso em: 30 ago. 2018.

ANTUNES, R. Do neoliberalismo de Thatcher à “Terceira Via” de Tony Blair. In:. Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Campinas: Boitempo, 2002. p. 61-117

APPLE, Michael W. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BAHIA. Secretaria de Estado da Educação. **Gerenciando a Escola Eficaz:** conceitos e instrumentos. Salvador: Secretaria de Estado da Educação, 2000

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CP. Resolução n. 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, p. 9, mar. 2002. Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018

BRASIL. Decreto- Lei n.o 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Decreto-lei n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, n. 21, p. 1-2, 30 jan. 2009. Seção 1. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Decreto/D6755.htm> Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União, p. 1, Brasília, 10 jan. 2001. Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação /Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 09/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Diário Oficial da União, p. 31, jan. 2002. Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2008

BRASIL. Ministério da Educação. FUNDEB. Manual de Orientação, 2008. Disponível em: < http://www.fetamce.org.br/arquivos/File/legislacao/CARTILHA%20FUNDEB%202008.pdf> Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.179, de 6 de maio de 2004. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores. Diário Oficial da União, Brasília, n. 87, p. 10, mai. 2004. Seção 1. Disponível: <http://www.cref6.org.br/arquivos/leg18.pdf> Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Diário Oficial da União, Brasília, n. 110, p. 50, jun. 2003. Seção 1. Disponível: < http://www.cref6.org.br/arquivos/leg12.pdf> Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais, 2006. Catálogo. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalg_rede_06.pdf> Acesso em: 29 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais, 2008. Catálogo. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalogo2008azul.pdf> Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Educação e Sociedade, Campinas, vol.29, n.105, p. 1139-66, 2008.

CALDAS, A. R. Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação

de Curitiba. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CALDEIRA, A. M. S. La prática docente cotidiana de una maestra y el processo de apropriación y construcción de su saber. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1993. 347 p. (Tese de doutorado)

CAMPOS, B. Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas. Porto: Edições Afrontamento.2002

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). Formação de professores: tendências atuais: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CANDAU, V. M. F.. Universidade e Formação de Professores: que rumos tomar? In: _____ (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-50

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. Trad. Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2002

CURY, C. R. J.. Igreja Católica/Educação: pressupostos e evolução no Brasil. In: PAIVA, Vanilda (Org.). **Catolicismo educação e ciência.** São Paulo: Loyola, c1991. p. 99-110.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortezo. p. 89-102, 1996.

DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DOMITE, M. C. S. Da compreensão da formação de professores e professoras numa perspectiva etnomatemática. In: WANDERER, G. K. Fernanda. OLIVEIRA, C. José (Org.). ETNOMATEMÁTICA: currículo e formação de professores.Santa Cruz do Sul: UNISC/EDUNISC, 2006. p. 419-431.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. . A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUPAS, G. A lógica econômica global e a revisão do Welfare State: a urgência de um novo pacto. In: PEREIRA, Luis Carlos Bresser Pereira (Org.). **Sociedade e Estado em transformação**. Brasília: ENAP, 1999

ESTEVE, J. M. A Terceira Revolução Educacional: a sociedade do conhecimento. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) Profissão professor. 2.ed. Porto: Porto Ed., 1995. p.93-124

FISCHER, R. M.; FALCONER, A. P. Desafios da parceria governo e terceiro setor. In: ENAP/FDRH. **Estado e Administração Pública:** desafios atuais. Brasília: [s.n.], 1998. p. 70-76.

FREITAS, H. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle

do processo pedagógico na escola. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GADOTTI, M. Pedagogia da Práxis. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2010.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2008

GATTI, B. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação - Anped, Rio de Janeiro, v. 13 , n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1989.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D.. Formação docente: em busca de indicadores de qualidade. In: AUDY Jorge Luis Nicolad; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). Inovação e Qualidade na Universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 510-525.

ISAIA, S. Formação docente e Trajetórias. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário. Brasília: INEP/RIES, 2006, V.2. p.367-379

INSTITUTO AYRTON SENNA. [**Portal Institucional**]. 2008. Disponível em:

<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br>. Acesso em: 10 fev. 2008.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Manual do Professor.** [S.l.: s.n.]. 174 p.

LICINIO DE ALMEIDA. Lei Municipal n. 1.872 de 2009. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público Municipal e dá outras providências. [**Portal Municipal**]. Licinio de Almeida, 2009. Disponível em: <http://liciniodealmeida/spg/legislacao.ba.gov.b>. Acesso em: 18 ago. 2018.

LICINIO DE ALMEIDA. Lei Municipal n. 1.889, de 2009. Instituiu o Plano Municipal de Educação - PME, para o período de 2009 a 2014 e dá outras providências. [**Portal Municipal**]. Licinio de Almeida, 2009. Disponível em: <http://liciniodealmeida/spg/legislacao.ba.gov.b>. Acesso em: 10 set. 2018.

LICINIO DE ALMEIDA. Lei Municipal n. 1.884, de 2009. Instituiu o Plano de Carreira do magistério Municipal e dá outras providências. [**Portal Municipal**]. Licinio de Almeida, 2009. Disponível em: <http://liciniodealmeida/spg/legislacao.ba.gov.b>. Acesso em: 10 set. 2018.

LICINIO DE ALMEIDA. Lei Municipal n. 1.532, de 2007. Instituiu o Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. [**Portal Municipal**]. Licinio de Almeida, 2007. Disponível em <http://liciniodealmeida/spg/legislacao.ba.gov.b>. Acesso em: 10 set. 2018.

LICINIO DE ALMEIDA. Lei Municipal n. 1.237, de 2004. Altera a função do Conselho Municipl de Educação. [**Portal Municipal**]. Licinio de Almeida, 2004. Disponível em: <http://liciniodealmeida/spg/legislacao.ba.gov.b>. Acesso em: 10 set. 2018.

LICINIO DE ALMEIDA. Lei Municipal n. 1.235, de 2003. Cria o Conselho Municipal de Educação. [**Portal Municipal**]. Licinio de Almeida, 2004. Disponível em: <http://liciniodealmeida/spg/legislacao.ba.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2018

MARX, K; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUÉS, O. C. A Política de Formação de Professores: a universitarização e a prática. In: Reunião Anual da ANPEd, 26ª, 2003. Anais. Disponível em: <http://www.ANPEd.org.br/reunioes/26/trabalhos/olgaisescabralmaues.rtf>. Acesso em: 18 set. 2018.

MELO, M. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 45-60, dez. 1999.

MENEZES, R. Processo de gasto e descentralização na Política Educacional Brasileira. **Em Aberto,** Brasília, v.18, n.74, p.58-71, dez. 2001.

MÉSZAROS, I. A Crise Estrutural do Capital. In Outubro nº 04, São Paulo, 2000

MODESTO, M. Formação continuada de professores de matemática: compreendendo perspectivas, buscando caminhos / Marco Antonio Modesto - - Bauru : [s.n.], 2002

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e Questão Social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, R. **Neoliberalismo. De onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.

MORORÓ, L.; COUTO, M. As condições de formação do professor-discente do PARFOR na Bahia. **Horizontes**, v. 33, n. 1, p. 29-38, jan./jun.2015

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

NÓVOA, A.. Formação de professores e formação docente. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In:_____. (Coord.) Os professores e a sua formação. 2.ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.15-33

NUNES, C. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação e Sociedade, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001

OBORE. [**Portal Institucional**]. 2008. Disponível em: <http://www.obore.com.br/cms-conteudo/98_escola_campea.as>. Acesso em: 10 out. 2018.

OLIVEIRA, R. P. Educação pública e privada na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera M. V. (Orgs.) **O Público e o Privado na Educação - interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 155-166.

ORMOND, D.; LÖFFLER, E. Nova gerência pública: o que aproveitar e o que rejeitar. In: ENAP/FDRH. **Estado e Administração Pública:** desafios atuais. Brasília: [s.n.], 1999. p. 83-104

PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. K. (Orgs.) **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PERONI, V. M. V. Perspectivas da gestão democrática da educação: avaliação institucional. In: LUCE. Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Orgs) **Gestão Escolar Democrática:** concepções e vivências. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006a. p. 149-156.

RAMOS, M. N. A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, T. A.. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2003

SANTOS, E. O. Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, L. L. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-57, set./dez. 2004.

SANTOS, S. R. A Universidade e a Formação Continuada de Professores: dialogando sobre a autonomia profissional. In: Reunião Anual da Anped, 27ª, 2004, Caxambu/MG. Anais. Disponível em: < http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0820.pdf> Acesso em 29 ago. 2009

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Política Educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981.

TRIVIÑOS, A. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 2013.

TRIVIÑOS, A. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

VIEIRA, J.S. Capitalismo, estado e educação: elementos para uma investigação do processo de trabalho docente. Cadernos de Educação (UFPel), Pelotas, v. 1, n. Especial, p. 94-111, 1994.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003. p. 205-226.