

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ADRINELLY LEMES NOGUEIRA

Políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica: impactos no
Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Uberaba-MG

Uberlândia

2020

ADRINELLY LEMES NOGUEIRA

Políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica: impactos no
Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Uberaba-MG

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de doutor em educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Célia Borges

Área de concentração: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Uberlândia

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

N778 2020	<p>Nogueira, Adrinelly Lemes, 1991- Políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica [recurso eletrônico] : impactos no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Uberaba-MG / Adrinelly Lemes Nogueira. - 2020.</p> <p>Orientadora: Maria Célia Borges. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.470 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Borges, Maria Célia, 1963-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p>
--------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese Doutorado Acadêmico, 13/2020/256, PPGED				
Data:	Treze de julho de dois mil e vinte	Hora de início:	9 h	Hora de encerramento:	13:10
Matrícula do Discente:	11713EDU002				
Nome do Discente:	ADRINELLY LEMES NOGUEIRA				
Título do Trabalho:	"Políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica: impactos no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Uberaba-MG"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Educação, pobreza, política e marginalização: formação da força de trabalho na nova capital de Minas Gerais (1909-1927)"				

Reuniu-se, on-line via RNP-MConf, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Elisa Antonia Ribeiro - IFTM; Helena de Ornellas Sivieri Pereira - UFTM; Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU; Maria Simone Ferraz Pereira - UFU e Maria Célia Borges - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Célia Borges, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Celia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/07/2020, às 13:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Simone Ferraz Pereira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/07/2020, às 13:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Soares Pereira da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/07/2020, às 13:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elisa Antonia Ribeiro, Usuário Externo**, em 13/07/2020, às 14:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helena de Ornellas Sivieri Pereira, Usuário Externo**, em 14/07/2020, às 16:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2131948** e o código CRC **CE40BF4C**.

Dedico esse texto primeiramente a Deus, o autor da minha vida.

Dedico aos meus pais e a minha irmã, os maiores incentivadores das realizações dos meus sonhos.

Dedico ao meu esposo, pelo apoio e amor.

AGRADECIMENTOS

Eu poderia escrever aqui uma linda frase, mas ela não seria suficiente para descrever esse momento único que estou vivendo, porque sempre haveria mais uma linha, mais um detalhe...

Devo dizer que essa não foi uma caminhada breve e, quando olho para trás, perco a noção da distância que percorri, principalmente pelas inconstâncias, de toda ordem, que me atropelaram. No entanto, estou aqui, firme e perseverante em busca dos meus propósitos de vida pessoais e profissionais. Percebo que todos esses reveses que a vida me trouxe impulsionaram-me com mais força a chegar até aqui e, sabe-se lá, onde ainda posso chegar...

Diante disso, tenho muito a agradecer.

Agradeço primeiramente a Deus, pois eu entreguei meus caminhos ao Senhor. Confiei, e confio Nele. E sei que Ele tudo fez e fará por mim. Agradeço por sua eterna misericórdia. Obrigada por me amar tanto.

Aos meus pais, Maurício e Maria, pelo carinho, afeto e dedicação durante toda a minha jornada. Agradeço-lhes do fundo do meu coração. Sou extremamente grata a Deus por me proporcionar nascer nos braços desses pais maravilhosos.

À minha irmã Clarice, pelo apoio durante toda a vida, pelas incontáveis horas de ajuda, e de paciência em ouvir minhas dores e angústias, sempre com leveza, me guiando sobre os trilhos da vida.

Ao meu esposo Paulo Henrique, cuja presença sempre afetou positivamente a minha existência, que se uniu a mim para engradecer mais ainda todos os meus sonhos. Agradeço pela compreensão e carinho e por fazer parte da minha vida.

À minha família que ao longo desta etapa me apoiou, mesmo com simples gestos, mostrando que tenho uma base consistente.

Agradeço aos meus amigos que estiveram ao meu lado durante essa longa caminhada. Agradeço-lhes por compreenderem minhas ausências nas festas, reuniões e por torcerem pelos meus sonhos.

À Universidade Federal de Uberlândia e seu corpo docente que me proporcionaram um ensino de qualidade. Sou extremamente orgulhosa por ser fruto dessa instituição.

Em especial à minha orientadora Maria Célia por ser tão grandiosa em sua sabedoria, e me proporcionar ser contemplada por ela. Obrigada por sua compreensão, e mediação, nesse processo de formação pelo qual passei. Você é um exemplo de pessoa e profissional que me inspira.

Quero agradecer, ainda, ao Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox, por ter me selecionado entre tantos alunos para ser sua orientanda, no processo seletivo de Doutorado. Nos afastamos diante dos desencontros da vida profissional, mas, sou-lhe grata pelas trocas de conhecimento.

À Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, seu corpo docente e meus queridos amigos da turma de 2009 do curso de Pedagogia. O que sou hoje é o reflexo de toda a formação que recebi nessa instituição e dos amigos que conquistei durante esse tempo.

À Universidade Federal de Jataí, e ao seu corpo docente, por permitirem que eu ampliasse meu conhecimento, em especial à minha ex-orientadora Lúcia Helena, a quem tive o imenso prazer de conhecer e carrego comigo para sempre. Aos meus amigos “revolts”, que construí durante esse período. Vocês são eternos!

À Secretaria Municipal de Educação de Uberaba-MG, e aos seus profissionais que me auxiliaram na pesquisa, bem como aos profissionais da Casa do Educador Dedê Prais. Aos professores e aos gestores da rede municipal que teceram reflexões sobre o meu tema.

A todos os professores que, assim como eu, acreditam que a formação continuada nos possibilita ir além.

Desde as primeiras páginas até as últimas palavras deste trabalho são dedicadas a todas as pessoas que me motivaram, ouviram e colaboraram ao longo desta etapa da minha vida. Para além destas palavras escritas, espero encontrar a melhor forma e momento para dizer a todos o quanto sou agradecida e o quanto sinto que a todos devo um pouco deste trabalho.

Encerro, aqui, outro ciclo da minha formação, mas ainda tenho muito a trilhar...

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores. (NÓVOA, 1997)

RESUMO

Esta pesquisa é resultado de uma investigação em nível de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, inserida na linha de pesquisa “Estado, Política e Gestão em Educação”, cuja temática central é o estudo das políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica, nível de Ensino Fundamental I. O objetivo foi entender como as políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica, no Brasil, influenciaram e/ou influenciam as políticas de formação da rede pública de Uberaba-MG, bem como seus avanços, limites e possibilidades, especificamente no Ensino Fundamental I, no período de 2014-2019. A investigação é de natureza qualitativa com opção pela orientação epistemológica da abordagem dialética, por esta possibilitar o conhecimento da realidade concreta nas suas inter-relações. Quanto aos delineamentos para a investigação, utilizou-se as modalidades: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Na fundamentação teórica estabeleceu-se diálogo com os autores, principalmente: Libâneo (2016), Kosik (1976), Imbernón (2009) e Freitas (2018). Os principais documentos consultados e/ou analisados foram: a) em nível nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº9394/1996); o Plano Nacional da Educação (PNE 2014/2024); b) em nível municipal o Plano de Gestão da Educação Municipal de Uberaba: 2013-2016; Plano de Gestão Municipal de Educação (PGME); Plano de Carreira e Remuneração do Magistério do Município; e Plano Decenal Municipal de Educação (PDME 2015-2024). Na pesquisa empírica utilizou-se questionários *online* como instrumentos para a coleta de dados, aplicados a dez professores efetivos, atuantes no Ensino Fundamental I da rede municipal, e a oito diretores dessas instituições. As respostas foram categorizadas, os resultados descritos, as inferências formuladas e os dados interpretados, com base no referencial teórico proposto. Com relação aos pontos limitantes das políticas públicas construídas e concretizadas, no município de Uberaba-MG, no período de 2014-2019, destacam-se: descontinuidade dos programas; cortes orçamentários, protelação de metas; o mau aproveitamento do tempo de formação desviado para questões burocráticas e administrativas; e responsabilização docente pelos problemas e limites na qualidade da educação, entre outros aspectos. Como pontos positivos ou avanços advindos das políticas públicas municipais em relação à formação continuada, apontou-se: políticas municipais consistentes relativas à formação continuada de professores, com orientação das políticas públicas nacionais; construção de Plano Municipal de Educação bem

fundamentado teórica e legalmente; e ações e práticas de formação exitosas, orientadas por um plano municipal com rica fundamentação teórica, entre outros. Como possibilidades ou perspectivas de aperfeiçoamento das políticas públicas e práticas em relação à formação continuada dos professores da Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental I, explicitou-se: a elaboração de planos de formação continuada dos professores a partir das necessidades indicadas pelos professores do Ensino Fundamental I; a garantia da continuidade dos projetos de formação, bem como dos seus investimentos; e a compreensão de que a valorização dos profissionais da educação exige, além da formação, o atendimento ao piso salarial dos professores e melhoria das condições de trabalho.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Formação continuada. Educação Básica. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

This research is the result of an investigation developed in the Post-Graduation Program on Education at the Federal University of Uberlândia-MG, at Doctorate level, in the research line “State, Politics and Management in Education” and its central theme is the study of public policies on teacher continuing training of Basic Education teachers focusing on the Elementary Education level I. It aimed to understand how public policies of continuing teacher training of Basic Education teachers, in Brazil, influenced and influence continuing education training policies in the public education network in Uberaba, a municipality in Minas Gerais, as well as its advances, limits and possibilities from 2014 to 2019. The investigation is qualitative in nature and dialectical approach was chosen as epistemological orientation to enable knowledge of reality and its interrelations. Concerning designs, the following modalities were used: bibliographic research, documentary research and field research. As theoretical basis, a dialogue was established mainly with the authors: Libâneo (2016), Kosik (1976), Imbernón (2009) and Freitas (2018). The main documents consulted and/or analyzed were: a) at national level: Education Guidelines and Bases Law (LDB nº 9394/1996); and National Education Plan (PNE 2014/2024); b) at municipal level: Uberaba Municipality Educational Plan (2013-2016); Education Management Plan of the Municipality of Uberaba-MG; Teacher Career Plan and Payment of Uberaba-MG; and the 10-year Education Plan of Uberaba-MG (2015-2024). In this empirical research, *online* questionnaires were used as data collection, applied to ten teachers with permanent contracts, working in Elementary School I in Uberaba municipality network, and to eight directors from these institutions. The answers were distributed into categories, results were described, inferences were formulated and data were interpreted based on the theoretical framework researched. Regarding the limiting points of public policies built and implemented in Uberaba-MG (2014 to 2019), we highlight: discontinuity of programs; budget cuts; delaying goals; poor use of training time, with significant time dedicated to bureaucratic and administrative issues; and teacher accountability for problems and limits in the quality of education, among others. As positive points or advances arising from public policies from the municipality in relation to continuing education, the following ones should be pointed out: consistent Uberaba municipality policies related to the continuing education of teachers, guided by national public policies; construction of Uberaba Municipality Education Plan, well-grounded both theoretically and legally; and successful training actions and practices, guided

by a plan with rich theoretical foundation, among others. As for possibilities, or perspectives for improving public policies and practices related to the continuing education of Basic Education teachers, especially in Elementary Education I, these ones can be listed: the development of continuing education plans for teachers based on the needs indicated by Elementary School teachers; the assurance of the continuity of training projects, as well as their investments; and the understanding that in addition to training, education professionals must be valued under the conditions of strict obedience of teachers' minimum salary and improvement of working conditions.

Keywords: Public Policies. Continuing Training. Basic Education. Elementary School I.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de alunos do Ensino Fundamental I e II por Rede e Total (2006-2013).....	37
Quadro 2 - Pesquisas na UFU de 2014/2016.....	46
Quadro 3 - Conceito de formação continuada no PNE (2014-2024).....	92
Quadro 4 - Efetivação das metas do PNE (2014-2024).....	94
Quadro 5 - Efetivação da Meta 14 do PNE (2014-2024) em Uberaba-MG – Designados.....	96
Quadro 6 - Efetivação da Meta 14 do PNE (2014-2024) em Uberaba-MG – Efetivos.	97
Quadro 7 - Conceito de Formação Continuada no PDME (2015).....	140
Quadro 8 - Consolidado da Avaliação do PDME (2006-2015) – situação das metas propostas.....	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC - Associação Brasileira de Currículo
Abrapec - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
AID - Associação Internacional de Desenvolvimento
Anfope- 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
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAED - Centro de Apoio à Educação a Distância
Capes- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cemei- Centros Municipais de Educação Infantil
Cefor- Centro de Formação Permanente dos Profissionais da Educação
CF – Constituição Federal
CNE- Conselho Nacional de Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conae - Conferência Nacional de Educação
Consed - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CREI - Centro de Referência da Educação Inclusiva
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB- Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DEM - Democratas
DPU - Defensoria Pública da União
EAD - Ensino a distância
EC - Emenda Constitucional
Enem - Exame Nacional do Ensino Médio
FACED - Faculdade de Educação
FBN - Fundação Biblioteca Nacional

FMI - Fundo Monetário Internacional
FNE - Fórum Nacional de Educação
FPMEU - Fórum Permanente Municipal de Educação de Uberaba
Gestar - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GO- Goiás
GPEFORM - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Formação de Professores
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICBC - Instituto de Cegos do Brasil Central
ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES - Instituições de Ensino Superior
IFC - Corporação Financeira Internacional
IFTM- Instituto Federal do Triângulo Mineiro
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior
Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Life - Programa de Apoio a laboratórios interdisciplinares de formação de Educadores
LOA - Lei Orçamentária Anual
LSE - Levantamento da Situação Escolar
MEC - Ministério da Educação
MG- Minas Gerais
MHD - Materialismo Histórico-Dialético
Miga - Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
MPF - Ministério Público Federal
NRF - Novo Regime Fiscal
ONU - Organização das Nações Unidas
PAR - Plano de Ações Articuladas
Parfor - Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PEB - Professores da Educação Básica
PEC - Proposta de Emenda à Constituição
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PDME- Plano Decenal Municipal de Educação
PIB - Produto Interno Bruto
Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PGME - Plano de Gestão Municipal de Educação
PLS - Projeto de Lei do Senado
Pnaic - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PNLL – Plano Nacional do Livro e da Leitura
PNME - Programa Novo Mais Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PMALFA - Programa Mais Alfabetização
PMCTE- Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PMU - Prefeitura Municipal de Uberaba
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PPI - Projeto Pedagógico Institucional
PPP - Projeto Político Pedagógico
Prandime - Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
Pró-Conselho - Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação
Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas
Proeb - Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica
PROETI - Programa de Educação de Tempo Integral
ProF Licenciatura - Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica
Proformação - Programa de Formação de Professores em Exercício
Programa STEM - Programa de Cooperação Internacional
Proinfantil- Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
Proler - Programa Nacional de Incentivo à Leitura
Pró-Licenciatura - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio
Pronera- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Prouni - Programa Universidade para Todos
PSPN - Piso Salarial Nacional Docente

Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMEC - Secretaria Municipal de Educação
Semed- Secretaria Municipal de Educação
Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Simec - Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCU - Tribunal de Contas da União
TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Otan - Organização do Tratado do Atlântico Norte
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Undime - União dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação
Uniube - Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 OS CAMINHOS DA PESQUISA E O ESTADO DO CONHECIMENTO	28
2.1. Os procedimentos metodológicos da pesquisa	28
2.2 A pesquisa de campo: o município de Uberaba-MG.....	34
2.2.1 Das políticas nacionais à rede municipal de ensino: o Ensino Fundamental I 36	
2.2.2 A rede municipal de ensino: os professores do Ensino Fundamental I.....	40
2.2.3 A rede municipal de ensino: os participantes da pesquisa.....	41
2.3 Estado do conhecimento: pesquisas sobre a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I.....	44
3 OS FATORES CONDICIONANTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL.....	53
3.1 Formação continuada de professores.....	53
3.2 A formação continuada de professores no contexto das reformas neoliberais.....	62
3.3 A responsabilização docente e suas implicações na formação continuada de professores.....	71
3.3.1 A responsabilização docente e suas implicações na valorização dos profissionais da educação.....	78
4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	86
4.1 Políticas docentes anterior ao PNE (2014-2024).....	86
4.2 Políticas docentes posteriores ao PNE (2014-2024).....	91
5 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA-MG	130
5.1 As diretrizes que norteiam a formação continuada de professores (as) da Rede Municipal de Ensino.....	130
Categoria 1 - <i>Formação continuada enquanto política pública</i>	131
Categoria 2 - <i>Formação continuada enquanto espaço de reflexão e troca de experiências</i>	144
Categoria 3 - <i>Incentivo à formação continuada</i>	153
Categoria 4 – <i>A formação continuada em serviço</i>	160
6 A CASA DO EDUCADOR PROF^a DEDÊ PRAIS	179
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	196
REFERÊNCIAS	204
APÊNDICE	224
Apêndice A - Quantidade de instituições do município de Uberaba-MG.....	225
Apêndice B – Questionário Professores	226
Apêndice C – Questionário Gestores	229
ANEXOS	232
ANEXO A – Requerimento Solicitação de Informações à Semed.	232
ANEXO B – Parecer consubstanciado CEP.....	233
ANEXO C- Formações realizadas em 2014.....	239
ANEXO D- Formações realizadas em 2015	241
ANEXO E- Formações realizadas em 2016.....	242
ANEXO F- Formações realizadas em 2017	248
ANEXO G- Formações realizadas em 2018	253
ANEXO H- Formações realizadas em 2019	257

1 INTRODUÇÃO

Desconfiai do mais trivial, na aparência singela. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: Não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar. Bertold Brecht

A presente pesquisa foi desenvolvida no curso de Doutorado em Educação na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), e tem como temática central o estudo das políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica, com foco no nível de Ensino Fundamental I.

As palavras de Brecht, apontadas acima, exprimem muito bem o meu sentimento a respeito da temática em questão ligada ao campo da educação, uma vez que o ato de desconfiar do aparente, ou melhor, de não aceitar o que “*é de hábito como coisa natural*”, não é uma tarefa fácil. Em especial pelo fato de que, de acordo com uma perspectiva crítica de pesquisa e a minha experiência docente, a educação é historicamente condicionada por disputas e contradições econômicas e sociais que, com certeza, vão muito além do trivial¹, “da aparência singela”, tal como explicitado por Brecht.

Destarte, compreendo ser necessário relatar meu percurso acadêmico e profissional, bem como minha formação pessoal e de vida, para posteriormente falar do meu objeto de estudo, haja vista que esse percurso tem influência direta sobre meu anseio em pesquisar sobre formação continuada de professores. Várias motivações poderiam ser destacadas para ilustrar como minha vida profissional e pessoal influenciaram na constituição desta pesquisa. Entretanto, realizei um recorte para mostrar, em linhas gerais, como esse processo se formou.

Nasci e cresci em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, chamada Canápolis. Minha família vivia em uma fazenda da região, mas, aos quatro anos de idade, nos mudamos para a cidade, para nossa pequena casa, a qual foi construída tijolo a tijolo pelos meus

¹Vem do Latim “TRIVIALIS, derivado de TRIVIUM, as três primeiras das sete artes liberais, tal como eram estudadas na Idade Média. Literalmente quer dizer “lugar onde três caminhos se encontram”, de TRI, “três”, mais VIA, “caminho”. A noção é de “algo que pode ser facilmente encontrado”, daí “vulgar, lugar-comum”. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/pergunta/trivial/>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

pais. Não me recordo desta época; contudo, meus pais relatam que eram dias difíceis. No entanto, eles sempre se sacrificaram para nos dar o que de melhor havia.

Retomando minhas lembranças do passado, recordo-me que, com quatro anos de idade, ingressei na educação infantil em uma escola pública do município. Nessa instituição cursei até o 4º ano do Ensino Fundamental (atual 5º ano) e nela dei meus primeiros passos para o saber acadêmico. Lá vivenciei minha infância tímida e a maioria das minhas lembranças dessa época se perderam; porém, algumas guardo na memória tais como: as amigas, as primeiras professoras, as notas do boletim e a inocência do ser criança.

Curvei o Ensino Fundamental II em uma escola estadual da cidade, na qual também frequentei o ensino médio. As aprendizagens desta época foram difíceis: novos conteúdos, novas maneiras de ensinar, mas eu sempre fui uma aluna esforçada. Lembro-me de que sempre fazia as tarefas de casa, as pesquisas, buscava me envolver no desafio de aprender. O pensamento que tinha é aquele bordão repassado de geração em geração: “Só a educação pode nos dar um futuro melhor”, e eu ansiava em ter esse futuro melhor para mim e para minha família e, por isso, sempre me dediquei aos meus estudos e propósitos de vida.

Um desses propósitos era ingressar em uma faculdade após o ensino médio, o que não foi tarefa fácil porque minha família não tinha condições de pagar cursinho ou uma faculdade particular. Logo, tive que lutar para ingressar em uma faculdade federal, uma vez que meu sonho era fazer graduação na UFU. Em meio a essa luta, percebi como o conhecimento que obtive durante o Ensino Básico eram incompletos e incongruentes, pois os vestibulares para mim eram provas difíceis e esgotantes.

Realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e passei na primeira chamada com uma boa nota, o que me possibilitou conseguir uma bolsa integral para o curso de Pedagogia numa faculdade privada, por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni). Desta feita, arrumei todos os documentos que precisava. Todavia, acabei perdendo a bolsa devido ao fato de não ter formado turma inicial de Pedagogia na faculdade privada escolhida.

Nesse meio tempo, realizei a prova de vestibular da UFU, mas, por medo da derrota e por precaução, resolvi prestar vestibular em outras duas faculdades particulares. Acabei sendo aprovada nestas últimas e, como estava certa de que não conseguiria passar na UFU, efetuei minha matrícula em uma instituição particular que exigia fiador. Na outra, não conseguiram formar turmas para dar início ao curso.

No entanto, depois da tempestade o sol volta a brilhar e foi o que ocorreu depois de vários episódios ruins, recebi uma notícia maravilhosa: saiu o resultado do vestibular da UFU

e eu passei em sexto lugar! Quanta alegria senti quando vi meu nome, em uma pequena *lan-house* da cidade: as lágrimas me vinham aos olhos, sem cessar. Consequentemente, no ano de 2009, iniciei a tão sonhada graduação em Pedagogia na UFU.

Ingressei no curso de Pedagogia, apesar de conviver com críticas que na época se faziam a essa profissão, relacionadas com visões tais como: “Pedagogia é só para fazer florzinha”; “Pedagogia é curso de pobre”; “Pedagogia é para quem se sujeita a ganhar pouco”; e “Pedagogia é a opção de quem vai mal em ciências e matemática”, entre outras. Esses julgamentos, curiosamente me “impulsionaram” e motivaram no sentido de procurar compreender outros aspectos e, para além das aparências, os fundamentos de tal desvalorização os quais, com o tempo, ficaram evidentes. Julgamentos semelhantes ainda hoje são feitos a praticamente todos os profissionais da educação, especialmente aos da educação pública.

Em 2011, ainda fazendo o curso de graduação, tive a oportunidade de participar de um concurso público promovido pela Secretaria Municipal de Canápolis, Minas Gerais, para atuar na condição de monitora de educação infantil na rede pública de ensino. Fui aprovada e dei mais um passo em meus propósitos de vida. A experiência de quatro anos na condição de monitora do professor regente me possibilitou conhecer, bem como conviver cotidianamente a realidade escolar e, constatar, nesse contexto, inúmeras dificuldades relacionadas não somente com as questões estruturais da escola, mas também com dificuldades resultantes de diferenças de formação profissional entre os professores.

Durante meus cinco anos de graduação aprendi demasiadas e diversas teorias, práticas, variadas leituras de mundo e todos os/as docentes que me deram aulas, me ensinaram a desconfiar do trivial. Agradeço a eles tamanha dedicação e afeto. Tenho certeza que consegui ‘sugar’ deles todos os conhecimentos possíveis em suas disciplinas e os considero exemplos de profissionais da educação.

Durante minha graduação, existe apenas um item que penso não ter aproveitado suficientemente bem: a minha rotina diária me incapacitava de participar de todas as atividades que a faculdade oferecia. Eu acordava às seis da manhã, trabalhava das sete às quatro da tarde, e fazia apenas uma hora de almoço; para sair mais cedo, tomava um banho e conseguia pegar o ônibus às cinco da tarde para ir para Ituiutaba, a 100 km de distância; assistia às aulas e retornava para casa, em Canápolis, bem tarde, indo dormir só após à meia noite e meia. Essa rotina desgastante me impossibilitou de ir a vários seminários, congressos, oficinas. Nos últimos dois anos consegui mudar essa realidade, época em que comecei a trabalhar meio período e, às vezes, pagava alguém para ficar em meu lugar no trabalho para que eu pudesse

participar das atividades oferecidas. Assim, consegui participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e de vários eventos, feiras, congressos, dentre outras atividades.

Quero abrir um parêntese aqui e dizer que as universidades devem dar mais atenção aos seus estudantes que trabalham o dia todo e estudam à noite. Devem pensar em como disponibilizar atividades para que esses alunos possam participar, e não se sintirem incompletos quando terminam sua graduação. Como sugestão poderiam oferecer mais congressos, minicursos no horário de aula, aos sábados.

Enfim, meus cinco anos de graduação foram esgotantes, mas triunfantes. Logo, na qualidade de estudante de graduação, foi possível perceber, objetivamente, com vários professores durante os estágios que realizei, e no meu próprio ambiente de trabalho, uma ausência de reflexão teórica associada às práticas pedagógicas consideradas pela academia como conservadoras. Esta situação, de alguma forma, me fazia entrar em conflito, uma vez que como monitora nem sempre tinha a possibilidade de refletir, ou mesmo de criticar tais práticas, conforme aquilo que estudávamos no curso de graduação.

Ao refletir teoricamente sobre a questão da formação ainda na faculdade, decidi realizar meu trabalho de conclusão de curso, em 2013, dentro dessa temática, tendo como foco a questão da formação continuada, a qual, na condição de política pública, deveria, em tese, contribuir para incorporar, entre os professores, os conhecimentos necessários para continuar a enfrentar o cotidiano escolar, tendo em vista alcançar, na prática, a tão propagada e reivindicada “qualidade de ensino”.

Como resultado desse trabalho realizado em um município do Triângulo Mineiro, além de constatar a existência de uma política de formação continuada na rede pública municipal de ensino daquela cidade, foi possível verificar que as professoras da educação infantil, alvo da pesquisa, tinham uma expectativa positiva quanto à existência da referida política, mas salientaram que esta possuía “muitas deficiências”, tais como os horários em que aconteciam e as temáticas apresentadas sem consultar previamente os professores e os próprios palestrantes, muitos dos quais ficavam, no entendimento delas, muito mais no campo de uma teoria estéril, pouco relacionada com a prática cotidiana.

Quando ingressei na graduação, trouxe comigo uma gama de conhecimentos, e dúvidas. Acredito que o professor carrega consigo todas as suas experiências de vida e que elas são inseparáveis de sua formação acadêmica e lhes permitem ir muito além. No entanto, a docência se constitui numa profissão carregada de paradoxos e desafios e, muitas vezes esses

conhecimentos que carregamos, como também as aprendizagens que adquirimos na formação inicial, não são capazes de responder às demandas que surgem.

Dessa forma, creio que os profissionais da educação devem acreditar na sua formação inicial, em sua formação de vida, e mais ainda em sua capacidade de evoluir, pois, foram esses preceitos que me levaram a entender a necessidade de ir mais além, e de desconfiar ainda mais do trivial, principalmente na sociedade mercantilista em que vivemos.

Diante destas questões, motivada pelo desejo e necessidade de continuar a estudar para qualificar academicamente minha prática profissional, em 2015 decidi continuar meus estudos em nível de mestrado, focando as políticas de Formação Continuada de Professores promovidas pelo Governo Federal, em parceria com a rede pública municipal de ensino da cidade de Canápolis, Minas Gerais.

O ingresso no mestrado foi uma tarefa ainda mais árdua e, entre as tentativas e angústias, consegui ingressar na Universidade Federal de Jataí. Abandonei meu cargo efetivo de monitora de educação infantil na cidade de Canápolis-MG e me mudei para Jataí-GO. Confesso que no início pensei em desistir, pois não havia conseguido bolsa, não conhecia ninguém na cidade, dentre outras dificuldades que tive. Mas, meus propósitos de vida, minha família, e Deus, fizeram com que eu encontrasse força para me manter na luta.

Aos poucos fiz grandes amizades que me auxiliaram nessa caminhada da pós-graduação. As disciplinas e professores me proporcionaram experiências exitosas de aprendizagens. Minha orientadora querida me mostrou que havia chegado a hora de abrir as asas e, utilizando as palavras de Paulo Freire, ela me mostrou que “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”. (FREIRE, 1996, p.31).

Assim, consciente do meu inacabamento, no ano de 2016, ainda cursando o Mestrado na Universidade Federal de Goiás, tive a oportunidade de realizar um concurso público na cidade de Uberaba, MG, para atuar na condição de educadora infantil da rede pública municipal de ensino dessa cidade.

Apesar de estar em fase de conclusão da dissertação de mestrado naquele ano, tomei posse do cargo no qual fui aprovada e, ao iniciar as atividades de educadora infantil no município de Uberaba, me deparei com uma situação que, na época, considerei, nova. Refiro-me ao fato de que depois de conhecer a estrutura e funcionamento da política de formação continuada que é oferecida aos profissionais da educação desse município, constatei que várias

colegas de trabalho demonstravam um claro desinteresse em participar das atividades ofertadas pelo setor responsável na Secretaria Municipal de Educação.

Diante desse novo contexto, logo depois de terminar o Mestrado, desenvolvi um projeto de pesquisa para investigar os motivos do desinteresse demonstrado por profissionais da educação do município em relação à formação continuada, o qual foi aprovado como requisito para ingressar no programa de Doutorado ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação, ao qual me dedico nas próximas linhas.

Constituir-me como uma pessoa que acredita que pode ir além do inacabamento não foi uma tarefa fácil, pois, os condicionantes da sociedade neoliberal, na qual vivemos, tentam a todo instante nos impedir de desvelar os fenômenos ou de ir adiante. Por isso, julgo ser pertinente a apresentação desta pequena biografia por entender que a minha vida acadêmica, profissional e pessoal, impulsionaram-me a ir sempre além do trivial. Cada aprendizagem, cada angústia ou alegria me levaram a acreditar “*que nada é impossível de mudar*”, que nada é tão claro quanto parece, pois, as aparências dos fenômenos é arraigada de subterfúgios e, assim, sua essência permanece escondida, carecendo que novos olhares se procedam, que seja esmiuçado o não dito. É com esta visão que parto, a seguir, para novas reflexões.

Após ter apresentado a justificativa e origem do problema de pesquisa, explicito a sua relevância, o problema e os objetivos. A estrutura da organização do relatório, aqui denominado tese, também vem no final desta introdução.

Desta feita ressaltamos que a *relevância* da pesquisa se justifica primeiramente pela constatação de uma conjuntura atual profundamente adversa à prática docente na educação básica, cujo cenário exige uma análise sistemática tendo em vista a sua superação. Além disso, vale considerar que concordamos com Almeida e Tello (2013), os quais afirmam a relevância de se fazer pesquisa no campo das políticas educacionais, já que na condição de “campo emergente” ainda não existe quantidade suficiente de estudos produzidos para se compreender, em profundidade, como um ciclo de gestação e implementação de uma dada política afeta a realidade escolar.

Trago, ainda, como justificativa, por entender que os resultados finais serão publicizados, e debatidos com a comunidade acadêmica e a sociedade em geral, trazendo benefícios à medida que suscitem novas reflexões a respeito da temática formação continuada de professores do Ensino Fundamental I, que possam acarretar melhorias e valorização a todos os atores educacionais.

Nesse sentido, apresento o *problema* de pesquisa desta tese e, a partir da descrição e crítica da estrutura e funcionamento da política de formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil, a partir de 2014, ano da promulgação de um novo Plano Nacional de Educação – PNE, pergunto: até que ponto as políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica, no Brasil, influenciaram e/ou influenciam as políticas de formação continuada dos professores efetivos do Ensino Fundamental I da rede pública de Uberaba-MG, no período 2014-2019, identificando avanços, limites e possibilidades?

A partir dessa problemática, a pesquisa em pauta tem como *objetivo geral* entender como as políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica, no Brasil, influenciaram e/ou influenciam as políticas de formação continuada dos professores efetivos do Ensino Fundamental I da rede pública de Uberaba-MG, bem como seus avanços, limites e possibilidades, no período 2014-2019.

A delimitação desse recorte temporal se deu em função da promulgação de um novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014- 2024), que promoveu diversas mudanças nas políticas de formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil, a partir de 2014, que, no município de Uberaba-MG, teve como desdobramento a construção do Plano Decenal Municipal de Educação (PDME: 2015-2024).

Essa delimitação se deve ainda, por ser o período de mandato da atual gestão, do prefeito Paulo Piau Nogueira que, em 2013, criou o Plano de Gestão da Educação Municipal de Uberaba: 2013-2016, em consonância com o Plano Decenal Municipal de Educação (PDME: 2006-2015), por meio da Lei nº 9.895, de 07 de janeiro de 2006, para orientar as políticas de educação da rede de ensino. Por conseguinte, com a aprovação do PNE (2014-2024), houve o realinhamento de suas diretrizes para o período 2015-2024. Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação do município esforçou-se para a realização de projetos e práticas educacionais atualizadas, coerentes e em sintonia com as orientações das políticas nacionais. No PDME (2015-2024) pode ser verificada a presença de metas e estratégias relativas à formação continuada de professores da Educação Básica.

Para alcançar o objetivo geral proposto, foram estabelecidos os seguintes *objetivos específicos*:

1. Discutir as políticas públicas de formação continuada no Brasil, que confluíram para a definição das metas contempladas no PNE (2014-2024);
2. descrever e analisar as políticas públicas de formação continuada de professores do Ensino Fundamental I, a partir da promulgação do Plano Nacional de Educação (2014-2024);

3. levantar e analisar documentos das ações da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba-MG, para entender como é organizada a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino; e
4. relacionar os dados encontrados nos documentos da Semed, com a visão de professores do Ensino Fundamental I e gestores acerca do sentido e significado atribuído às políticas públicas de formação continuada implementadas na rede pública de Ensino Fundamental I de Uberaba - MG, a partir de 2014.

Para os propósitos deste estudo em relação ao problema, e aos objetivos a serem alcançados, recorri à abordagem dialética para dar significado ao trabalho, a qual será apresentada na seção subsequente. Para promover uma sistematização dos dados colhidos, organizei as discussões em seções, diante da perspectiva de interpretação que escolhi. Entendi que essas seções se complementam, formando um texto único eivado de significado.

A estrutura da tese ficou organizada da seguinte forma:

A presente introdução, na qual apresento as informações sobre o objeto de estudo, a justificativa pessoal e profissional para a escolha da presente temática relatando, ainda, o problema de pesquisa e objetivos, bem como a organização do texto.

Na primeira seção, relato os caminhos da pesquisa, expondo os procedimentos metodológicos realizados, discorrendo algumas características sobre o município de Uberaba-MG, onde a presente pesquisa foi realizada, e apresento os sujeitos da pesquisa. Trago, também, uma pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da Capes sobre o tema, explanado por diversos autores que fazem parte do aporte teórico dessa pesquisa.

Na segunda seção são apresentados, inicialmente, os termos que vêm sendo utilizados para designar a temática. Posteriormente são discutidas as políticas públicas de formação continuada no Brasil, que confluíram para a definição das metas contempladas no PNE (2014-2024). A terceira seção tem como objetivo descrever e analisar as políticas públicas de formação continuada de professores do Ensino Fundamental I, a partir da promulgação do PNE (2014-2024).

Na quarta e quinta seções tive como pressuposto levantar e analisar documentos das ações da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba-MG, para entender como é organizada a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino. Relacionei os dados encontrados nos documentos da Semed com a visão de professores do Ensino Fundamental I, e gestores, acerca do sentido e significado atribuído às políticas públicas

de formação continuada implementadas na rede pública de Ensino Fundamental I de Uberaba-MG, a partir de 2014.

Na 6ª seção dei destaque à apresentação da “Casa do Educador Profª Dedê Prais”, devido aos depoimentos dos entrevistados, que explicitaram a importância da instituição no desenvolvimento profissional dos educadores de Uberaba-MG. Por fim, apresento as considerações finais e exponho as aproximações com a temática, evidenciando principalmente as reflexões percebidas, bem como avanços, limites e possibilidades, além das questões que demandam mais pesquisa para aprofundamento.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA E O ESTADO DO CONHECIMENTO

Nosso objetivo nesta seção é apresentar os caminhos da pesquisa. Primeiramente descrevemos os procedimentos metodológicos realizados para sua concretização. Em seguida, discorremos sobre o município de Uberaba-MG, o contexto investigado. Explicitamos alguns dados sobre a localização, a quantidade de habitantes, a estruturação do Ensino Fundamental I da rede, dentre outros aspectos. A apresentação desses dados são embasamento para nos situar e conhecermos melhor o município pesquisado.

Ainda nesta seção, em um terceiro momento, apresentamos os sujeitos que participaram da pesquisa: os professores e gestores atuantes na rede municipal de ensino, no nível de Ensino Fundamental I. E, para finalizar a seção, apresentamos um “estado do conhecimento”, expondo uma pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da Capes sobre o tema, dialogando com diversos autores que são aportes teóricos para nossas reflexões, visto que pesquisaram e analisaram aspectos sobre nosso tema.

2.1. Os procedimentos metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa é de natureza qualitativa. Nesse tipo de investigação a ênfase recai sobre a compreensão das intenções dos atos humanos, implicando na “ busca de antecedentes de pesquisa, o estado da arte, os balanços dos conhecimentos já produzidos sobre os problemas abordados pela pesquisa (...)” (GAMBOA, 2013, p.104).

Cabe destacar que a pesquisa qualitativa é dirigida por objetivos, e não por hipóteses iniciais; interessa a descrição do que foi observado (CONCARI, 2002). Para este autor somente é possível compreender o significado qualitativo de um problema, dependendo da compreensão das inter-relações que surgem em um determinado contexto, a partir de observações relativamente livres, de forma a permitir que as dimensões e as categorias de interesse possam emergir progressivamente durante os processos de coleta, interpretação e análise de dados. Este tipo de pesquisa é também considerado “aberta” em relação às escolhas dos participantes e às análises realizadas. Ainda de acordo com Concari (2002), o investigador que pesquisa na perspectiva qualitativa é capaz de converter a informação coletada em significado e sentido, porém, intervindo minimamente no contexto da investigação pesquisada por meio da utilização

de métodos e técnicas diversos para viabilizar a obtenção e interpretação dos dados. Esses aspectos estão presentes em nosso olhar crítico sobre os dados pesquisados, por meio do qual buscamos dar “significado e sentido” a estes, e nos atentar às inter-relações presentes no contexto macro e micro.

Na mesma linha de pensamento dos autores acima citados, para Minayo (2012), a pesquisa qualitativa tem como foco a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais em torno do tema de pesquisa. Vinculada a essa concepção Bogdan e Biklen (1994) relatam que na investigação qualitativa o investigador é o sujeito principal, preocupa-se mais com o processo do que simplesmente com os resultados ou produtos, obtém os dados de fontes diretas e tende a analisar os dados de forma indutiva e descritiva.

Ainda em relação à pesquisa qualitativa, cabe relatar que o espaço entre investigadores e investigados é de diálogo e o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos, e “o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70). Devem, ainda, preocupar-se com o rigor e a abrangência dos seus dados, a correspondência entre estes, aquilo que se passou no local de estudo, bem como com o “modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.68).

Partindo dessas premissas, afirmamos que a pesquisa qualitativa nos proporcionou compreender todo o processo com rigor e cientificidade. Visto que vivemos em um mundo marcado pela pseudoconcreticidade, no qual “[...] permanecemos na superficialidade, ficamos distantes do que é realmente essencial, vivemos uma práxis fetichizada” (RICHTER, 2012, p.237), e, diante dessa realidade por nós vivenciada, buscamos “desnaturalizar o que se coloca como natural” (RICHTER, 2012, p.237).

Nesse sentido, para orientar epistemologicamente a realização deste trabalho, optamos pela abordagem dialética, ou mais precisamente, o Materialismo Histórico Dialético (MHD), buscando dar forma e significado à nossa pesquisa, pois, ele possibilita conhecer a realidade concreta da formação continuada dos professores nas suas inter-relações e entender o que é essencial, buscando apreender as diferentes contradições presentes em tal. Mas, para tanto, para captarmos a essência dessa realidade, demandou-se “[...] trabalho científico que consiste em distinguir o essencial do acessório” (KOSIK, 1976, p.46). Logo, a análise dialética do nosso

objeto de estudo permite partirmos do observável e distinguirmos o que é essencial do acessório.

Ressaltamos que trouxemos reflexões de autores que possuem outras opções epistêmicas, contrárias à nossa, pois, compreendemos que as discussões que estes realizam nos textos apresentados, nos auxiliam em nossas reflexões. Logo, se eles seguem um viés capitalista, queremos deixar claro que a discussão aqui não é sobre a sua abordagem, mas, sim, sobre os entendimentos que eles apresentaram sobre nosso assunto, os quais dialogam com nossas reflexões.

Nossa orientação epistemológica nos permite compreender que nosso objetivo é o que está para além do fenômeno. Mas, para alcançarmos essa essência, devemos realizar um *détour*, e o pensamento crítico nos auxiliará, pois, “a dialética trata da “coisa em si”. Mas a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compressão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*” (KOSIK, 1976, p.9),

[...] o conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (KOSIK, 1976, p.14).

O *détour* e toda a análise científica nos possibilitou decompor o todo em fragmentos, compreendendo a “coisa em si”, e indo além da aparência para adentrarmos a essência do objeto, desvendando o mundo real. Logo, do ponto de vista da perspectiva dialética do pensamento humano, o objetivo da pesquisa qualitativa é ir “além da aparência fenomênica, imediata e empírica por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto (JOSÉ NETTO, 2011, p.22)”, e esse objetivo nos guiou em nossa análise.

Desta forma, o método marxiano nos permitiu “partir do real, do concreto, da visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegar a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado às abstrações cada vez mais delicadas, até atingir as determinações mais simples” (MASSON, 2007, p.110). O método nos possibilitou

ainda, compreender que todos os dados por nós analisados são fontes inexauríveis de informação.

Justificamos, assim, a opção pela perspectiva dialética por esses fundamentos, pois ela nos permite conhecer os mais variados elementos que envolvem a formação continuada, reconhecer as totalidades em que ela está efetivamente articulada, pois o “[...] pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o “tecido” de cada totalidade, que dão “vida” a cada totalidade” (KONDER, 2008, p.43-44).

Assim, se “o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório), é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético, tal qual pensou Marx” (PIRES, 1997, p.86), permitindo, assim, a superação de dicotomias, indo além da interpretação. Orientadas por essa perspectiva de análise, buscamos o entendimento dessas relações, rompendo com o senso comum e desvelando a realidade, visto que “a pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima” (MASSON, 2007, p.107).

No que se refere ao nosso objeto de estudo, este precisa ser compreendido numa perspectiva que vá além do linear. Para tanto, em relação aos procedimentos de coleta de dados, foi utilizada a seguinte modalidade: pesquisa bibliográfica (estudo de livros, artigos, teses, etc.), a fim de levantar diferentes subsídios, estabelecer uma revisão de literatura suficiente à compreensão do objeto de investigação, e delimitar teoricamente o problema de investigação que abrange

[...] toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências, seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.183).

Na pesquisa bibliográfica construímos a fundamentação teórica sobre a problemática investigada e compreendemos que é importante um repertório bibliográfico amplo, que “permita a criatividade construtiva do pesquisador, seja na fundamentação do seu problema, seja na atribuição de significados aos dados” (GATTI, 2012, p.28). Diante desse entendimento,

os principais autores com os quais dialogamos são: Libâneo (2016), Kosik (1976), Imbernón (2009), Gatti (2012), Freitas (2014/2018), entre outros.

Também foi utilizada a modalidade de pesquisa documental relativa às legislações, regulamentos, pareceres, em nível federal, estadual e municipal, bem como outros documentos oficiais pertinentes à realização da pesquisa. Os documentos em nível nacional analisados são os seguintes: Constituição Federal de 1988 (CF de 88), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), PNE (2014-2024), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano de Ações Articuladas (PAR), Pibid, entre outros.

Em nível municipal analisamos os seguintes documentos: Plano de Gestão da Educação Municipal de Uberaba: 2013-2016; Plano de Gestão Municipal de Educação (PGME); Plano de Carreira e Remuneração do Magistério do Município; Plano Decenal Municipal de Educação (2006-2013) e o (2015-2024), Projeto Político Pedagógico Casa do Educador Professora Dedê Prais (2016); Regimento Interno da Casa do Educador Dedê Prais (2016). A análise desses documentos permitiu que conhecêssemos a ideologia política e econômica que influenciaram sua constituição, sendo possível verificar sua relação com o contexto em que está inserido, e, com as legislações em nível nacional como o PNE (2014-2024), extraímos uma riqueza de informações destes documentos, ampliando nosso entendimento sobre o objeto de pesquisa, tão indispensáveis à construção de uma pesquisa sólida.

Amparados por toda esta bibliografia, ressaltamos que de acordo com Oliveira e Muñoz Palafox (2014), a metodologia utilizada numa pesquisa em políticas educacionais precisa estabelecer relações entre o objeto de estudo e a realidade social, a fim de que o conhecimento produzido possa dar sua contribuição. Nesse sentido, não é possível separar a formação continuada de professores das outras esferas da sociedade, por estarem todas interligadas por meio de suas condições históricas, econômicas e sociais. A dialética permite compreender esse contexto como dinâmico, e esse aspecto permite analisar nosso objeto de estudo como dotado de preceitos sociais e históricos.

Nesse sentido, no que diz respeito aos procedimentos de organização e análise dos dados coletados no trabalho de campo, o processo de análise e interpretação de dados seguiu as orientações metodológicas propostas por Minayo (2012), quais sejam: Categorização, Inferência, Descrição e Interpretação, que permitem um destrinchar dos dados encontrados, propondo uma análise das particularidades do objeto de estudo. Realizamos a decomposição do “material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos)” (MINAYO, 2012, p.88).

Em seguida, partimos aos seguintes procedimentos, que nem sempre precisam ocorrer de forma sequencial, mas implicam:

- a) A distribuição das partes em categorias (MINAYO, 2012, p.88);
- b) A descrição do resultado da categorização “(expondo os achados encontrados na análise)” (MINAYO, 2012, p.88);
- c) A formulação de inferências dos resultados “(lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores)” (MINAYO, 2012, p.88); e
- d) A interpretação dos resultados obtidos “com auxílio de fundamentação teórica adotada. Observamos que nem toda análise de conteúdos segue essa trajetória” (MINAYO, 2012, p.88).

A autora ainda lembra que “o caminho a ser seguido pelo pesquisador vai depender dos propósitos da pesquisa, do objeto de estudo, da natureza do material disponível e da perspectiva teórica por ele adotada” (MINAYO, 2012, p.88). Diante da nossa perspectiva adotada, esses procedimentos permitiram compreender nosso objeto de estudo em suas dimensões macro e micro, analisando do particular para o geral, e vice-versa.

A categorização realizada procurou reunir elementos que posteriormente foram reagrupados de acordo com critérios previamente estabelecidos, visando a identificação das categorias que seguramente emergiram das leituras e releituras dos conteúdos analisados, para posteriormente serem organizadas para possibilitar a imersão nos dados de forma ampla, visando, com isso, o seu reagrupamento (MINAYO, 2012). Assim, realizamos a leitura dos documentos municipais, e fomos marcando pontos importantes a serem abordados e construindo critérios iniciais de análise. Em seguida em posse dos dados dos questionários, montamos uma tabela onde foram colocadas as respostas de cada questão de professores e gestores comparando-as entre si. Posteriormente, fomos demarcando os aspectos importantes, os que se repetiam e, a partir daí, realizamos novos agrupamentos e categorias, que foram analisadas à luz da fundamentação teórica.

Procuramos, com este percurso metodológico de interpretação dos dados da pesquisa, conhecer de onde provém esta lógica interna dos fatos, apontando o que é específico da coisa, dando abertura a novas análises. Sabemos que entender completamente as entrelinhas é impossível, além de não ser uma tarefa fácil, mas, por meio de pesquisas como esta, podemos compreender como as informações têm sido engendradas na sociedade para aliená-la, ou transformá-la, de acordo com os interesses de alguns.

As respostas encontradas foram distribuídas em categorias, os resultados descritos, as inferências formuladas e os dados interpretados, com base no referencial teórico pesquisado, segundo a categorização de Minayo (2012). Nos capítulos finais tomamos como pressuposto as categorias organizadas e delas extraímos os resultados encontrados e, a partir do nosso objetivo geral, triangulamos os dados, ou seja, estabelecemos análises a partir das categorias reveladas, do referencial teórico, da análise dos documentos nacionais e municipais, tendo como objetivo

abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos (TRIVIÑOS, 1987, p.138).

Analizamos os dados em sua estruturação única, de forma minuciosa, mas, eivada de princípios sociais. Entendemos que a ontologia materialista nos permite “apreender o concreto por meio de construções de categorias, ou seja, de determinadas apropriações do objeto” (LARA, 2009, p.63), permitindo, assim, uma análise histórica do objeto concreto, para determinar suas categorias mais simples e complexas, revelando suas contradições.

Para Marx: “a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real [...] (LARA, 2009, p.66). É com esse olhar que partimos às nossas reflexões, analisando os pormenores que nos possibilitaram compreender o movimento do real, da nossa temática de estudo.

Na seguinte subseção apresentamos a cidade de Uberaba-MG, sua localização e algumas características pertinentes, expondo, em seguida, dados referentes à constituição do nível de Ensino Fundamental I, na rede pública municipal. Em seguida, discorreremos sobre a quantidade de professores atuantes no Ensino Fundamental I, na rede. E, finalmente apresentamos os dados referentes aos sujeitos participantes da nossa pesquisa: professores e gestores da rede, os procedimentos metodológicos realizados e dados encontrados.

2.2 A pesquisa de campo: o município de Uberaba-MG

O município de Uberaba, contexto da presente investigação, é situado no estado de Minas Gerais, na região do Triângulo Mineiro. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2019)², a população estimada em 2019 era de 333.783 habitantes, a área da unidade territorial, em 2017, era de 4.523,957km² e a densidade demográfica de 65,43hab/km².

FIGURA 1 – Localização do Município de Uberaba



Fonte: SkyscraperCity³ (2019).

Conforme dados do IBGE (2019), em relação a população no último censo, Uberaba ocupa o 5570º lugar do país, no estado é o 853º. Os dados do IBGE (2019) revelam ainda que “hoje⁴ Uberaba representa um centro comercial dinâmico, uma agricultura produtiva, um parque industrial diversificado e uma planejada estrutura urbana”.

Na Revista da prefeitura (UBERABA, 2010), consta que a cidade “fica no centro de um eixo logístico que corta o Brasil, favorecendo o escoamento do que é produzido no município” (UBERABA, 2010, p.6). Adiciona que mais de 76 milhões de consumidores estão a menos de 500km da cidade e relata, ainda, que Uberaba tem uma “forte vocação agropecuária desde sua fundação, mas foram as inovações técnicas que elevaram a cidade ao patamar de

²Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberaba/panorama?fbclid=IwAR2sulx7orGW4o7IUM6pv7CY9oW5A72jqELTneqFtNIme8SR8Iij0l6JQg>. Acesso em: 15 fev. 2020.

³Disponível em: <https://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1647253>. Acesso em: 15 mar. 2019.

⁴Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberaba/historico>. Acesso em: 15 mar. 2019.

referência mundial de melhoramento genético do gado zebuino de elite” (UBERABA, 2010, p.24).

O atual prefeito do município é o Sr. Paulo Piau Nogueira. Exercendo seu segundo mandato consecutivo, eleito em 2013 e reeleito em 2017, exerce o mandato até o momento. Em 2014, ano de criação do novo PNE (2014-2024), o prefeito Paulo Piau exercia o segundo ano de seu primeiro mandato. Portanto, essas análises consideram as projeções criadas sobre a formação continuada de professores da rede municipal de ensino nesse seu mandato.

2.2.1 Das políticas nacionais à rede municipal de ensino: o Ensino Fundamental I

Em nível nacional o Ensino Fundamental passou para 9 anos (1º ao 9º ano), a partir da promulgação da Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001, quando se aprovou o PNE (2001-2011), cuja meta era atingir os nove anos progressivamente. Logo, por meio das Leis nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, as matrículas das crianças com seis anos de idade tornaram-se obrigatórias. Segundo o Art. 6º “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental” (NR) (BRASIL, 2005, p.1).

Assim, o Art. 32 da LDB (9394/1996) passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão (...)" (BRASIL, 2006a, p.1). Nesse sentido, a composição do Ensino Fundamental de 9 anos passou a ser a seguinte: os anos iniciais com 5 anos de duração (de 6 a 10 anos de idade) e os anos finais com 4 anos de duração (de 11 a 14 anos de idade), quando não há defasagem em idade/escolaridade.

Em 14 de dezembro de 2010, foram aprovadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos*, Resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Tais diretrizes reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo CNE, “para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas” (BRASIL, 2010b, p.1), devendo ser aplicadas a todas as modalidades de Ensino Fundamental, educação do campo, indígena e quilombola.

Por conseguinte, em 2013 foram aprovadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* que relatam que

[...] o Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo. É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes. As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola). A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar (BRASIL, 2013, p.109).

Seguindo as orientações nacionais vemos que, em nível municipal, segundo o diagnóstico do Plano Decenal Municipal de Educação: 2015-2024 (PDME 2015-2024) de Uberaba, “O Ensino Fundamental, além de obrigatório, de acordo com os preceitos legais, tem sido tratado como direito básico de cidadania e, em função disso, a exclusão, quando evidenciada nessa etapa de ensino é considerada crime social” (UBERABA, 2015a, p.75), no município.

O documento (PDME 2015-2024) relata que “de 1993 até a presente data, evidencia-se um alto investimento da administração pública municipal nessa etapa de ensino, visando uma oferta de educação de qualidade para os alunos atendidos” (UBERABA, 2015a, p.75). Ele traz o número de alunos do Ensino Fundamental I e II da rede até 2013, o que pode ser visualizado no **Quadro 1**.

Quadro 1- Número de alunos do Ensino Fundamental I e II por Rede e Total (2006-2013)

ANO	MATRÍCULAS ENSINO FUNDAMENTAL I e II			
	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
2006	16.934	24.227	5.803	46.964
2007	15.940	27.884	4.061	47.885
2008	15.558	24.196	5.424	45.178
2009	15.654	23.723	5.425	44.802
2010	15.348	23.134	5.262	43.744
2011	15.205	23.660	5.748	44.613
2012	14.787	24.393	6.074	45.254
2013	14.471	23.458	6.058	43.987

Fonte: (INEP, 2013 apud UBERABA, 2015a, p.75).

Os dados do IBGE (2019) apresentam que em 2010 a taxa de escolarização da rede era de 97,7%. Em 2017 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública era de 6,0. As matrículas no Ensino Fundamental em 2018 totalizaram 36.729. De acordo com dados do (PDME 2015-2024), no

Censo Escolar de 2013, o Município atendeu a 43.987 (quarenta e três mil e novecentos e oitenta e sete) alunos, e segundo dados do IBGE/Censo Populacional e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD - 2013 -, o percentual da população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos que frequenta a escola de Ensino Fundamental é da ordem de 97,7% (noventa e sete vírgula sete pontos percentuais). Já o percentual de pessoas de 16 (dezesesseis) anos com o Ensino Fundamental concluído é da ordem de 66,9% (sessenta e seis vírgula nove por cento) (UBERABA, 2015a, p.75).

O documento ainda mostra que apesar dos avanços e aspectos positivos na rede de Ensino Fundamental, existem problemas como “[...] o baixo desempenho dos alunos em relação ao domínio das habilidades básicas: leitura e escrita; raciocínio lógico-matemático; defasagem idade/ escolaridade; o alto índice de reprovação, de evasão e de abandono dos estudos” (UBERABA, 2015a, p.75).

Existem metas em relação à universalização do Ensino Fundamental de 9 anos no PDME (2015-2024), e a meta 2 é universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos “para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, pelo menos, 98% (noventa e oito por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PDME” (UBERABA, 2015a, p.34). As estratégias são as seguintes:

2.1 garantir, a partir deste PDME, para a Rede Pública de Ensino, a utilização das matrizes curriculares e para a rede privada, as orientações conforme as diretrizes de seu Sistema de Ensino a 100% (cem por cento) dos alunos, propiciando-lhes o alcance dos direitos de aprendizagem e aos professores, a consecução dos resultados ao final de cada ano escolar; 2.2 manter e ampliar, na rede pública, a partir deste PDME, programas e ações de correção de fluxo por meio do acompanhamento individualizado do aluno com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como apoio psicopedagógico, aulas de revisão de conteúdos estudados, no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade; 2.3 fortalecer, na rede pública, o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso

escolar dos alunos, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, de saúde e de proteção à infância, à adolescência e à juventude; 2.4 promover a busca ativa de crianças e de adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, de saúde e de proteção à infância, à adolescência e à juventude; 2.5 Assegurar o uso de tecnologias digitais como recursos pedagógicos, observando a necessária organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da Educação Especial e das Escolas do Campo; 2.6 promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de se garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos alunos, dentro e fora dos espaços escolares, assegurando, ainda, que as escolas se tornem polos de criação e de difusão cultural; 2.7 incentivar a participação dos pais ou dos responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos, por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias; 2.8 desenvolver formas alternativas de oferta do Ensino Fundamental, garantida a qualidade, para atender aos filhos de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante; 2.9 oferecer aos estudantes atividades extracurriculares de incentivo e desenvolvimento de suas habilidades, inclusive mediante certames e concursos nacionais, em busca da descoberta de talentos esportivos e culturais; 2.10 promover atividades de desenvolvimento e estímulo de habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional; 2.11 assegurar que as instituições de Ensino Fundamental elaborem, ou revejam e atualizem, anualmente, os projetos político-pedagógicos, garantindo os parâmetros nacionais de qualidade dos serviços (UBERABA, 2015a, p.34-35).

Apresentados esses dados iniciais sobre a estrutura do Ensino Fundamental na rede de ensino de Uberaba-MG, ainda no espaço dessa subseção, expomos dados relativos à quantidade de instituições do município (**Apêndice A**). No site da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba (UBERABA, 2019) aparece um quadro especificando que em nível federal a cidade possui uma instituição de ensino médio, uma de técnico e duas de ensino superior. Na rede estadual existem 34 escolas de Ensino Fundamental e 23 de ensino médio. Quanto às escolas particulares, 25 delas são de educação infantil, 30 de Ensino Fundamental, 19 de ensino médio, 9 de ensino técnico e 7 de ensino superior.

A rede municipal tem 31 escolas de Ensino Fundamental, sendo 5 delas municipais de educação infantil e 33 centros municipais de educação infantil (Cemei). Em concordância com esses dados, realizamos uma solicitação, por escrito, à Chefe do Departamento de Gestão de Pessoal e Talentos Humanos, por meio de requerimento (**Anexo A**), para obtermos a quantidade de escolas que atendem o Ensino Fundamental I no município. Ela nos relatou, também por escrito, que na data exarada de 01 de junho de 2017, o município contava com 36 escolas municipais e que destas, 31 atendem o Ensino Fundamental I e 5 atendem apenas a educação infantil. Das 31 escolas que atendem o Ensino Fundamental I, sete delas são da zona rural.

2.2.2 A rede municipal de ensino: os professores do Ensino Fundamental I

Em 2018, segundo o IBGE (2019), o número de docentes que atuavam no Ensino Fundamental na rede Municipal de Uberaba chegava a 2.017. Logo, em ofício entregue à Secretaria de Educação, em 1º de junho de 2017, solicitamos a quantidade atualizada de professores atuando no Ensino Fundamental I, por tipo de contrato (concurso público, contrato temporário), e também o mapa das escolas de Ensino Fundamental I.

Em atendimento à nossa solicitação, a Chefe do Departamento de Gestão de Pessoal e Talentos Humanos nos relatou, por escrito, que na data exarada de 1º de junho de 2017, a rede municipal de ensino possuía 481 professores efetivos, e 239 professores contratados, atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, com turmas do 1º ao 5º ano em unidades escolares da rede municipal. No que concerne ao município, há 31 escolas de Ensino Fundamental I e existem ao todo 2842 profissionais do magistério (educadores infantis, PEB I e II, e coordenadores pedagógicos), distribuídos, no nível de Ensino Fundamental I e Centros Municipais de Educação Infantil (Cemeis).

Alguns dados em relação à escolaridade dos profissionais da educação do município são apresentados no PDME (2015-2024), de forma geral, sem especificar o nível em que atuam:

[...] verifica-se que dos 5.626 (cinco mil e seiscentos e vinte e seis) professores da Educação Básica de Uberaba, 79,2 % (setenta e nove vírgula dois por cento), ou seja, 2.814 (dois mil e oitocentos e quatorze) possuem curso superior, sendo 12,9%(doze vírgula nove por cento) sem licenciatura e 66,3% (sessenta e seis vírgula três por cento) com licenciatura. (Tabela XLVIII), dos 79,6% (setenta e nove vírgula seis por cento) que atuam na Educação Básica com Curso Superior na Rede Pública, 71,1% (setenta e um vírgula um por cento) possuem licenciatura e 8,4% (oito vírgula quatro por cento) não possuem licenciatura. (Tabela XLIX) e dos 80,3% (oitenta vírgula três por cento) que atuam na Educação Básica, com Curso Superior na Rede Privada 57,6% (cinquenta e sete vírgula seis por cento) possuem licenciatura e 22,7% (vinte e dois vírgula sete por cento) não possuem licenciatura (Tabela L). Enfim, do total de professores que atuam na Educação Básica (Pública ou Privada) 79% (setenta e nove por cento) possuem formação de nível superior, sendo que, nas diferentes etapas, eles se apresentam com os seguintes percentuais: 55,8% (cinquenta e cinco vírgula oito por cento) atuam na Educação Infantil; 88,4% (oitenta e oito vírgula quatro por cento) atuam no Ensino Fundamental e 94,7% (noventa e quatro vírgula sete por cento) atuam no Ensino Médio. (Tabelas LI, LII e LIII). Destes, muitos (não se sabe quantos) já se especializaram e alguns outros tantos (também não se sabe quantos) já cursaram mestrado e doutorado (UBERABA, 2015a, p.113).

Segundo o PDME (UBERABA, 2015) “esses dados demonstram que os profissionais atuantes na Educação Básica de Uberaba estão suficientemente motivados para investirem na sua qualificação, restando ao Fórum do Ensino Superior o fortalecimento deste interesse” (UBERABA, 2015a, p.113). É ressaltado, ainda, que “o investimento na Formação Continuada deve caminhar “pari passu”, com o acompanhamento e constante revisão dos respectivos Planos de Carreira” (UBERABA, 2015a, p.113). Nesse apontamento é ressaltado o fato de existir investimento para a qualificação dos profissionais da Educação Básica atuantes na rede. Mais adiante analisaremos se tal fato procede por entendermos que a formação continuada e carreira são componentes da valorização profissional e que para que ambos aconteçam, é necessário investimento das entidades públicas. Sabemos que os atuais cortes orçamentários têm promovido uma redução gradativa dessas garantias dos profissionais da educação e que por isso é necessário o prosseguimento das mobilizações contra as atuais propostas governamentais.

2.2.3 A rede municipal de ensino: os participantes da pesquisa

Definimos como participantes da pesquisa professores efetivos que atuam no Ensino Fundamental I da rede pública municipal de ensino de Uberaba-MG, e os respectivos gestores das instituições que atendem a este nível de ensino. A justificativa dessa escolha se deu pelo fato desses indivíduos, os quais estão na vivência cotidiana e prática pedagógica nesse nível de ensino, serem mais capacitados e indicados para colaborar com nossa pesquisa.

Conforme relatado anteriormente, buscamos primeiramente selecionar as escolas que atendem ao Ensino Fundamental I, obter um mapa dessas instituições, e saber a quantidade atual de professores atuando neste nível, classificando-os por tipo de contrato (concurso público, contrato temporário). Por meio de um requerimento, solicitamos esta informação à Chefe do Departamento de Gestão de Pessoal e Talentos Humanos, que nos repassou uma listagem com o nome das escolas e seus respectivos e-mails, endereço, telefone e o nome do diretor (a) responsável.

Munidos dos dados e informações obtidas, demos início à coleta de dados. Inicialmente organizamos um questionário no “Formulário Google”, no qual foi esclarecido o objetivo da pesquisa, seus riscos e benefícios; em seguida, os sujeitos participantes que consentiram com os termos do questionário, assinaram o consentimento e posteriormente

responderam às questões referentes à temática. Vale salientar que foram organizados 2 (dois) questionários diferentes: um para professores e outro para gestores.

O questionário dos professores (**Apêndice B**) possuía questões fechadas na primeira e segunda partes, referentes ao nome (fictício), idade, sexo, formação e se possuíam pós-graduação. Em uma terceira parte existiam questões abertas com indagações sobre a temática. O questionário dos gestores (**Apêndice C**) também possuía questões fechadas relacionadas ao nome (fictício), idade, sexo, formação e se possuíam pós-graduação. A terceira parte era composta por questões abertas.

Para que houvesse a aplicação dos questionários, no primeiro momento enviamos e-mails às escolas solicitando que nos informassem o e-mail particular dos gestores e de seis professores efetivos atuantes no ensino fundamental I. Todavia, tivemos o retorno de apenas uma escola. Realizando uma segunda tentativa, contatamos a Secretaria de Educação, a qual nos repassou uma lista com e-mails de professores que cursavam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic - professores de 1º a 3º ano de escolas municipais, estaduais e particulares). Posteriormente iniciamos a tentativa de contato com esses professores, enviamos o próprio link do questionário *online* para os e-mails disponibilizados e solicitamos que participassem da nossa pesquisa. Durante essa tentativa houve retorno de 12 (doze) professores, sendo que destes 10 (dez) atuam no município e dois na rede estadual. Apresentamos apenas os dados dos professores atuantes no município, por serem foco da nossa pesquisa.

Para conseguirmos a participação dos gestores, enviamos aos e-mails das escolas o link do questionário online, solicitando sua participação. Houve retorno de 8 (oito) diretores. Destarte, optamos por apresentar os dados dos profissionais que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, por meio do convite enviado por e-mail. Julgamos ser pertinente apresentar suas falas e discutirmos o retrato da formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I do município, baseando-nos nas participações desses sujeitos.

Acreditamos que a seleção não introduz um viés em relação ao todo e, embora não pretendamos generalizar os resultados, cremos que os dados obtidos são uma boa imagem do universo estudado, suscitando diversas reflexões, uma vez que dialogam com a discussão teórica e os documentos analisados. É salutar dizer que devido ao nosso compromisso em manter o anonimato dos participantes da pesquisa, os gestores foram nomeados G1, G2 e, assim sucessivamente, e os professores de P1, P2, e assim consecutivamente.

Baseando-nos nas questões iniciais do questionário, visualizamos o *perfil dos oito gestores e dos 10 professores* participantes:

Tópico	Gestores	Professores
Gênero	7 mulheres e 1 homem;	todas mulheres
Idade	variam de 28 a 51 anos;	variam de 33 anos a 58 anos;
Tempo de atuação no ensino fundamental I	varia de 06 meses a 12 anos;	varia de 2 anos a 31 anos;
Graduação	3 cursaram Pedagogia e os demais possuem outra graduação.	7 delas cursaram Pedagogia, 1 Letras (Português/Inglês), 1 licenciatura plena e 1 normal superior.
Pós- Graduação	todos possuem Especialização, e apenas a G7 possui Mestrado.	5 possuem Especialização, 2 possuem Mestrado e 3 não possuem pós-graduação

Fonte: construído pela autora

Cabe aqui explicitar a necessidade de que o investimento realizado para a formação docente, na rede municipal, seja ainda maior, pois encontramos, ainda, profissionais da educação sem pós-graduação, e pasmem: até mesmo sem graduação! Isto evidenciado nos dados apresentados nos questionários.

No que se refere ao tempo de atuação no nível de Ensino Fundamental I, o levantamento de dados indicou que o tempo varia de 2 anos a 31 anos: 2 atuam há 5 anos, e as demais atuam há 2, 4, 8, 9, 11, 15, 25 e 31 anos. Supomos que o perfil das participantes da pesquisa deve ser apresentado, pois, influenciam em sua atuação pessoal e profissional, e, a partir desses perfis, podemos entender melhor as respostas por elas dadas nos questionários, e assim estabelecer vínculos com as legislações municipais pertinentes.

Na seção V, exposta posteriormente, fizemos a análise dos dados coletados na aplicação do questionário online. Destacamos a importância dos depoimentos dos (as) participantes da pesquisa uma vez que estes, somados às pesquisas bibliográficas e documental, muito contribuíram para entender melhor as questões e o problema investigado.

E, por último, ainda como contextualização do *lôcus* de investigação, na seção VI trazemos a descrição histórica da instituição de formação da Secretaria de Educação do município de Uberaba, denominada “Casa do Educador Prof^a Dedê Prais”, opção esta devido

ao destaque nos depoimentos dos entrevistados sobre a importância dessa casa de formação, o que nos mobilizou à dedicação ao tema, no final deste trabalho.

2.3 Estado do conhecimento: pesquisas sobre a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I

Realizamos buscas refinadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)⁵, com o objetivo de refletir sobre a temática, a partir das discussões realizadas por outros autores, pois compreendemos que os conhecimentos anteriormente produzidos são alicerce para o avanço de investigações posteriores por apresentarem inúmeras possibilidades e lacunas a serem preenchidas com novos olhares, justificando-se assim, cientificamente, a presente pesquisa.

Foi pertinente, e necessário, pesquisar referenciais teóricos no período de 2014 - ano de publicação do último PNE - a 2017. A partir desse levantamento, aprofundamo-nos acerca do tema em discussão, buscando subsídios teóricos que fundamentaram a pesquisa. Segundo Gamboa (2013)

Esse é o sentido que tem a pesquisa bibliográfica, a busca de antecedentes de pesquisa, o estado da arte, os balanços dos conhecimentos já produzidos sobre os problemas abordados pela pesquisa. Essas revisões são fundamentais para conferir se o corpo de questões e as perguntas que orientam a investigação já foram respondidos (GAMBOA, 2013, p.104).

Diante da inquietação em conhecer o conteúdo das pesquisas produzidas e publicadas em relação à temática formação continuada de professores do Ensino Fundamental I, buscamos, primeiramente, textos a partir das palavras-chave “Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental I”, sem nenhum outro recorte, e obtivemos uma parcela significativa de trabalhos: 955898.

Percebemos que existem muitas pesquisas que têm como tema central a “Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental I”. Diante da impossibilidade de abranger a totalidade de pesquisas sobre o tema, foram necessárias algumas escolhas metodológicas. Como o foco desta pesquisa é o período após a aprovação do PNE (2014-2024), realizamos um recorte maior, por ano (2014-2017), ampliando, assim, a possibilidade de maior interlocução das

⁵ O levantamento foi realizado em abril de 2017.

pesquisas já consolidadas com a que estava sendo desenvolvida. Não houve a possibilidade de marcar o ano de 2017, assim em relação ao período, resultaram 212861 pesquisas.

Em um terceiro momento foi feito um recorte maior, utilizando os seguintes refinamentos: anos (2014, 2015, 2016); grande área do conhecimento (ciências humanas); área do conhecimento (educação); área avaliação (educação); área concentração (educação); e nome do programa (educação) e obtivemos 5762 trabalhos.

Em um quarto momento realizamos outro recorte, agora delineando a instituição, tendo a Universidade Federal de Uberlândia como foco. O levantamento, a seleção, e *download* das pesquisas resultaram em 170 arquivos. Posteriormente, analisamos os resumos para uma categorização maior, considerando o elemento teses e dissertações. Do total de 170 arquivos, 61 são teses que constituem o foco da presente pesquisa.

Por conseguinte, realizamos a organização dessas 61 teses retirando dos resumos os seguintes dados: título e autor; ano; objeto; problema; objetivo; procedimentos metodológicos; e resultados. Em relação ao período das publicações, a **Tabela 1** elucida a quantidade por ano.

Tabela 1: Quantidade de produções por ano

2014	25
2015	20
2016	16

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Percebemos que as pesquisas se encontram bem distribuídas em relação ao período de escrita. Ao debruçar-nos sobre os dados empíricos, fez-se necessário um olhar mais atento às produções com o objetivo de extrair seus principais elementos e, a partir deles, pensar suas contribuições a respeito da nossa temática porque, afinal, formar-se continuamente hoje, constitui-se premente na carreira do professor.

Nesse sentido, focamos nos objetivos das pesquisas para entender como a *formação continuada* tem sido vista em meio às análises que vêm sendo realizadas pela Universidade Federal de Uberlândia de 2014 a 2016. Os dados obtidos encontram-se no **Quadro 2**.

Quadro 2: Pesquisas na UFU de 2014/2016

AUTOR	Objetivo
1- FIGUEIREDO (2014)	analisar as aproximações e distanciamentos entre os saberes da formação docente concebidos no Curso de Pedagogia de uma IES frente às concepções e as práticas dos/as professores/as dos AIEF no ensino dos conceitos científicos que ministram.
2- OLIVEIRA (2014)	analisar o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre pesquisador e professor de Educação Física em salas de aula comuns na perspectiva do ensino colaborativo em uma escola municipal de Uberlândia.
3- MORAES (2014)	mapear e analisar os modos como foram difundidas as ideias pedagógicas que alicerçaram a formação docente, tanto na legislação educacional quanto na profissionalização dos professores do município de Ituiutaba entre 1935, período que compreende a criação da primeira Escola Normal no município e 1971, ano em que a LDB passou por uma reforma resultando na Lei 5.692 que extingue as Escolas Normais, passando a formação de professores a se realizar nas escolas de 2º grau.
4- SILVA (2014)	compreender o Proinfantil ⁶ como política de formação de professor na modalidade educação a distância, mediante análise de seus reflexos na prática dos educadores infantis.
5- LELIS (2014)	problematizar as consequências da formação de professores da Reforma Agrária e do Campo, por uma universidade estatal, para a dinâmica societal; analisar o Estado, enquanto estrutura de formação e multi-regulação da sociedade, mediante suas relações com o sistema do capital; discutir a constituição do movimento sindical, no Brasil, e suas pautas para a educação dos indivíduos sindicalizados, bem como sua participação na realização do PRONERA; discutir o papel da Reforma Agrária no âmbito das lutas sociais; analisar as políticas públicas de formação de professores da Reforma Agrária/do Campo, a partir do PRONERA ⁷ , enquanto política de governo/política de Estado; refletir sobre a materialização dessas políticas, por meio de um Curso de Pedagogia - Educação do Campo
6- CARLETO (2014)	analisar as contribuições de obras de literatura infantil de Ruth Rocha para a formação do professor e do aluno leitor, focalizando saberes construídos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e práticas educativas desenvolvidas por esses sujeitos
7- CUNHA (2014)	analisar os projetos político-pedagógicos, os currículos, os saberes e as práticas pedagógicas nos cursos de formação inicial de professores de História, na modalidade EAD, focalizando os aspectos fragilizadores e potencializadores
8- CARVALHO (2014)	analisar experiências educativas, desenvolvidas por educadores presos no interior de escolas do sistema prisional de São Paulo.
9- MARTINS (2014)	investigar as estratégias mobilizadas pelos reformadores mineiros para operacionalizar mudanças pedagógicas, no âmbito do projeto racionalizador mineiro, no movimento de organização da instrução pública, entre 1906 e 1938.
10- DIAS (2014)	compreender a que projeto de formação humana se vinculam as políticas públicas educacionais (ou a falta delas) que moldam o ensino jurídico brasileiro na atualidade, de modo que o pressuposto de que há uma crise da educação jurídica no país só pode ser compreendido à luz da própria crise do capital, para além, portanto, da compreensão anunciada pelos gestores, entidades de classes e pelas associações de professores dos cursos de Direito.
11 – MACIEL (2014)	contribuir para a ampliação dos estudos sobre educação do negro no Amapá e dar voz a estas pessoas que ajudaram a construir a educação no Amapá, enfatizando a percepção da segregação racial nesse estado e a singularidade da ascensão social que os entrevistados alcançaram em razão do exercício da docência.
12- SILVA (2014)	analisar os saberes docentes que permeiam as práticas utilizadas pelas/os enfermeiras/os docentes, egressas/os de um curso de Bacharelado e Licenciatura Plena em Enfermagem de uma universidade pública do estado do Amapá e que atuam na disciplina Estágio Supervisionado em Enfermagem.

⁶Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

⁷Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

13- RAMOS (2014)	analisar como o ensino primário era visto pelas elites política e econômica na cidade, como também pela população, a partir de um investimento do Estado na educação.
14- NUNES (2014)	identificar, analisar e compreender as ideias dos docentes universitários dos cursos de Educação Física sobre o universo acadêmico e pedagógico, além de constatar as possíveis interfaces destes universos na qualidade da prática educativa que implementam.
15- CARNEIRO (2014)	identificar as representações sociais sobre a divulgação científica de pesquisadores brasileiros que atuam no campo da Astronomia, analisando os reflexos e influências dessas representações em suas atividades. Em consequência disso, instigar discussões sobre o papel e a importância da divulgação científica em contextos gerais.
16- DIAS (2014)	analisar a relação entre as práticas políticas desenvolvidas pelo primeiro interventor no Território e o cenário político brasileiro, a partir da natureza jurídico-administrativa dos referidos entes federativos e da conjuntura política do “Estado Novo” (1937-1945).
17- PELEGRINI (2014)	identificar e analisar a gênese, a materialidade e o processo de constituição de construções discursivas e de representações que foram veiculadas pela Revista Brasileira de Ciências do Esporte e pela Revista Stadium, revistas especializadas na área de Educação Física, entre os anos de 1979 e 1986. Mais especificamente buscou-se avaliar as narrativas evocadas sobre o esporte, o ensino da disciplina de Educação Física, sua cientificidade, sua posição acadêmica e sua responsabilidade formativa.
18- NASCIMENTO (2014)	discernir nos argumentos de Vigotski, ao longo de sua obra, o uso e a definição do termo mediação e suas implicações para o processo educativo.
19- BORGES (2014)	ampliar o debate sobre a Geração Ye, analisar as influências da Revolução Tecnológica ocorrida a partir dos anos 1970 para esses jovens nas relações de trabalho e, sobretudo, no ambiente escolar e no trabalho docente.
20- VEIGA (2014)	interpretar e investigar a atuação do Patronato São José no acolhimento, internação e instrução da infância em Paranaíba, sob a Direção da Ordem dos Franciscanos, no período de 1952 a 1963.
21- SALLES (2014)	investigar como a prática escolar de ensino jurídico se relaciona, se organiza e se condiciona em um processo de interdependência ativa, sincrônica e diacronicamente.
22- BASTOS (2014)	compreender como as políticas indigenistas, voltadas para a educação e para o ensino no Brasil, foram acolhidas, apropriadas e praticadas nas escolas do Uaçá e de que forma foi se estabelecendo uma cultura de educação escolar associada ao significado de educação própria dos indígenas.
23- SOUZA (2014)	analisar o programa de governo PDE/PMCTE e seus desdobramentos na gestão da educação pública e no trabalho docente, considerando o processo de produção e implementação dessa política e os atores que interferiram em sua elaboração, no contexto da rede de políticas.
24- ALMEIDA (2014)	identificar e problematizar indícios de desestabilização que a presença de professoras travestis, transexuais e transgêneros provocam na escola na qual atuam.
25- MIRANDA (2014)	aprofundar reflexões sobre o trabalho e as políticas de qualificação profissional implantadas, sobretudo, nos estabelecimentos prisionais da cidade de Ituiutaba/MG.
26- SILVA (2015)	compreender as representações sobre Escola Nova nas crônicas de Cecília Meireles publicadas no “Diário de Notícias”, no período de junho 1930 a janeiro 1933, tomando este gênero como um lugar de memória, na concepção de Pierre Nora.
27- CEREZER (2015)	compreender como os cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso incluíram a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena em seus currículos de formação docente, tendo como referência os novos marcos jurídicos e os impactos na formação inicial de professores de História e no ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena em instituições públicas e privadas de Educação Básica, identificando as ações desenvolvidas pelos cursos e as ações propositivas na formação e na ação pedagógica dos professores egressos dos cursos analisados.
28- RICHTER (2015)	aprofundar estudos acerca das novas configurações da avaliação em larga escala e suas repercussões no trabalho docente e na organização do trabalho escolar, tendo como campo empírico as realidades brasileira e lusitana.
29- SILVA (2015)	identificar as representações sociais de professores da Educação Infantil, do município de Uberlândia, acerca da prática pedagógica em Ciências e das metodologias que devem ser contempladas nessa área de conhecimento.
30- FRANCO (2015)	caracterizar a passagem dessa escola confessional para o setor público — para o município num primeiro momento, depois para o estado.

31- SILVA (2015)	investigar o contexto histórico do processo de institucionalização dos cursos superiores de Ciências Contábeis e apresentar as concepções e tendências relativas aos aspectos de formação dos profissionais para sua inserção no mercado de trabalho.
32- SILVA (2015)	repensar a Educação e, especialmente, o Direito, com o objetivo de apresentar respostas para a chamada “crise” do ensino jurídico, a partir da análise de iniciativas provenientes de instituições de excelência que implementaram propostas de formação de bacharéis em Direito centradas no curso, na aprendizagem dos alunos, no compartilhamento de experiência, no apoio mútuo, na supervisão e na reflexão.
33- SANTIAGO (2015)	analisar e responder sobre a possibilidade do aprofundamento do processo de proletarização dos docentes, onde se amplia não somente a problemática de fundo econômico para estes profissionais, mas também a perda do controle sobre os objetivos, métodos e processos de trabalho, para o quê a avaliação, entendida como categoria política, é utilizada para mediar o novo modelo de profissionalização, sem dúvida ao lado de outras políticas e instrumentos de controle.
34- FRANCO (2015)	investigar os processos de desenvolvimento da professora e dos estudantes na educação escolar em suas atividades de ensino (trabalho educativo) e atividade de estudo (formação), tendo em vista apreender as ações didáticas mobilizadoras do desenvolvimento de motivos formadores de sentido.
35- COELHO (2015)	investigar a percepção dos docentes ali lotados acerca das condições de trabalho que lhes foram ofertadas neste contexto expansionista, os fatores exógenos e endógenos que deflagraram a interiorização da instituição para o município de Ituiutaba, bem como buscou identificar e problematizar os principais aspectos atinentes ao trabalho docente no âmbito do novo campus situado fora de sede.
36- RAIMANN (2015)	analisar e compreender como os discursos do empresariado, com suas práticas mercadológicas e empresariais colonizam o discurso educacional, e ao mesmo tempo interpelam o discurso, não apenas da UNESCO, mas também governamental e da sociedade civil naturalizando ou não o discurso econômico, político e cultural da sociedade e economia do conhecimento no interior da escola e nas práticas docentes.
37- REIS (2015)	identificar e mapear as narrativas dos professores surdos na Educação Superior.
38- ARRUDA (2015)	compreender a dimensão das práticas pedagógicas dos professores e os elementos que movem suas práticas na docência on-line (ou docência na EaD) implica entender o campo do Turismo e compreender o fenômeno de crescimento da EaD, em diferentes campos multidisciplinares, no intuito de entender como professores de diferentes áreas se envolvem e contribuem para a formação do profissional do Turismo, pela modalidade EaD,
39- RESENDE (2015)	ao estender o estudo às demais escolas Polivalentes do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, desejamos verificar o quanto se aproximaram ou se distanciaram do exemplar uberlandense estudado; assim como buscamos identificar o que era próprio do projeto Polivalente e o que se configurou como particularidade de cada estabelecimento de ensino, em especial os aspectos estruturais e funcionais.
40- TEIXEIRA (2015)	apresentar as configurações do contexto no qual o movimento EPT foi desenvolvido, ou seja, traçar as articulações relativas às dimensões políticas, econômicas, sociais e educacionais estabelecidas no país durante o regime militar, mais precisamente do início ao término do EPT, o que implicou também em percorrer pelas nuances atravessadas em âmbito internacional e nacional, após a segunda metade do século XX, as quais influenciaram na deflagração do golpe militar no Brasil, em 1964.
41- MARQUES (2015)	como se deu a ocupação do tempo e do espaço escolar no Ginásio Agrícola Gustavo Dutra durante o governo de Emílio Garrastazu Médici, onde se discutiu as seguintes categorias: tempo, espaço, aluno e professor, priorizando-se a cultura escolar produzida na escola.
42- RODRIGUES (2015)	desvelar as concepções e os conhecimentos produzidos sobre Didática na pós-graduação brasileira, em que medida essas concepções possibilitam ou não a relação ensino-aprendizagem que promove o desenvolvimento.
43- MELLO (2015)	investigar a historiografia local, reconstituindo a história e memória dos saberes e práticas de sete professoras alfabetizadoras, analisando o contexto, o lugar, o espaço, suas dificuldades, problemas, resistências e, principalmente qual o significado do ofício de ser alfabetizadoras de adultos no período de 1940 a 1960.
44- BARBOSA (2015)	investigar a historiografia local, reconstituindo a história e memória dos saberes e práticas de um professor de Educação Física, analisando o contexto, o lugar, o espaço, suas

	dificuldades, problemas, resistências, e principalmente qual foi o significado no ofício de ser professor de Educação Física no município de Uberlândia no período de 1940 a 1990.
45- FONSECA (2015)	desenvolver análises sobre a produção acadêmica da região Centro-Oeste concernente ao tema “Políticas Públicas de Educação Infantil” no período compreendido entre 2000 a 2010, de forma a compreender o Estado da Arte no campo das Políticas Públicas de Educação Infantil na citada região, caracterizando e revelando os múltiplos enfoques e perspectivas das pesquisas.
46- SHIMAMOTO (2016)	analisar, numa perspectiva dialética, à luz dos estudos de Tragtenberg, a concepção de sujeito do trabalho escolar.
47- VILELA (2016)	analisar o processo de instrução destinado àqueles que, desvalidos socioeconomicamente, tornaram-se úteis à urgente promoção da economia estadual.
48- MARIANO (2016)	analisar o processo de implementação e execução do Plano de Ações Articuladas (PAR), identificando seus efeitos na gestão educacional no município de Uberlândia-MG.
49- GERMANOS (2016)	desenvolver um processo de Intervenção Didático-Formativa na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural junto a professores de ensino médio, tendo em vista teorizar sobre as mudanças/transformações nas práticas pedagógicas dos professores e apreender os aspectos que transformam a essência da concepção e da prática de ensino.
50- SOUZA (2016)	investigar a compreensão do professor de adolescentes sobre as características psicológicas dos seus alunos e como esta influencia sua prática pedagógica.
51- PRADO (2016)	investigar a trajetória da Psicologia da Educação no mais antigo Curso de Pedagogia existente em Uberlândia-MG.
52- REGO (2016)	analisar a educação profissional ofertada pelo SENAC ⁸ Montes Claros/MG, considerando a formação por competências em 2015. Foi realizada uma pesquisa documental em documentos do SENAC e aplicado um questionário aberto a cinco docentes de cursos técnicos do SENAC Montes Claros/ MG.
53- BARBOSA (2016)	compreender qual a perspectiva do desenvolvimento de um trabalho coletivo de robótica educacional com estudantes do ensino médio.
54- FERREIRA (2016)	fazer um estudo dialético sobre o pensamento de Rousseau para discorrer sobre os conceitos de poíesis e ethos nas seguintes obras: primeiro e segundo Discursos (1749; 1755), Carta a D’Lembert (1793), Narciso ou O Amante de Si mesmo (1733), Emílio ou Da educação (1762), Júlia ou a Nova Heloísa (1761).
55- MACHADO (2016)	investigar aspectos do processo de escolarização das crianças das escolas rurais de Montes Claros, do ano de 1960 ao de 1989, período que favorece o trabalho com fontes orais e corresponde ao momento que antecede ao processo de nucleação das escolas quando a maioria era unidocente e as turmas multisseriadas.
56- FAGIANI (2016)	analisar as relações entre trabalho e educação com foco na problemática da formação do jovem trabalhador, no contexto das políticas neoliberais, as quais enfatizam a formação para o mercado de trabalho, particularmente a partir da década de 1990 no Brasil e em Portugal, país no qual foi desenvolvido parte desta tese, na modalidade doutorado sanduíche, apoio Capes.
57- SILVA (2016)	buscar entender como ocorre a produção de jogos digitais pelos alunos do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao Ensino Médio de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no processo de interação com a Matemática, embasados em teorias histórico-culturais - Vygotsky (1978).
58- SOUSA (2016)	investigar a constituição da práxis pedagógica do formador de professores num processo de formação continuada.
59- ABREU (2016)	discutir e analisar a proposta do Ensino Fundamental no que tange ao significado e sentidos dessas práticas escolares, constitutivas dos dizeres de seis alunos surdos, participantes da pesquisa.
60- LIMA (2016)	analisar a formação de professoras da Escola Normal e do Magistério e a relação entre a feminização e o exercício do magistério.
61- ALVARENGA (2016)	correlacionar às políticas de Estado e as políticas governamentais no que concerne aos processos de valorização do trabalho docente.

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

⁸Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Diante da leitura dos objetivos das pesquisas referidas, percebemos que a temática formação continuada está circundada por diferentes perspectivas nas pesquisas realizadas. De forma geral existem pesquisas que têm como foco os formadores de professores, programas e Planos como o Proinfantil, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano de Ações Articuladas (PAR), entre outros. Destacamos, a seguir, os trabalhos que mais se aproximam e contribuem com a compreensão de nosso problema de pesquisa.

Mariano (2016) analisou o processo de implementação e execução do PAR, identificando seus efeitos na gestão educacional no município de Uberlândia-MG, e constatou que os princípios da regulação descentralização/desconcentração são elementos que permeavam o processo de implementação e execução do PAR no município.

Souza (2014) analisou o programa de governo PDE/ Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), e seus desdobramentos na gestão da educação pública e no trabalho docente, e compreendeu que as ações implementadas a partir da reforma do PDE/PMCTE não conseguiram romper essencialmente o atual *status quo*, da política educacional, no nível da Educação Básica pública.

Raimann (2015) analisou como os discursos do empresariado, com suas práticas mercadológicas e empresariais, colonizam o discurso educacional, e concluiu que embora os documentos salientem a valorização e profissionalização docente, existem conflitos entre aquilo que os profissionais da educação defendem e o que Governo Federal interpreta.

Franco (2015) investigou os processos de desenvolvimento das professoras e dos estudantes na educação escolar em suas atividades de ensino e de estudo e concluiu que a organização do processo de formação docente, em consonância com a estrutura psicológica das atividades de ensino e estudo, constitui-se em conteúdo e forma do desenvolvimento docente.

Existem pesquisas que analisam a formação continuada tomando como eixo professores de diferentes áreas, e/ou de diferentes níveis de ensino, médio, fundamental e ensino superior. Existem aquelas que tomaram como eixo outras questões como avaliações em larga escala; compreensão do professor de adolescentes sobre as características psicológicas dos seus alunos e como esta influência sua prática pedagógica; como o projeto de formação humana se vincula às políticas públicas educacionais (ou a falta delas) que moldam o ensino jurídico brasileiro na atualidade.

Souza (2016) investigou a constituição da práxis pedagógica do formador de professores num processo de formação continuada e concluiu que o formador de professores

constitui sua práxis pedagógica nas unidades dialéticas na apropriação teórico-prática dos conceitos e imitação-criação. Fagiani (2016) analisou as relações entre trabalho e educação com foco na problemática da formação do jovem trabalhador no contexto das políticas neoliberais, e concluiu que as reformas educacionais visam atender às demandas específicas do mercado de trabalho, as quais se alteram rapidamente em função das inovações tecnológicas.

Em uma das pesquisas analisadas, a pauta foi a produção acadêmica da região Centro-Oeste concernente ao tema “Políticas Públicas de Educação Infantil”, no período de 2000 a 2010, e Fonseca (2015) concluiu que as temáticas recorrentes nos trabalhos têm como foco questões ligadas aos processos históricos e legais da Educação Infantil, bem como ao financiamento e à interferência de organizações internacionais.

Em outra pesquisa que teve como objetivo correlacionar as políticas de Estado e as políticas governamentais no que concerne aos processos de valorização do trabalho docente, Alvarenga (2016) concluiu que existem avanços nas políticas de Estado quanto à valorização do trabalho docente, mas, muitas vezes os governos locais encontram limitações quanto à implementação das políticas governamentais.

As conclusões das pesquisas ressaltam a importância da formação continuada de professores. Por diversas vezes ela é apontada com um dos elementos essenciais para a construção de uma prática pedagógica significativa. A pesquisa de Oliveira (2014), por exemplo, aponta o interesse dos professores na formação continuada associada com o ensino colaborativo para a inclusão. As pesquisas apontam críticas a programas e leis de formação continuada e, nesse sentido, Silva (2014b), por exemplo, declara que o Proinfantil “não pode ser entendido como curso de formação acadêmica, dada a sua brevidade, descontinuidade e as rupturas no processo de construção de conhecimento” (SILVA, 2014b, resumo).

Carleto (2014) apontou que o centro municipal de estudos que pesquisou promovia diversas atividades de formação continuada aos seus professores; contudo, não oferecia formação continuada específica no campo da leitura de literatura infantil visando à formação leitora de professores e, conseqüentemente, de alunos.

Sob essa ótica, Richter (2015) refletiu sobre as novas configurações da avaliação em larga escala, e suas repercussões no trabalho docente e na organização do trabalho escola, e concluiu que a avaliação em larga escala contribui para a redução da autonomia escolar, entre outros aspectos.

Seguindo a análise existem pesquisas que tiveram como foco o ensino a distância na formação dos professores. Evidenciou-se que há uma relação entre o estudo realizado e as

pesquisas já publicadas, uma vez que estas são aporte teórico sobre a temática, que, além de delinearem outros caminhos e ideias, relatam como vem se consolidando a formação continuada de professores no Brasil. A leitura destas pesquisas nos permitiu aprofundar a respeito da temática, nos auxiliou na compreensão do nosso estudo e nos permitiu compreender as entrelinhas e romper com a pseudoconcreticidade, uma vez que

(...) fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é (KOSIK, 1976, p.11).

Nesse sentido, esse arcabouço teórico nos permitiu compreender a essência do nosso objeto de estudo, pois expõe análises que mostram como vem se configurando o objeto de estudo e, ademais, dão abertura para que novas constatações sejam realizadas. Desta forma, no decorrer do texto, trazemos análises feitas por tais autores, como contribuição para transformação do real.

Na seção seguinte apresentamos reflexões acerca dos termos utilizados para designar a formação continuada de professores. Esses apontamentos são necessários, pois, é a partir das especificidades desses termos que posturas e ações são tomadas nas instituições. Discutimos, ainda, os fatores condicionantes das políticas públicas de formação continuada no Brasil que confluíram para a definição das metas contempladas no PNE (2014-2024).

3 OS FATORES CONDICIONANTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

Partimos do princípio que para construir uma pesquisa é necessário realizar escolhas metodológicas e teóricas. Nesse sentido, buscar o significado de alguns conceitos é importante para compreender seus desdobramentos sobre as análises feitas, para que se possa melhor compreender o trabalho como um todo. Logo, analisamos o conjunto de fatores e condicionantes que influenciaram e/ou influenciam a formação continuada no sistema educacional brasileiro.

Nesse linhame, buscando analisar a lógica global da economia e da política em que as políticas públicas de formação continuada são construídas, o contexto macro, esta seção III, discute as políticas públicas de formação continuada no Brasil que confluíram para a definição das metas contempladas no PNE (2014-2024). Para a discussão em pauta, dialogamos com vários autores, dentre eles: Gatti (2008), Imbernón (2009), Libâneo (2016), Fernandes; Brito; Peroni (2012) e Ball (2004).

Essa contextualização é de suma importância pois as políticas são dinâmicas, articuladas e conflituosas e se formaram em um dado contexto histórico e social, necessitando, assim, serem analisadas de acordo com essas influências. Mas, antes de adentrarmos a análise do contexto macro, apresentamos reflexões acerca dos termos utilizados para designar a formação continuada de professores. Esses apontamentos são necessários, pois, é a partir das especificidades deles que posturas e ações são tomadas nas instituições.

3.1 Formação continuada de professores

“Formação permanente”, “formação continuada”, “formação em serviço”, “treinamento”, “capacitação”, “reciclagem”, “atualização”, “capacitação em serviço”, “capacitação docente”, “educação continuada”, “formação pré-serviço”, “aperfeiçoamento profissional continuado”, “programas contínuos de formação sistemática”. São muitas as denominações dadas, todavia, subjaz, em cada uma delas, um contexto específico e único, eivado de intenções; por isso, é importante refletir sobre o significado dessas conceituações. Cabe lembrar que a formação continuada de professores tem sua importância no processo de ensino e aprendizagem e visa o aprimoramento dos professores.

A temática formação continuada vem sendo amplamente discutida como uma das vias para melhoria da qualidade da educação brasileira. A LDB (nº 9394/96), em seu título VI, artigos 61 a 67, aborda os profissionais da educação e a formação docente para atuar na Educação Básica e define três campos de formação no âmbito do magistério, quais sejam o inicial, o pedagógico e o contínuo, bem como esclarece que os sistemas de ensino deverão valorizar os profissionais da educação e assegurar-lhes aperfeiçoamento profissional continuado, estatutos e planos de carreira.

A formação continuada instituída pela LDB (9394/1996) assume uma diversidade de fundamentos e propostas. Por essa razão, é preciso ter claro que conceito usar nas discussões realizadas, motivo pelo qual essa seção inicia-se com esse pressuposto de discutir algumas terminologias usadas por diversos autores para que possamos definir qual o verdadeiro sentido de uma formação continuada.

Sabemos que “os termos utilizados até meados de 1990 como treinamento, capacitação e reciclagem denotavam a ideia de aprendizado, de forma vertical e acumulativa, de determinadas técnicas ou adequações às novas incumbências e inovações tecnológicas” (ROCHA, 2010, p.11). Para a autora, tais conceitos eram incompatíveis com a ideia de atualização pedagógica, pois estariam relacionados com a aquisição de comportamentos, de conhecimentos previamente padronizados.

Rocha (2010) relata ainda que embora não se use com tanta frequência o termo reciclagem e, de forma restrita, treinamento, certa dispersão semântica ainda aparece, na legislação vigente, como nos seguintes documentos:

a) Na LDB 9394/1996 encontra-se os termos “capacitação em serviço” (Artigo 61, inciso I; Artigo 87, inciso III), “educação continuada” (artigo 63, inciso III; Artigo 80, caput) e ainda “aperfeiçoamento profissional continuado” (Artigo 67, inciso II). b) No Plano Nacional de educação (2001) aparecem os termos “formação continuada”, “programas contínuos de formação sistemática” para a modalidade educação escolar indígena e “formação permanente” do pessoal do magistério. Ao utilizar o termo “formação em serviço”, associa-o à aquisição mínima exigida para determinado nível de ensino, no caso da educação infantil como meta para a formação de professores e valorização do magistério; c) O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007) utiliza somente o termo “formação continuada” (ROCHA, 2010, p.11-12).

Segundo a autora, essa apropriação de terminologias acontece apenas para evitar polêmicas e “criar o que se poderia chamar de falsificação do consenso, pois, se resolve as

divergências ideológicas na aparente conformação dos referidos termos” (ROCHA, 2010, p.12). Por isso, é necessário analisar as especificidades desses termos e entender até que ponto os reais objetivos de uma formação continuada, enquanto atividade significativa para os profissionais da educação, vêm sendo efetivados.

Observamos que contraponto aos conceitos utilizados até meados de 1990, diversos autores apresentam definições diferentes sobre a formação continuada de professores e que, corroboraram com a presente pesquisa. Nessa perspectiva, para Fusari (1992), seria contínua, realizado na própria escola, “(aqui entendida como aperfeiçoamento contínuo e permanente de conhecimentos, atitudes e habilidades) ocorrer no cotidiano da Escola (...)” (FUSARI, 1992, p.30).

Outra concepção existente é a de Alamini (2006). Para o autor, a formação continuada de professores é um tema amplamente discutido, pois, apesar de os professores terem passado por uma formação inicial, permanecem em busca de novos conhecimentos, num desenvolvimento contínuo, numa formação permanente. No entanto, o autor ressalta que o que se tem visto em nossas escolas é a realização de cursos breves, treinamentos e capacitações semanais para atender às necessidades do contexto educacional atual, transmitindo conteúdos, ideias e valores preestabelecidos. Neles não são estabelecidos objetivos contínuos, as temáticas e os princípios norteadores são fragmentados e tampouco os professores são consultados no momento da elaboração.

O entendimento de Imbernón (2009) é que uma “prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas. Explicar o que acontece, o que se faz, o que não funciona e o que teve sucesso etc.; partilhar as alegrias e as tristezas que surgem no difícil processo de ensinar aprender” (IMBERNÓN, 2009, p.64). Uma forma de combater esse isolamento é a formação colaborativa, na qual o professor participa ativa e criticamente de sua formação, sendo autor do seu processo formativo e compreendendo que sua realidade está permeada de contradições.

Para o autor a “formação deve passar da ideia de “outros” ou “eles” para a ideia de “nós” (IMBERNÓN, 2009, p. 78). Compreendemos, assim, que a formação continuada deve ser espaço para as vozes de todos, precisa ter significado para os sujeitos ali presentes, para que eles possam internalizar aprendizagens transcorridas naquele espaço; e, a partir delas, que eles consigam mudar suas rotinas e encontrar soluções para suas dificuldades.

Bottega (2007) relata que os professores têm tido uma formação contínua estritamente pedagógica, individual, receituária e advinda “de fora”, e que, para eles, é algo normal se pensar

em formação contínua nestes moldes, ou seja, o “como fazer” desvinculado da prática pedagógica já realizada na escola. No entanto, deve-se “conceber esta formação como processo, não como momento isolado; processo contínuo e progressivo e não restrito a um momento apenas, como normalmente é a prática dos cursos [...]” (BOTTEGA, 2007, p.175- 176).

Conforme proposto por Bottega (2007), a formação contínua é um elemento imprescindível na construção da profissionalidade docente, o que não apaga os compromissos da formação inicial. Por isso, é importante que ela seja bem estruturada e de qualidade. Concordamos que estas duas etapas não podem ser separadas, ou classificadas como uma mais importante que a outra, uma vez que ambas devem ser vistas como plano único de formação dos sujeitos.

Na visão de Alvarado Prada (2007), a formação continuada passou a ser considerada necessária por razões ideológicas, políticas e econômicas. Historicamente ela esteve ligada à necessidade de atualizar as maneiras de ensinar conteúdos científicos aos alunos; portanto, é importante ressaltar que “no sistema jurídico, nas negociações trabalhistas, nas reivindicações dos professores, na carreira docente, a formação continuada de professores é entendida como dever e direito” (ALVARADO PRADA, 2007, p. 3).

Diante das diversas ponderações conceituais expostas, entendemos que o profissional da educação precisa renovar-se, visto que a todo instante surgem novidades e conceitos são refutados. Ele deve ser um eterno aprendiz, sempre em processo de (re) construção de conhecimentos e, a formação continuada possibilita essa renovação. Essas definições apresentadas coincidem com nossa perspectiva sobre o que é e qual o papel da formação continuada.

No entanto, diante desses apontamentos, percebemos que a formação continuada em diversos ambientes tem perdido sua significância por ter o papel de suprir as falhas da formação inicial. Contudo, para que ela permita a (re) construção e renovação de conhecimentos, deve-se superar essa visão reparadora. Esse cenário no qual a formação continuada assume um caráter supressor das lacunidades existentes na formação inicial é denunciado por diversos autores. Vejamos: “ (...) como as transformações em todos os domínios do conhecimento têm-se dado de forma acelerada; caberia à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua” (MAUÉS, 2003, p.104).

Perante a esta perspectiva um pouco diferente, Gatti (2008) relata que, nos últimos anos do século XX, tornou-se forte a necessidade de uma formação continuada com a ideia de atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo

do trabalho. A autora ressalta que no Brasil, ela nem sempre vem ligada à ideia de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos, mas, sim, de suprimento a uma formação precária pré-serviço e: “[...] adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação [...]” (GATTI, 2008, p.58). Ela surge com o intuito de formar professores competentes, já que eles não estão preparados para, segundo a lógica do Banco Mundial, “formar” as novas gerações para a “nova” economia mundial.

Dentro dessa mesma perspectiva, Alvarado Prada; Freitas; Freitas (2010) também retratam essa ideia que vem sendo posta na sociedade, de que a formação continuada é para suprir lacunas da formação inicial,

[...] de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social (ALVARADO PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374).

Essa visão de formação continuada, enquanto elemento de reparação das lacunas da formação inicial, não parte do princípio que o profissional da educação deve “se formar continuamente”, deve buscar incessantemente novos conhecimentos, troca de aprendizagens, seja no âmbito escolar, ou fora dele. Pelo contrário, essa visão incide sobre a formação continuada com um papel apenas compensatório, que nada contribui para a formação dos professores, visão que refutamos.

Diante das nossas vivências e formação enquanto educadoras, entendemos que a formação continuada deve partir do princípio que é um momento privilegiado para refletir a prática diária e vislumbrar melhorias para o processo de ensino/aprendizagem e do trabalho docente. Sob essa ótica, a

[...] existência de espaço e de tempo que se destina à formação no interior da jornada de trabalho docente é de fundamental importância para se salientar a relevância do pensar dialético, onde os sujeitos, através das organizações coletivas, compreendem-se como agentes de sua própria formação e como colaboradores da transformação da sociedade (SILVA, 2017, p.4318).

Concordamos que o pensar dialético é crucial na transformação da sociedade e que ele deve ocorrer no “local de trabalho dos professores, considerando que é no cotidiano das escolas que estão presentes os conflitos e necessidades que se refletem na construção da identidade e na ação pedagógica” (SILVA, 2017, p.4319). Nessa acepção, queremos, neste espaço, destacar a importância da formação continuada em serviço, apresentando os pontos positivos que ela traz para os professores, sendo defendida também nesta pesquisa. Ressaltamos que não se almeja aqui apresentá-la como a salvação, ou solução dos problemas dos professores, uma vez que nosso anseio é defendê-la como possibilidade de se formar permanentemente, de valorizar as experiências e vozes dos professores coletivamente, de construir um espaço onde o professor seja protagonista da sua prática, que este tenha significância e que o professor tenha motivos para querer estar ali.

Em linhas gerais, é necessário que “na formação, o contexto no qual se dão as práticas educativas, ou seja, a própria instituição educativa e a comunidade que esta envolve, assume assim uma importância decisiva” (IMBERNÓN, 2009, p.52). Na mesma esteira de Imbernón (2009), compreendemos que a *formação continuada em serviço* é um espaço que possibilita pensar novas alternativas e responder aos questionamentos e constatações relacionados ao cotidiano e à realidade da instituição escolar.

Os professores constroem conhecimento coletivamente e precisam de espaço para que esse propósito ocorra e esses espaços coletivos de estudo podem ser o “chão da escola”. No entanto, perante perspectivas equivocadas os “(...) programas têm-se revelado ineficientes para promover a mudança da prática docente, uma vez que desconsideram as práticas construídas pelos professores e não possibilitam a produção de novos saberes e práticas” (GRIGOLI ET AL, 2010, p.239).

Sob essa ótica de programas ineficientes, devemos nos alertar para o fato que “muitos países lançam, literalmente, os poucos recursos destinados à capacitação do professorado, ao grande lixo da inutilidade. Paradoxalmente há muita formação e poucas mudanças” (IMBERNÓN, 2009, p.34). Para o autor, isso ocorre porque existe predominância de políticas que oferecem “[...] com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com o predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe (IMBERNÓN, 2009, p.34-35).

Os determinantes que influenciam e condicionam as políticas de formação continuada contribuem para que esta formação se torne um “empreendimento que compromete grande

soma de recursos e que tem assumido tais proporções, que é oportuno perguntar quem, de fato, estaria dela se beneficiando e que repercussões tem o acúmulo de certificados que ela produz [...]” (BARRETO, 2015, p.695). Segundo o autor, estas políticas têm sido organizadas em moldes tradicionais, com curta duração e fragmentadas, não tendo nenhuma evidência de que mudam as práticas docentes. Elas contribuem para

[...] afinar o discurso dos professores, servindo para sedimentar um ideário comum, mas, a mudança das práticas educativas requer outras estratégias e demanda um tempo para consolidar-se que não é aquele da duração dos cursos. Mesmo quando os professores se convencem de que devem introduzir alterações em sua maneira de atuar, frequentemente têm dúvidas e sentem dificuldade de aplicar os princípios propostos nos contextos em que trabalham. A falta de acompanhamento após o período de formação interrompe a interlocução iniciada no curso (BARRETO, 2015, p.695).

Esses ideários errôneos ainda propagados, o aligeiramento na formação, um treinamento rápido e barato e a retirada da formação de professores da universidade, desqualificam os professores, formando o que Shiroma (2003) chama de “exército pedagógico reserva”. Nesse cenário, é oferecido o treinamento em serviço

[...] que os orienta para a busca de conhecimento útil, aplicável, por meio da pesquisa da prática voltada à resolução de problemas. Ironicamente, subtraem-lhes formação, remuneração e lhes cobram motivação para inovar, mudar, renovar. Estes são imperativos da concorrência entre empresas capitalistas onde a preocupação central não é o que se faz, por que ou para quem, e sim com a entrega dos produtos ou serviços no prazo estipulado. Gradativamente, a educação é redefinida: de prática social vai tornando-se prática comercial (SHIROMA, 2003, p.10).

Devemos estar atentos e alertas a essas apropriações equivocadas. A formação desse “exército pedagógico reserva” e os discursos políticos propagados têm certa sutileza que nos impede de compreender o que realmente está em xeque; por isso, o pensar dialético e a formação que ocorre além da universidade são cruciais pois “[...] os professores se formam também nas lutas democráticas e sindicais, na vida familiar, nos momentos de lazer e de fruição estética e em tantos outros que, como se pode perceber, excedem a experiência profissional restrita ao ambiente escolar” (SALLES, 2004, p.4).

Podemos perceber que aprender “ [...] é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele” (ALVARADO PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p.369), e no caso dos docentes, estes se formam, principalmente, no contexto de seu trabalho. Por essa razão,

há a necessidade de que a escola, enquanto local de formação, seja ressignificada. Corroborando com esta ideia, Flóride e Steinle (2013) destacam que a formação continuada em serviço é uma alternativa para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, para a transformação da realidade escolar, pois, ela “além de contribuir com a reflexão e a (re) organização da prática pedagógica, é feita a partir das necessidades e interesses da comunidade escolar. Sendo assim, atendendo aos interesses e aos problemas comuns a toda a comunidade [...]” (FLÓRIDE; STEINLE, 2013, p.3-4).

O profissional da educação “difícilmente é considerado como aprendiz e como autor e produtor de sua própria formação” (ALVARADO PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p.373). Neste sentido, entendemos que a formação continuada em serviço pode alterar essa proposição, permitindo que os professores assumam a posição de protagonista de sua aprendizagem, e a escola se torne espaço de reflexão e intervenção, já que é “na reflexão da prática é que se geram os conceitos teóricos, que se desencadeiam as soluções dos problemas e, principalmente se sentem as necessidades educativas” (SOUZA; TOZETTO, 2011, p.5885).

Imbernón (2009) também afirma essa necessidade dos professores se tornarem sujeitos da sua formação “[...] com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional (o “eu” pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos) e não um mero instrumento na mão de outros” (IMBERNÓN, 2009, p.74). O referido autor continua afirmando que esse protagonismo é imprescindível, pois, permite que os professores se desenvolvam nos âmbitos pessoal e profissional, e realizem mudanças em suas práticas educativas, destruindo concepções existentes.

Para que exista esse protagonismo dos professores, a formação continuada em serviço deve ser planejada de acordo com as necessidades dos profissionais que dela participarão, e de acordo com a realidade da escola e necessidades levantadas por todos que dela fazem parte. Compreendemos que refletir sobre a prática pedagógica coletivamente permite que sejam desencadeadas a transformação da escola e a do sistema de ensino, pois o diálogo na escola permite que ideias emancipatórias sejam construídas. Diante das leituras realizadas, encontramos diversas contribuições que a formação continuada em serviço oferece, quais sejam:

- nas estratégias de formação em serviço, os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento onde ora são professores “ensinantes”, ora professores “aprendentes”;
- esta modalidade de formação,

por estar mais centrada no espaço escolar acaba oferecendo ao professor plena autonomia, decorrência natural da condição de sujeito do próprio conhecimento; • por estar centrada nos reais problemas da escola, a probabilidade de adesão e de comprometimento coletivo, com certeza, será maior; • favorecendo o envolvimento coletivo alunos e professores só terão a ganhar, pois professores conscientes de sua ação, através da prática pedagógica refletida, conseqüentemente, alunos aprendendo mais e melhor e professores mais satisfeitos (FLÓRIDE; STEINLE, 2013, p.11-12).

Desta forma, percebemos que os aspectos positivos da formação continuada em serviço são inúmeros; no entanto, é necessário mencionar também as constantes ameaças e barreiras que a efetivação dessa formação permanente encontra, como as burocráticas: a falta de interesse e disponibilidade do corpo docente; a gestão escolar tradicional; e a voz do professor ser silenciada porque “a reflexão do professor muitas vezes fica oculta, somente reservada para si e ele não se sente à vontade para partilhar suas verdadeiras angústias e necessidades. O cotidiano não é realmente analisado e problematizado [...]” (SOUZA; TOZETTO, 2011, p.5886).

Diante dessas ameaças e barreiras, ressaltamos a necessidade de que exista correlação entre gestão democrática e formação continuada, pois uma gestão democrática permitirá que as vozes dos professores sejam ouvidas, que o professor reflita e que o cotidiano seja analisado e problematizado, como afirma Souza e Tozetto (2011).

Corroboramos com o pensamento de Imbernón (2009), quando este afirma que é necessário haver motivação intrínseca e extrínseca para a busca pela formação permanente, para que esta tenha real significância para os professores:

uma motivação intrínseca relacionada com a tarefa de se *fingir de professor ou professora*, o que é muito mais difícil se o professor ou professora se encontra imerso num ambiente de desmotivação e passividade (educativa ou ideológica). Se o professorado se encontra desmotivado, é necessário encontrar mecanismos para motivação extrínseca (por exemplo, permitir trabalhar com qualidade, aprofundar a matéria, encontrar-se consigo mesmo para melhorar a autoestima, realizar-se profissionalmente). Também faz falta uma grande motivação relacionada com a autoestima (IMBERNÓN, 2009, p.98-99).

Ante o exposto, deve-se criar condições e estímulos para uma formação continuada no ambiente de serviço, pois, embora essa modalidade não seja a solução dos problemas educativos, entendemos que ela proporciona um espaço onde o professor possa refletir e buscar a melhor forma de intervir nos problemas educativos. Cabe lembrar que além de qualquer tipo

de formação inicial ou continuada, só haverá mudanças no ensino, e na sua qualidade, se houver valorização dos profissionais da educação.

Ademais, adjetivar como contínuo um processo de formação é partir de uma concepção ampla de educação, entendida como atualização dos sujeitos sobre novos conhecimentos e práticas pedagógicas continuamente. Nesta oportunidade, retornando ao que se refere às diversas terminologias apresentadas no início desta seção, conclui-se que quando se utiliza termos como reciclagem, entendemos que ocorre a separação do sujeito e do processo e desvalorização dos saberes desses professores, provocando um processo de esvaziamento da importância da formação continuada.

A intenção desta subseção foi identificar, e diferenciar, os termos que vêm sendo utilizados para designar a formação continuada dos professores, pois, como já relatamos, cada termo traz em si uma concepção que orienta as suas ações, as quais podem ser significativas para o professor, expressando a ideia de continuidade, ou podem trazer consigo a ideia de compensação, o que, ao nosso ver, está longe de atender às necessidades e anseios dos professores.

Ademais, refletir sobre os conceitos de formação continuada é um processo complexo, visto que ele foi construído ao longo da história. Assim, é dinâmico e influenciado por diversos aspectos sociais, culturais e econômicos. Logo, cada um deles tem suas especificidades e cumpre o seu papel histórico, social e político. Desta forma, essas conceituações não podem ser desprezadas, pois, buscam contribuir para aguçar outras reflexões, para que novos conhecimentos e novos olhares despontem, favorecendo a construção de saberes capazes de auxiliar os professores a superarem suas dificuldades diárias, sendo os conhecimentos e aprendizados permanentemente buscados.

A apresentação desses modelos formativos que direcionam as políticas de formação continuada foi importante para subsidiar a reflexão sobre um projeto de formação que contemple as propostas individuais e coletivas dos professores. No entanto, como queremos ultrapassar as aparências, nas discussões posteriores buscamos investigar a realidade sobre a temática, que não se apresenta de forma imediata, necessitando de uma investigação com os rigores da ciência para entendermos o problema na sua totalidade.

3.2 A formação continuada de professores no contexto das reformas neoliberais

As políticas educacionais estão submetidas aos interesses e controle de grupos econômicos em consonância a acordos internacionais, desde as reformas na educação de 1990, quando o Brasil passa a se submeter aos ditames do mercado, expressando as intencionalidades desse novo vínculo. Por isso julgamos ser relevante verificar como alterações, provocadas pela implantação de leis e decretos subordinados aos interesses dos organismos internacionais, afetam a definição e efetivação das metas contempladas no PNE (2014-2024), tendo como foco a formação continuada de professores.

Para refletirmos sobre a formação continuada, precisamos apreender a totalidade sob a qual ela foi construída, pois “(...) para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro” (KONDER, 2008, p.35). Assim, partimos do entendimento desse conjunto, a compreensão desse sistema e suas influências sobre nossa temática de estudo.

Porém, antes de iniciarmos a análise das diretrizes desse contexto, cabe primeiramente entendermos o conceito de *Política pública* que são as ações do Estado, “[...] de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (HOFLING, 2001, p.31).

Para Silva (2014a) “o termo “política pública” associa-se, na modernidade, ao conceito de poder de Estado (ou sociedade política), a partir do conjunto de atividades que são assumidas pelo Estado na sociedade capitalista” (SILVA, 2014a, p. 36). Desta forma, para a autora as políticas públicas são

[...] um mecanismo de resolução “pacífica” dos conflitos pelo Estado, que busca direcionar seus esforços para manter uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis, entre os interesses de determinado grupo dominante e os interesses dos grupos subordinados, cumprindo assim sua função de reproduzir as relações e estruturas de poder na sociedade de classes outras (SILVA, 2014a, p.37).

Logo, as políticas públicas são ações governamentais que têm como foco solucionar determinadas necessidades públicas. As políticas podem ainda ser sociais “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” [...] (HOFLING, 2001, p.31).

Portanto, a educação seria “uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos” (HOFLING, 2001, p.31). Compreendemos que entre as políticas públicas estão as políticas educacionais, as quais fazem parte das políticas sociais de setores como a saúde, cultura e habitação. Dessa forma, as políticas educacionais visam garantir o direito social à educação por meio de leis, diretrizes, normas, ações dos governos em diferentes espaços.

Definido o conceito de política pública, cabe entendermos como ocorre sua definição, pois sabemos que elas refletem os conflitos de interesses da sociedade como um todo (HOFLING, 2001). Como dito anteriormente, no Brasil vivenciamos, desde 1990, a internacionalização das políticas públicas por agências internacionais que formulam “recomendações”, restritas a critérios do mercado às políticas educacionais “[...] é um movimento inserido no contexto da globalização em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento” (LIBÂNEO, 2016, p.42).

Essas recomendações sobre as políticas públicas foram implementadas visando cumprir os postulados da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, para garantir o acesso e permanência de todos na escola, conforme Sardagna (2006). Compreendemos que o poder público não é o único definidor das políticas públicas porque os organismos internacionais, junto aos interesses privados, disseminam suas diretrizes que incidem na sua formulação. Essa formulação é baseada em um discurso de modernização e globalização para justificar as ações do Estado. Vale salientar que o “século XXI deu continuidade às reformas iniciadas nos anos 1990 no Brasil. A agenda neoliberal⁹ foi continuamente reiterada pelos

⁹Doutrina surgida nos anos subsequentes ao final da Segunda Guerra Mundial. Inspirada no liberalismo econômico clássico, mas desfigurada para atender aos desígnios do desenvolvimento capitalista no século XX, o neoliberalismo tem seu marco fundamental no ano de 1947, em *Mont Saint Pélérin*, Suíça. Na ocasião, reuniram-se importantes economistas e intelectuais conservadores contrários às tendências da época, marcada pela ascensão do keynesianismo. Formulou-se, então, uma nova doutrina, pretensamente universal, que se opunha a todo o pensamento econômico de inspiração keynesiana e às políticas dele consequentes, como o incipiente Estado do Bem-estar social (Estado-providência) e às políticas econômicas de cunho anticíclico. O austríaco Friedrich August von Hayek e o norte-americano Milton Friedman, principais formuladores dessa corrente conservadora, criticavam o caráter autoritário desse Estado, que com seus encargos sociais e sua atuação reguladora, estaria impedindo a realização das liberdades individuais e a competição que levava à prosperidade econômica. A partir desse diagnóstico, propunham o afastamento do Estado em relação às atividades econômicas, bem como a realização de inúmeras reformas institucionais que permitissem a livre competição e a livre circulação dos capitais, de forma que a única ação reguladora possível fosse a do mercado. Privatização de todos os setores da economia nacional, transferência de serviços públicos ao setor privado, desregulamentação do sistema financeiro, redução dos encargos e direitos sociais como um todo, redução dos gastos governamentais, entre outras, são algumas das principais propostas do neoliberalismo. A primeira experiência de implantação de políticas neoliberais ocorreu no Chile, comandado pela Ditadura do General Pinochet, ainda nos anos 70. Seu “ressurgimento” correspondia à necessidade do sistema capitalista de redinamizar o processo de acumulação, que entrara em crise na medida em que o padrão de financiamento público (estatal) da economia se tornava insuficiente para suprir as necessidades

governos que se sucederam em articulação com o capital internacional (...)” (DECKER, 2105, p.63).

Devemos expor que o neoliberalismo “não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e as todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.7). Portanto, o neoliberalismo passou a ser um fator determinante que influencia e condiciona as políticas públicas de formação continuada no Brasil, sendo a diretriz que fundamenta a formulação dessas políticas.

E as principais recomendações dessa doutrina são:

1. Redução acentuada dos poderes do Estado na regulação da vida econômica e também dos direitos sociais, a fim de assegurar, segundo se garantia, maior eficiência na atividade empresarial.
2. Privatizações em massa de empresas, mesmo nos setores de infraestrutura (energia, transportes e comunicações), bem como no setor de serviços públicos.
3. Generalizada abolição dos regulamentos administrativos em matéria econômica, mesmo nos setores em que tradicionalmente tais regulamentos sempre existiram, como crédito, cambio, seguros, mercado de capitais, circulação internacional de capitais e comercio exterior.
4. Mudanças na política financeira estatal, com a eliminação dos déficits públicos, a redução da carga tributária (substituída em grande parte pela emissão de empréstimos públicos), e a supressão de subsídios estatais a certas atividades econômicas (COMPARATO, 2013, p.69).

Essas recomendações são seguidas na formulação das políticas públicas e constituem as diretrizes norteadoras das políticas públicas de formação continuada. Essa doutrina fez surgir normas e instituições que comprimem a sociedade com um nó de força, pois, é instaurado por poderes em nível nacional e internacional que se amparam uns nos outros: “Oligarquias burocráticas e políticas, multinacionais, atores financeiros e grandes organismos econômicos

de expansão permanente do capital. O aumento exagerado dos déficits fiscais converteu-se em ameaça ao próprio sistema, na medida em que o Estado não podia mais financiar tais encargos. As reformas neoliberais, que identificavam o problema não no capital, e sim no Estado, surgem então como a panaceia: reduzir encargos sociais, encargos trabalhistas, saneamento fiscal (redução dos gastos públicos e privatizações), redução de direitos sociais, entre outras. Nos anos 1990, sobretudo na América Latina, o receituário neoliberal assumiu ares de hegemonia. Para o estudo do neoliberalismo, é fundamental a consulta às obras de Friedrich August Von Hayek, O caminho da servidão (1944), e de Milton Friedman, Capitalismo e liberdade (1962). Outras importantes referências são: Perry Anderson, Balanço do neoliberalismo (1995); Francisco de Oliveira. Os direitos do antivalor (1998); Nelson Werneck Sodré, A farsa do neoliberalismo (1995); Emir Sader, Pós-neoliberalismo: políticas sociais e o Estado democrático (1995); Michel Chossudovsky, Globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial (1999). Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_neoliberalismo1.htm>. Acesso em: 04 abr. 2019.

internacionais formam uma coalização de poderes concretos que exercem certa função política em escala mundial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.8).

E essa extensão da lógica do capital é percebida nas políticas públicas educacionais, reiterando que a “ [...] educação está destinada a formar elites de poder ou dar a cada um o que sua função social lhe destina (SANFELICE, 2000, p.11). Nesse cenário de recomendações e diretrizes neoliberais, os organismos internacionais¹⁰ criaram estratégias ligadas à globalização da economia, como

[...] empréstimos aos países emergentes para recuperar o crescimento econômico com atuação em políticas sociais, especialmente educação e saúde; transformação da educação em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo-se espaço em âmbito global para a mercadorização da educação; e transferência de serviços como educação e saúde para a gestão do setor privado (LIBÂNEO, 2016, p.44).

As recomendações da doutrina neoliberal, essas estratégias ditas por Libâneo (2016) têm levado as políticas educacionais a total privatização e busca pela eficiência e produtividade. É evidente que o projeto neoliberal, por meio do seu discurso doutrinário, provocou mudanças na estrutura das políticas públicas sociais, uma modelação dos sistemas e instituições educacionais baseadas nas expectativas dos organismos internacionais (LIBÂNEO, 2016). Dessa maneira, compreendemos que os interesses neoliberais afetam a efetivação das metas contempladas no PNE (2014-2024), logo, a formação continuada de professores.

O projeto neoliberal tem tido como um dos seus propagadores, na esfera global, o Banco Mundial¹¹ que, desde o período do pós-guerra, “havia constatado que a ação militar direta não

10 Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (LIBÂNEO, 2016, p.43).

11 No empenho de difundir a ideologia neoliberal em esfera global, foram criados, em 1944, na Conferência de Bretton Woods, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), com o objetivo inicial de financiar a reconstrução da Europa e do Japão, depois da devastação da Segunda Guerra Mundial, fortalecendo, com isso, os países parceiros. Mais tarde outras organizações foram incorporadas ao grupo: Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); Corporação Financeira Internacional (IFC); Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA); entre outros. Nessa mesma direção, foram criadas instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e programas como o Plano Marshall (1948-1953), Aliança para o Progresso, entre outras, que serviram como veículos de disseminação da ideia de que os países da periferia do capitalismo poderiam alcançar o mesmo crescimento econômico e padrões de consumo dos países centrais, ideologia que vigorou até a década de 1980 (SILVA, 2014, p.76).

era apropriada para médio e longo prazos, assim como a educação e outras políticas voltadas para a pobreza seriam mais eficientes e duradouras na dominação dos países subdesenvolvidos” (SILVA, 2014a, p.80). Assim, a educação, segurança e pobreza foram a base das reformas educacionais na América Latina e se tornaram elementos de controle dos organismos internacionais sobre os países subdesenvolvidos.

O Banco Mundial se dedica cada vez mais à propagação das diretrizes neoliberais e tem sido o mantenedor desses ideais, difundindo as diretrizes internacionais sobre a estruturação das políticas governamentais. Em seus documentos, por exemplo, a educação é a solução “para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza. Daí, a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global” (LIBÂNEO, 2016, p. 46). Assim, a educação passa a ter o papel de reproduzir as forças do mercado, como ferramenta para formar trabalhadores adaptados às necessidades dos “senhores do mercado”.

Em análise, Decker (2015) identificou dois movimentos discursivos adotados pelo Banco Mundial em seus documentos que

[...] comungam para produzir consenso acerca de suas propostas político-educacionais e construir uma compreensão míope e falaciosa da realidade objetiva: I) promove ampla desqualificação do professor, da escola, da política educacional e do país para, em seguida, apresentar recomendações quanto às reformas a serem adotadas em resposta aos males apresentados e II) realiza apontamentos sobre o que considera avanços e/ou progressos educacionais conquistados‘ pelo Brasil, enaltecendo políticas que se alinham à sua agenda, e indica novos caminhos e desafios a serem perseguidos (DECKER, 2015, p. 49).

Esses movimentos discursivos assinalados pelo Banco Mundial reafirmam seu controle sobre as políticas dos países em desenvolvimento. Nesse sentido, precisamos considerar que o setor educacional é delineado por critérios de eficiência, de acordo com os interesses do mercado e as políticas públicas

articuladas à globalização econômica reconfiguram as políticas sociais. Este processo faz parte do ajuste estrutural em que a criação do Estado mínimo exige reformas que repassem para o setor privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público (SANTOS, 2004, p.1146-1147).

Em consenso com os raciocínios anteriores, entendemos que as políticas públicas de formação continuada são influenciadas pelas diretrizes neoliberais, as quais possuem como um

dos seus idealizadores e propagadores o Banco Mundial. E, nesse cenário de reprodução do modo capitalista, as relações econômicas e sociais estão cada vez mais complexas, as três instâncias políticas “[...] a sociedade civil, o estado (organização e instituições) e o governo – deverão assumir novas formas, novos papéis, novos modos de relacionarem-se uns com os outros e, assim, produzir uma nova governança democrática” (PEREIRA, 2001, p.1).

Patrocinando uma visão oposta, o Banco Mundial diz que essas novas relações devem ser de alívio da pobreza e a escola deve ser de resultados para se ter “empregabilidade imediata, programas de capacitação profissional, articulação das políticas educativas às políticas sociais, ações socioeducativas combinadas com participação da comunidade e atuação do voluntariado [...]” (LIBÂNEO, 2016, p.53).

Sob essa ótica,

[...] as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. Paralelamente, esses agentes da economia continuam agindo para influenciar o Estado a que este se responsabilize por e suporte os custos de seu interesse por uma mão-de-obra devidamente preparada, ainda que a repartição desses custos varie entre os países. Isso não significa que o Estado seja menos ativo ou menos intruso, mas que age de modo diferente (BALL, 2004, p.1109).

Nesse âmbito, estruturado conforme os ditames do mercado, controlado pela lógica do Banco Mundial, o Estado tem passado por uma descaracterização da sua atuação sobre a qual cabe algumas ponderações. O Estado a favor da eficiência e da produtividade passa a contar com entidades públicas não-estatais “[...] surgindo um novo estado porque está sendo exigido que a organização do estado mude, se descentralize e terceirize atividades, a fim de poder atender à demanda por maior eficiência [...]” (PEREIRA, 2001, p.2).

Diante desse quadro de busca pela eficiência e produtividade, o Estado passou a restringir sua atuação social e a expandir seu financiamento ao capital, para garantir o aumento dos lucros, ampliou “as características de um Estado repressor do trabalho, estruturado centralmente no combate à organização sindical e outras conquistas trabalhistas, e de provedor de auxílios para o reerguimento do capital” (WELLEN, 2011, p.99).

Logo, “o papel do Estado passa a ser o de desenvolver o capital por meio de políticas sociais e educacionais articuladas, conforme as novas formas econômicas, que exigem uma mão de obra cada vez mais qualificada” (LEITE, 2013, p.678), reproduzindo desigualdades e

segregações sociais. Sendo assim, resta evidenciado que o Estado é guiado pelos interesses da economia de mercado, reafirma os interesses da classe dominante, e, nesse cenário o setor privado mercantil tem influenciando a política educacional. “Exemplos disso têm sido as parcerias entre instituições do terceiro setor e sistemas públicos de ensino, quando a coordenação de todo o processo educacional, desde a gestão até o currículo, passa a ser definida pela instituição privada” (FERNANDES; BRITO; PERONI, 2012, p.566-567).

Conforme os autores anteriormente citados, o setor vinculado ao mercado vem trabalhando arduamente para “que a “lógica” e o “espírito empreendedor” estejam na coordenação das políticas educacionais. Assim, a doutrina neoliberal elucida que ao Estado não cabe responsabilidades com políticas sociais e estas devem ser entregues à iniciativa privada. É elucidado que o Estado é ineficiente, logo, o setor privado deve interferir no setor público, deve ser o coordenador da vida em sociedade (FERNANDES; BRITO; PERONI, 2012).

Nesse contexto, o Estado

não se retira, mas curva-se às novas condições que contribuiu para instaurar. A construção política das finanças globais é a melhor demonstração disso. É com recursos do Estado, e com uma teórica em geral muito tradicional, que os governos, em nome da concorrência que eles mesmos desejaram e de uma finança global que eles mesmos construíram, conduzem políticas vantajosas para empresas e desvantajosas para os assalariados de seus países. (...) disciplina neoliberal que impõe retrocessos sociais a grande parte da população e organiza uma transferência de renda para as classes mais afortunadas, supusesse um “jogo de mascaras” que possibilita que se jogue sobre outras instâncias a responsabilidade pelo desmantelamento do Estado social e educador, mediante a instauração de regras de concorrência em todos os domínios da existência (DARDOT; LAVAL, 2016, p.282).

Dentro dessa perspectiva, o Estado, conforme os interesses neoliberais, desonera-se de suas obrigações para com as políticas educacionais. Para os neoliberais a gestão privada é mais eficaz que a pública “o setor privado é mais reativo, mais flexível, mais inovador, tecnicamente mais eficaz, porque é mais especializado, menos sujeito que o setor público a regras estatutárias [...] (DARDOT; LAVAL, 2016, p.290), e, assim, tem ocorrido a descaracterização do Estado, e entrega das políticas educacionais aos setores privados.

Esses são os determinantes que influenciam e condicionam as políticas públicas de formação continuada no Brasil, os quais confluíram para a definição das metas contempladas no PNE (2014-2024), logo, a formação continuada de professores. Neoliberalismo e suas diretrizes avassaladoras, representadas pelo Banco Mundial e os demais organismos

internacionais, condicionam as políticas públicas brasileiras aos ditames do mercado. O Estado, com sua nova organização, descentralizando e terceirizando atividades a fim de poder atender à demanda por maior eficiência, desonera-se de suas obrigações.

Por esses determinantes os planos e programas de formação continuada de professores têm-se transformado num momento em que sua função se resume em completar a formação inicial, no qual os professores podem formar competências que são necessárias à sua atuação, pois eles precisam estar capacitados para terem resultados positivos nas avaliações de larga escala do governo.

Reiterando nossas discussões dessa subseção, percebemos que diante desse cenário mercantilista, a educação se tornou um assunto de políticas regional e global e de comércio internacional, “uma oportunidade de negócios”, a educação é usada para alcançar lucros, “valores (éticos) são apagados ou desconsiderados em favor do uso de métodos padronizados de mensuração e de controle” (BALL, 2004, p.1112). Nessa perspectiva, os

[...] governos mais conservadores e seus representantes e adeptos, em nível nacional e local, vêm defendendo reformas para a educação que se baseiam nos pressupostos da reforma neoliberal do Estado. Tais pressupostos assentam-se nas ideias de que: a) a descentralização da gestão administrativa possibilita o aumento da eficácia e da eficiência do funcionamento das escolas e facilita o processo de prestação de contas baseado no conceito de responsabilidade, “accountability”; b) é necessário definir-se um currículo nacional, que estabeleça uma base comum de conteúdos para a educação básica; c) a qualificação de professores é tarefa essencial, exigindo dos professores das séries iniciais uma formação em nível superior, investindo-se ao mesmo tempo na continuada (TORRES, 1996 apud SANTOS, 2004, p.1148).

Tanto em nível nacional como local, a defesa por essas reformas para a educação, que se baseiam nos pressupostos da reforma neoliberal, assentam-se em ideias controversas “ [...] a competição e não a cooperação, o individualismo e não o coletivismo, o egoísmo e não o altruísmo, a concentração e não a distribuição são características intrínsecas a este sistema” (FAGIANI, 2016, p.109). E essas ideias vêm se desenvolvendo rapidamente no contexto brasileiro, assolando as escolas e professores de norte a sul, deixando-os à mercê de melhorias sociais.

Resumidamente, essa reforma traz consigo princípios que passam a nortear a educação. Os elementos-chave do "pacote" da reforma da educação são: o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade, os quais estão intimamente inter-relacionados e interdependentes, sendo os condicionantes da formação continuada de professores (BALL,

2002). Ante o exposto, compreendemos que os encaminhamentos das políticas públicas, bem como os programas e ações desenvolvidas em nosso país, são influenciados pelos ditames dos organismos internacionais. Os elementos-chave do “pacote”, são princípios que condicionam as metas do PNE (2014-2024), ou seja, a formação continuada de professores no âmbito educacional brasileiro.

Fica evidente que o ideário neoliberal tem se propagado, com a abertura para o mercado, a criação do Estado Mínimo, com seu discurso de eficiência e eficácia. O desvendamento das entrelinhas nos mostra que nas políticas de formação continuada de professores, as marcas do neoliberalismo estão presentes, os programas e ações desenvolvidos têm tido como norte a formação de professores em tempo hábil para condicionaram a prática pedagógica aos ditames do mercado. Os *kits* reformas se configuram com seus traços capitalistas.

Esses condicionantes têm se propagado aceleradamente na educação brasileira, diante dos aforismos do novo governo. No decorrer do texto, expomos como tais condicionantes influenciam a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I, responsabilizando-os pela busca por eficiência e manutenção dos ideários neoliberais.

3.3 A responsabilização docente e suas implicações na formação continuada de professores

Diante dos apontamentos na subseção anterior, conjecturamos que há influência do ideário neoliberal na formação continuada dos professores, pois o sistema educacional tem passado por reformas visando qualificar seus professores para enfrentarem um mundo mais afinado com o mercado. Nosso objetivo nesta subseção é apresentar como o ideário neoliberal tem sido incutido nos professores da Educação Básica, e na sociedade como um todo, a ideia que é responsabilidade dos professores o fracasso dos alunos, as notas baixas, a má qualidade da educação, e como essa presunção tem transformado a formação continuada em espaço de formação de competências para atingir as necessidades mercantilistas da educação, a obtenção de altos escores em avaliações.

Essas impregnações errôneas ocorrem por meio de vários mecanismos. O gerencialismo, por exemplo, tem tido papel central nesse contexto por remodelar as relações, representando “a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder e (...) desempenha o

importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2005, p.544-545).

O gerencialismo colide com um ensino de qualidade porque entende que as parcerias-público-privadas são a solução dos problemas educacionais. A nosso ver, ele acarreta perda de autonomia das instituições, desvalorização e responsabilização dos professores. Nesse contexto, o trabalho do gerente envolve “(...) incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização [...] busca incutir performatividade na alma do trabalhador. ” (BALL, 2005, p.545). Esse discurso gerencial é incentivado por meio de instrumentos oficiais e pela mídia.

O trabalho do gerente é justamente propagar o ideário de responsabilização docente, pois, nessa perspectiva de organização centrada nas pessoas, é preciso executar com excelência devendo o líder “incentivar a equipe a ter um compromisso coletivo de ser sempre melhor. O líder, também incute o discurso da responsabilização (accountability) de cada um que é medida pelo resultado das metas alcançadas, vinculando-o a incentivos financeiros” (LEITE, 2013, p.678).

Dessa forma, o discurso gerencial se propaga no âmbito educacional e o trabalho do gestor, agora denominado gerente, é de “ cobrar, cada vez mais, resultados e rendimentos estabelecidos por organismos governamentais e não governamentais para medirem a produtividade das escolas” (SILVA, 2017, p.6-7). As preocupações centrais dessas formulações são o aumento da produtividade, as melhores notas nas avaliações e índices escolares, e o controle dos professores na busca por esses índices.

Corroborando o já afirmado, Ball (2004) também relaciona a inserção da produção privada nas práticas educativas com os efeitos da performatividade e da responsabilidade (accountability). Para o autor, a performatividade é um dos elementos-chave do "pacote" da reforma da educação. Refletindo sobre esse cenário, é possível compreender que o sistema educacional performativo está preocupado com os bons resultados nos indicadores de qualidade e é um modo de regulação que implica comparações, e julgamentos, entre escolas, gestores, professores, acarretando um sistema de aprisionamento em prol da eficiência, e sentimentos negativos como de culpa, fracasso e inveja nos sujeitos.

Por considerar que as parcerias público-privadas são a solução dos problemas educacionais, o gerencialismo trabalha imitando a organização do trabalho da iniciativa privada,

[...] onde o controle do processo recebe atenção privilegiada, a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível da máquina e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade que, se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices (recompensas sociais e financeiras) (FREITAS, 2014, p.1093).

Do mesmo modo como ocorre nas empresas, os professores são monitorados e recompensados, ou não, pelos seus resultados. Logo, o sistema educacional performativo é transformado em empresa, o qual nos “interpela” ou nos chama de um tipo particular de consumidores/pais, onde “[...] os valores e incentivos das políticas de mercado legitimam e dão impulso a certos compromissos e ações – empreendimento, competição, excelência – ao mesmo tempo que inibem e deslegitimam outros – justiça social, equidade, tolerância” (BALL, 2004, p.1122).

Nessa visão o empresariado passa a assumir a direção do processo educativo tentando “resolver a contradição entre a necessidade de padronizar e liberar um pouco mais de acesso ao conhecimento sem com isso perder o controle político e ideológico da escola” (FREITAS, 2014, p.1091). E a formação continuada surge, nesse contexto, como benéfica aos promotores do acesso ao conhecimento por possibilitar que estes invistam na preparação dos profissionais da educação para atender às suas demandas, sem, contudo, ter um gasto excessivo com sua execução.

Amparados nas discussões já realizadas, é possível perceber que o gerenciamento e a performatividade são “para a reforma como as irmãs perversas [do conto de fadas] [...] são tecnologias incansáveis e voltadas para o futuro [...] definidas por estados de desempenho e perfeição que jamais podem ser alcançados [...] amargas, implacáveis, incansáveis e impossíveis de satisfazer” (BALL, 2005, p.545-546).

Toda essa conjectura ordenada segundo os ideais das “irmãs perversas”, traz resultados devastadores ao trabalho docente porque a responsabilização rompe com a confiança relacional entre a comunidade educacional, resultando em uma deterioração das relações. Assim, se os estudantes aprendem, ou não, os professores são responsáveis: “se os alunos não aprendem, os professores tendem a culpabilizar o próprio aluno, ou os pais, ou a falta de condições de

trabalho; os gestores livram-se de pressão superior rolando a culpa para baixo, em direção aos professores, alunos e pais” (FREITAS, 2014, p.1099). Desse modo, a responsabilidade dos resultados é adjudicada aos docentes e a confiança relacional se desfaz.

Outro resultado devastador reafirmado pela responsabilização docente é que tem propagado um modelo de prestação de contas que atribui ao docente “[...] o papel de técnico; assim, o ensino passa a ser um trabalho para produção de competências com o intuito de alcançar as metas estabelecidas no gerencialismo” (SILVA, 2017, p.4320). Desta feita, com os objetivos traçados, confiados ao professor, bem como a existência de um controle indireto, conclui-se que os docentes que obtenham “êxito” serão recompensados, senão culpabilizados, ou seja, as promoções, incentivos e valorização dos profissionais da educação estão condicionados a um resultado, cobrado exclusivamente deles. Estes, porém, não só destes dependem.

Ademais, é imprescindível ressaltar que o modelo educacional abordado nesta subseção, a visão de eficácia da educação, provoca profundas mudanças no ato de ensinar e a subjetividade do professor porque para que

[...] os professores consigam atingir as exigências e os objetivos especificados externamente, muitas vezes, são obrigados a abandonar suas crenças sobre “o quê” ensinar, “como” ensinar e como se relacionar com seus alunos, para “entrar na lógica do mercado”. Isso provoca um clima de instabilidade, devido às constantes mudanças nas exigências e nas classificações entre escolas. Os professores passam a trabalhar, pensando e agindo em números, indicadores de desempenho, comparações e competições (LEITE, 2013, p. 680).

As implicações da responsabilização docente provocam um clima de instabilidade e insegurança, resultando em ações tecnicistas. O movimento internacional tem indicado elementos básicos que compõem o receituário da formação de professores: “[...] “universitarização”/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências [...]” (MAUÉS, 2003, p.99). Tratada como ingrediente de uma receita, a formação continuada acaba se deteriorando e perdendo seu significado.

Neste novo modelo organizacional, cheio de receitas e predisposições “[...] os intelectuais do Banco propõem que a sala de aula seja a base para o treinamento docente e a prática, seu fim e meio. Assim, expressam o entendimento de que é suficiente ao professor o saber fazer – o que e como” (DECKER, 2015, p.37). Fica claro que a formação contínua é parte

integrante do kit reforma, tendo caráter de acomodação/assimilação dos professores às exigências do mercado.

O que temos visto em nossa sociedade é a incerteza de se ser julgado e a exigência em mostrar desempenhos excelentes e, se não bastasse, há uma desconfiguração da formação continuada

[...] considerando que preparar uma geração de professores qualificados tem seu custo, e não é este o interesse de governos conservadores nem dos organismos internacionais, as diretrizes da reforma estimulam a privatização do ensino. Pressionam cada professor profissional a financiar sua formação e suprir seu estoque de competências. Obviamente, numa sociedade com a abominável desigualdade de renda, como é a brasileira, este investimento para auto-capacitação só é possível para poucos (...) (SHIROMA, 2017, p.10).

Por saberem que serão julgados/avaliados, os professores acatam todas as diretrizes que lhes são passadas, e financiam sua formação, “[...] nós nos tornamos mais capazes, mais eficientes, mais produtivos, mais relevantes; nós nos tornamos fáceis de usar; nós nos tornamos parte da economia do conhecimento. Nós aprendemos que nós podemos ser mais do que já fomos [...]” (BALL, 2010, p.45). Assim, as instituições educacionais e os professores se transformam no que seja necessário para prosperar no mercado.

Os professores se tornam “mais fáceis de usar” e o professor brasileiro, como destaca Evangelista (2016), se encontra em areia movediça no que tange à sua formação, ao seu trabalho, à sua atuação política:

[...] jargões empobrecedores – professor tutor, voluntário, gestor, empreendedor, empoderado, orientador, eletrônico, protagonista, comunitário, inclusivo, multifuncional, socioemocional, pesquisador, inovador, flexível, de resultados, performático, monitor, oficineiro, eficaz, aprendiz, responsabilizado, treinado, em obsolescência – adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica do conhecimento histórico e socialmente produzido, ademais de tornar fragmentado e gelatinoso seu campo de trabalho com consequências degradantes para sua carreira (EVANGELISTA, 2016, p.3-4).

Por meio de *slogans*, a sociedade reafirma a desqualificação do professor, “instando-o a assumir sua inferida incapacidade e, por consequência, uma proposta de mudança que aparentemente o traria de volta a um reconhecimento usufruído no passado [...]”

(EVANGELISTA, 2016, p.7) e, diante desta realidade, constrói incertezas sobre o trabalho docente, contribuindo, ainda mais, para a perda de atratividade da carreira.

Persuadir os professores de que a culpa pelos maus resultados obtidos pertence somente a eles é transformá-los em técnicos desiludidos de sua profissão, fazendo com que assumam propostas de mudanças que não condizem com a realidade e dificuldades por eles vivenciadas, mas sim, pelo potencial produtivista que possuem. Portanto, todos os setores educacionais são remodelados para atenderem às demandas externas, e os professores *in loco* são os técnicos propensores dessa nova vertente. Ocorre a desintelectualização do professor, a constituição de um aprendiz, treinável, “[...] reduzido à sala de aula, tarefeiro, executor de técnicas e estratégias centradas na prática com conhecimentos teóricos restritos, desenvolvendo um trabalho que, ao que vemos e pelo que quer fazer crer, qualquer um pode desempenhar (DECKER, 2015, p.154) ”.

Exemplo dessa remodelação do sistema educacional é a reforma do ensino médio do Governo Temer, que autorizou profissionais com “notório saber”, reconhecido pelos sistemas de ensino, ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação, ou experiência profissional, instituído pela Medida Provisória nº 747/2016 e mantido na Lei nº 13415/2017. Essa é uma das reformas que condicionam a formação continuada de professores atualmente. Sabemos que o Governo Temer “[...] antes de expressar preocupação com a juventude, busca atender aos ditames da crise do capital, por meio do esvaziamento do direito à educação” (LIMA; MACIEL, 2018, p.21). Essas preocupações com os ditames do mercado ainda se fazem presentes no atual governo.

Esse é o projeto de formação docente constante nos documentos do Banco Mundial, no qual o professor a ser produzido é apenas um tarefeiro. Como reflexo dessa situação, é importante que os professores compreendam o que está por trás dessas novas exigências feitas a eles e, assim, se conscientizem de como essas cobranças descaracterizam a docência por serem ligadas ao sistema de produção vigente, já que “a preocupação desta reforma é modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas [...]” (SHIROMA, 2017, p.10), avaliações estas que serão publicadas em forma de *rankings*.

É evidente que “a política educacional brasileira, hoje, articula-se organicamente à produção do trabalhador para o capital e, por consequência, de um professor reconvertido que possa fazer frente à produção de mão de obra [...]” (EVANGELISTA, 2016, p.5). Levando em consideração esses aspectos, entendemos que as políticas educacionais são desenhadas pelos

organismos internacionais como o Banco Mundial, BID, OCDE, cujos fins estão voltados para o crescimento econômico. Assim, os conteúdos ensinados, os programas e leis, a formação continuada dos professores ficam atreladas às exigências do mercado, acarretando dificuldades no processo de formação integral desses sujeitos. Dessa forma, os professores se veem encruzilhados frente a tantas demandas e sem nenhum respaldo que os auxilie.

Com a reforma neoliberal, muitas transformações ocorreram no panorama da educação brasileira, e na profissão professor, a qual se reduziu a uma atividade meramente técnica, como discutido no decorrer do texto, o que ocasiona um sentimento de ineficiência nos professores, de culpa pelo seu insucesso. Por tudo isso, podemos refletir o porquê de os professores da Educação Básica apresentarem tantos problemas de saúde como o *stress*¹². Por exemplo

em 2004, numa investigação que envolveu 10 estados brasileiros, verificou-se que 30,4% dos entrevistados (professores e funcionários) nas escolas relataram problemas de saúde relacionados à síndrome de *Burnout* e ainda, 22,6% relataram a necessidade de licenças temporárias ou definitivas do trabalho (CNTE¹³, 2008). Mais recentemente, uma pesquisa desenvolvida pela Universidade de Brasília, com mais de 8 mil professores da região Centro Oeste, revelou sintomas como baixa realização profissional (31,2%), alto grau de esgotamento emocional (quase 30%) e distanciamento dos alunos (14%), o que mostra que 15 em cada 100 professores apresentam sintomas da síndrome de *Burnout*, embora muita gente desconheça os sintomas (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2008 apud DIAS et. al., 2018, p.266).

Diante desses dados, podemos entender que, infelizmente, os professores se auto avaliam, culpam-se pelos resultados impostos que não conseguiram alcançar. Convenhamos afirmar que “[...] é inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas, grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal” (SANTOS, 2004, p.1153). Apenas um olhar crítico é capaz de ter esse entendimento; caso contrário, as

¹² “Estatísticas oficiais da Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo apontam elevação do número de professores/as afastados/as do trabalho por transtornos mentais e comportamentais: em 2015 foram 25.849 casos, subindo para 50.046 em 2016. Esses dados são similares aos da Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica de Belo Horizonte, no período de maio de 2001 a abril de 2002, que apontaram os transtornos psíquicos em primeiro lugar entre os diagnósticos de afastamento do trabalho 9. Professores/as representaram 84% desses atendimentos. Essa é uma realidade geral para o país, assumindo dimensões alarmantes, persistindo no tempo e com sinais claros de agravamento”. ARAÚJO, Tânia Maria de; PINHO, Paloma de Sousa; MASSON, Maria Lucia Vaz. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. Cad. Saúde Pública 2019; 35. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v35s1/1678-4464-csp-35-s1-e00087318.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

¹³Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

vozes entoadas continuarão sendo aquelas que responsabilizam os professores pelas mazelas educacionais.

Tendo em vista esse cenário educacional explanado, podemos entender as dificuldades que os professores têm atualmente. Eles têm sido alijados das discussões educacionais, as propostas têm sido impostas de forma vertical, programas têm tido como pressuposto a busca por eficiência e resultados mensuráveis. O sistema é caótico e tudo isso pelo fato do neoliberalismo saber que não só o trabalho na sala de aula ensina, impondo que a escola seja reflexo de uma empresa, tendo os docentes como meros operadores, visando a manutenção dos interesses do capital (FREITAS, 2018). Assim, ele utiliza os professores como executores de suas propostas e deles retira todos os fundamentos de uma valorização docente.

No espaço dessa subseção realizamos uma breve discussão sobre como esses condicionantes influenciam a perda da valorização dos profissionais da educação, já que a formação continuada é um dos meios de alcançá-la.

3.3.1 A responsabilização docente e suas implicações na valorização dos profissionais da educação

A valorização dos profissionais da educação continua a passos lentos, e não tem tido como foco a qualidade de vida pessoal e profissional destes. Mediante as ideias expostas, entendemos que existe grande distanciamento entre o que diz a lei sobre valorização dos professores da Educação Básica e a realidade de trabalho nas redes públicas do país. Dito de outro modo, se por um lado temos uma legislação que contempla a valorização dos professores, por outro, o salário e as condições de trabalho desses profissionais não expressam ou representam as conquistas legais. Percebemos que a mercantilização implantada em nossas escolas é voltada para o individualismo, competição, sistemas de bonificação e todas as atitudes convergem no sentido de alcançar metas, sejam elas internas ou externas nas escolas. Ocorre a intensificação do trabalho docente, a redução dos salários, a jornada diária é extrapolada e a valorização dos professores é suprimida.

A supressão, e lentidão, no cumprimento de leis atreladas à valorização dos professores na legislação é perceptível. Vejamos: no governo de Dilma Rousseff, em 2014, ocorreu a Conferência Nacional de Educação de 2014 (Conae/2014), que traz referência ao tema da valorização dos professores da Educação Básica, em seu eixo VI - “Valorização dos

profissionais da educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho”. Na Conae (BRASIL, 2014b) existem “três agrupamentos de ações: a) salários justos e condizentes; b) planos de carreira que incentivem a permanência na função, e c) adequada formação profissional - inicial e continuada” (AUGUSTO, 2015, p.539), que compõem o tripé Valorização dos Profissionais da Educação Básica.

O atual PNE (2014-2024) dispõe acerca da valorização dos professores da Educação Básica, no artigo 2, inciso IX e, em suas Metas 15, 16, 17 e 18 e respectivas estratégias. A valorização abordada pelo PNE se dá por meio de *formação docente e aperfeiçoamento*, além do *piso salarial nacional e planos de carreira*. Mas, como relata Augusto (2015), embora essas ações estejam incluídas no Plano, esta inclusão não garante o cumprimento delas:

[...] embora seja necessário, não é suficiente estar na lei, pois estar escrito na lei não garante a mudança da precariedade das condições profissionais do magistério da educação básica no país. Isto seria apenas o passo inicial, pois representa que os elaboradores das políticas não estão de costas para a educação pública do país. Entretanto, faz-se necessária uma conjugação de fatores, vontade política, recursos financeiros bem aplicados na educação, além da participação das comunidades escolares e da sociedade em geral, no monitoramento das ações previstas, conforme mostram estudos, para mudar o quadro atual (AUGUSTO, 2015, p.540).

Muitas leis e ações têm ficado apenas no papel. Analisando a fundo o PNE (2014-2024), é perceptível que a meritocracia no documento vem associada a bonificações e prêmios e à progressão nas carreiras profissionais, o que seria “posições de natureza política fortemente contrastante [...]” (AUGUSTO, 2015, p.544). As metas 15 a 18 garantem planos de carreira, tendo como referência o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN Lei n. 11.738/2008); mas, na meta 7 (estratégia 36), o mérito constitui-se por meio do desempenho dos professores, como forma de ampliar a melhoria de indicadores educacionais. Essa associação de progressão nos planos de carreira a indicadores de desempenho dos alunos, ocasionam grande pressão sobre os professores que intensificam seu trabalho e carregam o peso da responsabilização pelos resultados.

A responsabilização docente se intensificou ainda mais após o golpe de 2016, o *Impeachment* da presidenta Dilma, em que medidas em desfavor da educação foram realizadas. Cortes de verbas da Educação Superior, Reforma do Ensino Médio, Reforma da Previdência¹⁴,

¹⁴Proposta de Emenda Constitucional (PEC nº 287/2016, Reforma da Previdência), propõe emenda ao art. 203, V, da Constituição Federal, mudando o quesito idade na concessão do benefício assistencial ao idoso com 65 anos, passando para 70 anos. A PEC nº 6/2019, propõe modificação no quesito valor a ser pago ao idoso de 65 anos, que

a Proposta de Emenda à Constituição no 241, a PEC 241, renomeada no Senado Federal com o nº 55/2016, que se tornou a EC 95, de 15 de dezembro de 2016 e instituiu um Novo Regime Fiscal no país e que prevalecerá, inicialmente, por 20 anos, “congelará as despesas primárias e liberará os pagamentos relativos ao mercado financeiro. Estarão, portanto, limitadas as possibilidades da implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a enorme desigualdade brasileira” (AMARAL, 2017, p.6).

Percebemos que após a realização dessas medidas em desfavor da educação, avanços como o PSPN não têm sido cumpridos em muitos Estados e municípios brasileiros, e, diante do novo regime fiscal, está longe de ser efetivado, conforme Assunção et al. (2019, p.2) “em 2016, dez estados e mais da metade dos municípios não conseguiram cumprir a lei que regulamenta o piso salarial profissional nacional”. Imprescindível ressaltar que este não pode estar atrelado ao mérito em indicadores educacionais, pois, dessa forma perde todo seu significado enquanto aspecto de valorização e ser torna mais um elemento de coação sobre os professores.

Contrário a essas associações do PNE (2014-2024), o documento-Referência da Conae (BRASIL, 2014b) é um texto de promessas e garantias que foi elaborado contendo propostas de ações e metas, para contribuir em diferentes formas de mobilização e debate, “por meio das conferências que antecederam a Conae, cujas contribuições seriam objeto de deliberação, garantindo as diretrizes da formulação e materialização de políticas de Estado, sobretudo na construção do PNE” (AUGUSTO, 2015, p.540-541).

Ocorre que em 31 de agosto de 2016 houve o golpe à democracia brasileira, quando o mandato presidencial de Dilma Rousseff foi cassado e

é preciso considerar que não foi simplesmente um golpe episódico, ou seja, um ato anticonstitucional que substituiu o chefe de Estado que, a partir daí, passou a governar conforme as regras democráticas então vigentes. Não. Com o afastamento de Dilma Rousseff quebrou-se a institucionalidade democrática, deixando de existir o Estado Democrático de Direito. E passamos a viver num Estado de exceção com uma sequência de atos discricionários abrindo margem a uma verdadeira escalada do arbítrio, num estado de golpe contínuo constituído por atos que se sucedem eivados de ilegalidade cometidos pelo Executivo, por parlamentares, pelo Judiciário e pela imprensa [...] (SAVIANI, 2018, p.30-31).

atualmente é garantido um salário mínimo, e a proposta traz no texto alteração quanto ao valor, idoso de 60 anos até 70 anos perceberá R\$ 400,00 (quatrocentos reais) e aos 70 anos ou mais, receberá 1 (um) salário mínimo.

Com esse episódio da transição do representante do Poder Executivo Federal, o poder de deliberação da Conae foi ameaçado pela Portaria nº 577/2017, que aumentou “a representação do governo e empresários no Fórum, reduz a participação dos representantes da Sociedade Civil, excluindo de forma direta Instituições de relevância para a educação do Brasil [...]” (SILVA; BRITO; NUNES, 2019, p.11). Conforme os autores supracitados, por meio dessa alteração na composição do Fórum Nacional de Educação (FNE) e a revogação das portarias anteriores, o governo Temer colocou em prática medidas que representam retrocesso nos direitos já conquistados.

E é nesse panorama que, segundo os autores acima citados, as entidades fóruns e movimentos em defesa da educação se reuniram em maio de 2017, em Belo Horizonte, e elaboraram uma carta ao MEC analisando o Decreto do Poder Executivo, de 26 de abril de 2017, e da Portaria do MEC nº 577, de 27 de abril de 2017. Diante desse contexto, houve a alteração das realizações das etapas das conferências nos municípios, intermunicipais, estados e Distrito Federal, e, perante o corte de verbas, muitos estados e municípios tiveram dificuldade para realizar suas conferências (SILVA; BRITO; NUNES, 2019).

Perante essa apresentação do documento da Conae (BRASIL, 2014b) e do PNE (2014-2024), no trato à valorização dos professores, fica evidente que, “as distinções entre a concepção de política de responsabilização previstas no Documento do PNE e no da Conae/2014 são bem nítidas. Enquanto o primeiro a propõe, o segundo adverte sobre seus riscos e confirma a necessidade de superação” (AUGUSTO, 2015, p.545).

Por essa razão, a política educacional deve ser pensada como uma ação pública e “a formação dos profissionais de educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito e superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio” (CARISSIMI; TROJAN, 2011, p. 61), assim como a valorização dos professores deve fazer parte desta conjuntura para que regulações e responsabilização dos docentes não ocorram mais.

Continuando a nossa discussão sucinta sobre a valorização docente, cabe dizermos que ela é traduzida em três aspectos fundantes: salário, condições de trabalho e formação inicial e continuada, e, para que ela ocorra, é necessária a efetivação dessas três condições (CARISSIMI; TROJAN, 2011). Prosseguiremos à análise de tais aspectos.

Em relação ao salário¹⁵, os autores destacam que “a remuneração também representa um aspecto fundamental do perfil profissional nas redes de ensino, e demonstra, em alguma medida, a valorização profissional proporcionada, ou seja, revela o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pelo professor” (CARISSIMI; TROJAN, 2011, p.61). No entanto, em diversos estados, os professores têm sido “chamados a pagar a conta dos acordos espúrios com o Capital que se refletem em redução salarial, não pagamento ou parcelamento de proventos, entre outras medidas, como a entrega da escola pública à saga privatista das Organizações Sociais” (EVANGELISTA, 2016, p.14).

Carissimi e Trojan (2011) citam a pesquisa “La Inversión Educativa en América Latina y el Caribe e Education at a Glance” (MORDUCHOWICZ; DURO, 2007 apud CARISSIMI; TROJAN, 2011, p.61)), que investigou a remuneração de professores. Os registros mostram que o Brasil ocupa, entre os países pesquisados, a posição dos que pior pagam seus professores. Esses dados são de uma pesquisa realizada em 2007, mas, é evidente que ainda estamos entre os países que pagam pior seus professores. O PSPN, por exemplo, é um avanço que infelizmente está ameaçado, e mesmo antes dessa ameaça, ele não vinha sendo cumprido; e a procura pelos cursos de licenciatura vem reduzindo cada dia mais e mais, resultado da perda de prestígio dessa profissão. Na pesquisa realizada por Almeida; Tarturce; Nunes (2014) buscou-se investigar a atratividade da carreira docente no Brasil sob a ótica de alunos concluintes do Ensino Médio. Nesta aplicaram 1501 questionários para alunos do 3º ano do Ensino Médio e realizaram grupos de discussão com dez alunos cada, totalizando 193. Concluíram que a rejeição à carreira docente é geral, os estudantes relatam que a docência não garante estabilidade financeira e reconhecimento social, assim não se identificam, e por até experiência escolar e devido à influência familiar, não têm interesse por essa carreira.

Outro elemento fundante da valorização docente é relativo às condições de trabalho¹⁶, destacadas, pelas autoras, como de extrema relevância. Elas trazem outros aspectos que fazem parte desse enaltecimento dos professores, quais sejam: hora-atividade (momento extraclasse, dentro da jornada de trabalho docente, para planejamento, estudos e formação continuada); jornada de trabalho (período de tempo diário em que o empregado está à disposição do empregador); o número de alunos por turma; e o regime de contratação (CARISSIMI;

¹⁵ “Entende-se por remuneração o conjunto de prestações recebidas pelo empregado em razão da prestação de serviços, em dinheiro ou utilidades, proveniente dos empregadores ou de terceiros (MARQUES; ABUD, 2008, p. 51 apud CARISSIMI; TROJAN, 2011, p.61)”.

¹⁶ “Entende-se por condições de trabalho o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola” (CALDAS, 2007, p.77 apud CARISSIMI; TROJAN, 2011, p.63).

TROJAN, 2011). Esses aspectos fundantes devem fazer parte de uma política pública efetiva de valorização dos professores, sendo necessário, como enfatiza o documento da Conae (BRASIL, 2014b), retirar essas ideias de remuneração atrelada a mérito e desempenho em avaliações nacionais.

A formação inicial, e continuada, é outro aspecto importante no trato à valorização dos professores. Queremos abrir um parêntese, aqui, conforme Carissimi e Trojan (2011): que a formação continuada é enfatizada por meio de programas acessíveis e frequentes aos professores, mas, ocorre a indicação que as técnicas de ensino a distância podem auxiliar nesse processo, por serem “uma fonte de economia”, o que revela, ao nosso ver, a precarização do trabalho docente, resultado das políticas públicas relativas à educação.

As técnicas de ensino a distância, quando usadas a favor das políticas dos organismos internacionais, ampliam a ação do capital e resultam em atividades concebidas como treinamento ou transmissão de conteúdo, as quais estão longe de acarretarem uma formação sólida dos professores e, ainda os responsabiliza pela fragilidade de sua formação.

Nessa mesma linha de pensamento, Hypolito (2015) declara que os sindicatos docentes têm afirmado que a valorização docente implica em uma “carreira consistente, em uma remuneração salarial digna e uma formação sólida, além da garantia de boas condições de trabalho. Por isso, a valorização profissional precisa ser melhor dimensionada. O que se pode garantir com 7 ou 10% do PIB para a educação?” (HYPOLITO, 2015, p.530). Desta forma, diante dessas novas medidas do novo regime fiscal, é impossível atingir os 10% do PIB, o que ameaça o cumprimento dessa meta.

Destarte, percebemos a controvérsia que surge porque por um lado, a lei garante formação continuada e valorização dos professores e, por outro, encontramos nestes últimos anos inúmeras discontinuidades de propostas, compartimentadas a inúmeras tentativas de culpar os professores pelos problemas da educação, sem reafirmar a necessidade de investimento “[...] Por conseguinte, fica evidente que o discurso da educação de qualidade não destaca a necessidade de mais investimento e ampliação de recursos financeiros, mas somente da melhoria do desempenho docente” (CARISSIMI; TROJAN, 2011, p. 58) e, nesse sentido, parece indicar que tal responsabilidade é delegada inteiramente ao professor, sem considerar os condicionamentos externos sofridos por esse profissional.

A partir do cenário político brasileiro apresentando, é possível compreender que

todas as lutas travadas pelos trabalhadores da educação para garantir a valorização docente, enquanto articulação entre as categorias formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde estão fortemente ameaçadas, sobretudo após do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, representante de um governo democraticamente eleito (SILVA; BRITO; NUNES, 2019, p.17).

Se o anseio é a valorização docente nesses três aspectos (salário, condições de trabalho e formação inicial e continuada), estes devem ser de qualidade e atenderem às necessidades dos professores. Para tanto, um dos requisitos é que a formação inicial e continuada dos profissionais de educação seja entendida enquanto política pública, e que ocorra investimento e ampliação dos recursos financeiros para a educação. Porém, diante dos acontecimentos, entendemos que a agenda neoliberal para formação de professores, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, ganhou mais força. No entanto, lembremos que a força dos professores e estudantes é ainda maior na tomada de posições que mudem os rumos da educação.

As demandas em relação aos professores aumentam cada dia mais, tornando a sobrecarga de trabalho realmente excessiva. Ademais, se por um lado a formação continuada de professores aparece com seu papel ligado ao desenvolvimento dos professores, por outro, ela se apresenta como mecanismo de controle, pois responsabiliza os professores por seu fracasso e suas dificuldades.

Diante das reflexões trazidas nessa seção, chegamos a três apontamentos principais. O primeiro deles é a conclusão de que quando se utiliza termos como reciclagem para designar a formação continuada, ocorre um processo de esvaziamento desse processo e, por essa razão, é necessário conceituar a formação continuada enquanto espaço de construção de conhecimento, de trocas de experiências e dúvidas, e que a formação continuada em serviço pode possibilitar esse momento quando estruturada pelas necessidades dos professores. Vale lembrar que o professor se forma continuamente em todos os espaços educativos e culturais.

Compreendemos, ainda, que as influências globais e internacionais estão presentes no processo de formulação das políticas de formação continuada, condicionando as ações e programas a diretrizes mercantilistas, que os elementos-chave do “pacote” são princípios que condicionam as metas do PNE (2014-2024), e a formação continuada de professores, no âmbito educacional brasileiro. Entendemos, também, que tais condicionantes impõem sobre os professores a responsabilização pelo sucesso, ou fracasso, do seu alunado, deixando-os com sentimento de culpa, com sobrecarga de trabalho, ocorrendo sua desvalorização.

Diante da narrativa desta subseção, a valorização dos professores tem-se efetivado a passos lentos, pois além dessa conjuntura marcada por ações em prol da eficácia das escolas, os professores têm recebido baixos salários, não têm tido formação inicial e continuada e têm vivido total assolação da sua vida profissional e pessoal, ocasionando desgastes físicos e emocionais. Enfim, é difícil ser e querer ser professor nessa conjuntura. Mais uma vez, a profissão tem baixo reconhecimento.

Na próxima seção descrevemos e analisamos as políticas públicas de formação continuada de professores do Ensino Fundamental I, a partir da promulgação do PNE (2014-2024).

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Na seção anterior apresentamos os fatores que influenciam e condicionam as políticas públicas de formação continuada no Brasil, os quais confluíram para a definição das metas contempladas no PNE (2014-2024), logo a formação continuada de professores. Verificamos que as políticas educacionais são orientadas pelos organismos internacionais, desde a adesão do governo brasileiro às recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, e, com isso, têm se expandido segundo os interesses do capital.

Nesse contexto, o propósito desta seção é descrever e analisar as políticas públicas de formação continuada de professores do Ensino Fundamental I, a partir da promulgação do PNE (2014-2024). Contudo, antes de adentrarmos essas descrições, retomamos as legislações que perfazem o cenário educacional e demarcam o contexto em que a formação continuada se desenvolve.

De forma sucinta, explanamos os primeiros delineamentos que a formação continuada assume no cenário educacional, tomando como base a CF de 1988 e a LDB (9394/1996), alicerces para o desenvolvimento de políticas de formação docente. Na explanação, contextualizamos, brevemente, o percurso e a cronologia da legislação até chegar ao PNE (2014-2024), ponto de partida para as análises aqui perpetradas.

4.1 Políticas docentes anterior ao PNE (2014-2024)

A Constituição Federal de 1988 foi um marco importante na construção da democracia no Brasil, provocou mudanças no sistema educacional, sendo fulcro para diversas reformas e leis que em sequência foram promulgadas, diante de sua afirmação da educação enquanto direito fundamental. No que concerne à aprovação da educação como direito fundamental, foi um fator de destaque na CF de 1988, além da saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, alimentação [...], os quais estão previstos no art. 6º, impondo o dever ao Estado e à família assegurá-los, o art. 205 garantiu ainda o acesso da população, de 7 a 14 anos, ao Ensino Fundamental; estabeleceu que 18% da receita da União e 25% das receitas dos estados e municípios deveriam ser reservadas ao desenvolvimento da educação (art. 212).

Levando em conta a forma federativa do Estado Brasil, a qual é caracterizada pela autonomia dos entes federados (União, Estado, Distrito Federal e os municípios), a CF/88

previu, de antemão, no art. ° 23, que é competência comum entre eles “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (BRASIL, 1988). Portanto, a educação é um direito juridicamente protegido e precisa ser garantida e receber todas as condições para que ocorra.

Os anos subsequentes à promulgação da CF de 1988 vêm marcar um período de inúmeros avanços em relação à valorização dos profissionais da educação, progressos ao mesmo tempo demarcados por uma visão neoliberalista, que se propagou no cenário educacional brasileiro, a partir dos anos 90, no governo Collor. “Nos anos 1990 e até a primeira metade dos anos 2000, a atuação do Estado no campo da educação esteve fortemente voltada para a construção de um novo arcabouço normativo [...]” (MUÑOZ PALAFOX; KLINKE; SILVA, 2013, p.322), iniciando-se a adoção das diretrizes do Banco Mundial para a educação, e a formação docente passou a compor o núcleo das reformas educacionais.

Nesse contexto, um evento de destaque em nível internacional foi a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien), que ocorreu na Tailândia em 1990, cujo ideário foi estabelecer compromissos mundiais (Declaração Mundial de Educação para Todos), os quais garantissem a todas as pessoas os conhecimentos básicos e necessários a uma vida mais digna.

Em consonância com essas diretrizes internacionais no governo de Itamar Franco (1992-1994), no Brasil foi elaborado o Relatório Delors (“Educação um tesouro a descobrir”), produzido entre 1993 e 1996, por Jacques Delors (UNESCO, 2001), com diretrizes semelhantes às defendidas pelo Banco Mundial e reproduzidas pelo Ministério da Educação (MEC). O MEC acabou instituindo o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), com metas locais com vistas a atingir a meta global de educação para todos.

Em 1996 o presidente Fernando Henrique Cardoso, que tinha vínculo com o viés neoliberal, sancionou a LDB (Nº9394/1996), que retoma e enfatiza aspectos previstos na CF de 1988, um marco legal para o desenvolvimento de políticas de formação docente e que se tornou uma referência educacional. Durante esses vinte anos, diante de suas imprecisões terminológicas e a postulação de grupos interessados em alterar aspectos específicos da lei recém-aprovada, ela sofreu

[...] 40 alterações sob a forma de leis no corpo legal da lei então sancionada. Desse modo, no interior dessas 40 leis, habitam 178 mudanças, inclusive com alterações das alterações. São 47 Decretos regulamentadores. Se somarmos as leis (40) com os decretos (47), temos um total de 87 alterações. Se tomarmos o conjunto das alterações processadas pelas 40 leis mais os decretos, teremos uma soma de 225 alterações. Uma tal quantidade de alterações (87), praticamente 89% do texto, conquanto possível em qualquer lei, é indicativa

de que algo poderia ter sido melhor redigido na versão original. Mas, se considerarmos as 178 alterações legais com o seu impacto sobre os artigos, teremos 193% de mudanças (CURY, 2016, p. 12).

Ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, em respeito ao art. 214¹⁷ da CF de 1988, temos a Lei nº 10.172/2001, o PNE, que, em sua tramitação teve a participação de dois projetos: o do “executivo, mais sintético, menos abrangente e mais restrito na sua elaboração, e o da sociedade civil, mais analítico, mais abrangente, que contou com ampla participação, em especial a partir dos Fóruns Estaduais e do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública” (CURY, 2016, p. 13).

Posteriormente, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), é importante ressaltar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, que tinha como objetivo maiores investimentos na educação básica, profissional e superior, o qual se articula ao PNE (2001) e teve como um dos seus principais pontos a formação e valorização dos profissionais da educação, ações em busca de uma educação de qualidade para todos. As metas do PDE foram praticamente inviabilizadas “ [...] seja por meio de profundos ajustes fiscais que visam garantir o pagamento de juros da dívida pública, seja através da mercadorização do ensino estatal, cujos parques recursos são disputados por empresas privadas [...]” (LOMBARDI; LIMA, 2018, p.49).

Em 2007 é criado ainda o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, uma das etapas do PDE, com metas para a melhoria do Ideb das escolas e das redes municipais e estaduais de ensino, com atendimento prioritário para os municípios com os mais baixos índices. Para ter apoio técnico e financeiro, as escolas deveriam criar seu respectivo Plano de Ações Articuladas (PAR), por meio do Decreto nº 6.094/2007

[...] a fim de viabilizar o cumprimento das metas do Compromisso Todos pela Educação. O documento “Orientações gerais para a elaboração do PAR” (BRASIL, 2008b) detalha o processo de elaboração pelos entes federativos, que ocorre em duas fases distintas. Primeiramente os estados e municípios desenvolvem o “Levantamento da Situação Escolar – LSE”, a ser realizado por uma comissão técnica local constituída por sujeitos sociais do segmento educacional, tais como dirigente municipal de educação, técnicos da secretaria municipal de educação e representantes dos diretores de escola, dos professores da zona urbana e da zona rural, dos coordenadores ou supervisores

¹⁷ Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988, p.93)

escolares, do quadro técnico-administrativo das escolas, dos Conselhos Escolares e, quando houver, do Conselho Municipal de Educação. Tal levantamento é elaborado por meio de preenchimento de um formulário no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec), que o Ministério da Educação disponibiliza em seu sítio eletrônico (SCAFF; SANTOS, 2016, p.53).

Scaff e Santos (2016) concluíram, em pesquisa, que o PAR tem papel importante na “indução dos entes federativos locais em relação à regulamentação das normativas atinentes à valorização docente, principalmente no que se refere à elaboração de planos de carreira e cumprimento com os preceitos da “Lei do Piso” [...]” (SCAFF; SANTOS, 2016, p.58). Mas, segundo as autoras, muitos municípios não têm efetivado ações para seu cumprimento. Vale ressaltar que os movimentos sociais são cruciais para a garantia dessas conquistas.

Em 2007 é criada ainda a “Nova CAPES” (Lei nº 11.502/2007), que passou a ser responsável pela formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, a fim de estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Outro ponto que merece destaque é a criação do PSPN Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que visa à valorização salarial dos profissionais do magistério, uma vez que após sua vigência, os entes federados não podem fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da Educação Básica para a jornada de, no máximo, 40 horas semanais com valor abaixo do Piso, o qual tem sua continuidade ameaçada diante do novo regime fiscal EC 95, que congela os gastos com despesas primárias até 2036, conforme abordado anteriormente.

No governo Lula a formação de professores foi uma das suas principais ações. Em 29 de janeiro de 2009, por meio do Decreto nº 6.755, criou-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor) que teve como objetivo “[...] regime de colaboração entre união, estados e municípios para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas” (MUÑOZ PALAFOX; KLINKE; SILVA, 2013, p.321), além da formação continuada visando formar os docentes que já atuavam na Educação Básica.

Ainda segundo os autores, a partir daí definiu-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica que tem como objetivo

[...] criar um sistema integrado de formação para oferecer, a todos os professores em exercício, condições de obter um diploma específico na sua área de formação. Para realizar esta tarefa, está previsto que o MEC, juntamente com o Conselho nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), a união dos dirigentes Municipais de Educação (Undime) e

representantes das instituições públicas de ensino superior, por meio dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente, em cada Estado, realize periodicamente um mapeamento das “necessidades de formação”, baseado nos dados do Censo da Educação Básica, com a oferta de vagas por instituição, por campus e por curso (MUÑOZ PALAFOX; KLINKE; SILVA, 2013, p.321-322).

Vários outros programas e ações foram implementados no contexto dessa política e “dentre eles se destacam o PIBID, o Pro-Letramento, o Gestar¹⁸ II, os programas na área de formação de gestores da educação (Escola de Gestores, Pradime¹⁹, Pró-Conselho²⁰), entre outros” (MUÑOZ PALAFOX; KLINKE; SILVA, 2013, p.322).

Decker (2015) destaca que as políticas que envolvem direta, ou indiretamente, a *formação do professor* na década de 1990, sobretudo a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), no mandato de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) até o governo de Dilma Rousseff são

[...] programas de avaliação escolar – Censo Escolar (BRASIL, 2008), Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB (BRASIL, 2005), Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM (BRASIL, 1998) e Exame Nacional de Cursos-Provão (BRASIL, 1995). Também foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 2000) e o Parecer nº 583/2001, que estabeleceu as orientações para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação (BRASIL, 2001). Nos anos 2000, a produção de documentos, o desenvolvimento de ações e programas para formação docente continuou se avolumando. Temos o Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001) e a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) que se referem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007 (BRASIL 2007), a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto 5.800/2006 (BRASIL 2007) e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892 de 2008 (BRASIL 2008), que possui, entre seus objetivos, a formação de professores para Educação Básica. Em 2009, temos a publicação do Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído pela Portaria Normativa nº 09 de junho de 2009 (BRASIL, 2009), para atender o disposto no artigo 11, inciso III do referido Decreto. No mesmo ano, publica-se a Resolução nº 02/2009 (BRASIL, 2009), que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério. Sobre política de avaliação docente, temos a Portaria Normativa nº 03 de março de 2011 (BRASIL, 2011) que versa sobre a Prova Nacional de

¹⁸ Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

¹⁹ Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação

²⁰ Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação

Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. Devemos considerar também os inúmeros programas de formação implementados pelo MEC como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA, 2006), o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO, 2000), o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura, 2005). Ainda em 2006, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia pelo Parecer CNE/CP N° 5/05 (BRASIL, 2005) e pela Resolução CNE/CP N° 1/06 (BRASIL, 2006 apud DECKER, 2015, p.32).

Pelos programas desenvolvidos após a década de 1990 depreendemos, por um lado, que é inegável que os governos investiram em programas voltados para a formação de professores; por outro lado, nem sempre esses programas atendiam às reais necessidades de cada contexto educacional brasileiro e a maioria deles foi marcada por descontinuidade de verbas e também das ações na sua implementação. Nesse sentido, consistiam em planos de governo e não planos de Estado.

Apresentamos um breve relato das principais propostas de formação docente anterior ao PNE (2014-2024), no Brasil, para contextualização da pesquisa e para entendimento das propostas subsequentes, por compreendermos que os processos históricos e políticos são construídos. As políticas públicas de formação continuada posteriores ao PNE (2014-2024) constituem o foco de nosso estudo e a próxima subseção será dedicada a explaná-las.

4.2 Políticas docentes posteriores ao PNE (2014-2024)

Em 2014, durante o governo Dilma, foi aprovada a Lei nº 13.005/2014, criando o PNE (2014-2024), ponto de partida para as análises aqui realizadas e imprescindível para intentar reflexões sobre as políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica, com foco no Ensino Fundamental I do município de Uberaba-MG. Nesse sentido faremos uma análise da legislação em nível macro para chegarmos ao contexto micro, segundo a delimitação de nosso estudo.

Lembremos que o PNE (2001) sofreu vetos em relação ao financiamento quando sancionado e acabou tornando-se um Plano declaratório. Em 2010 aconteceu a Conae, um debate participativo para definir os rumos da educação, que reuniu diferentes segmentos da sociedade para discutirem diretrizes visando à construção do novo PNE (CURY, 2016). Posteriormente foi sancionado o novo PNE (2014-2024) que “variou em graus de importância

e diferença de significado ao longo da história da educação brasileira e no cenário político de cada período” (GOMEZ; RAMOS, 2018, p.160). Ao longo das nossas discussões nessa subseção, é possível compreender que em alguns momentos ele se tornou um avanço, em outros a reafirmação das desigualdades educacionais, e que tais postulados incidem sobre os cumprimentos de suas metas em nível micro.

O plano totaliza 10 diretrizes, 20 metas com estratégias, e sua estrutura é bem diferente do plano anterior. Das 20 metas, as de números 14, 15, 16, 17 e 18 são ligadas à valorização dos profissionais da educação e consideradas estratégicas para que as demais metas sejam atingidas. Analisando a nossa temática no plano, visualizamos que o conceito *formação continuada* aparece no PNE (2014-2024), nas seguintes metas e estratégias:

Quadro 3 – Conceito de formação continuada no PNE (2014-2024)

<p>Na estratégia 3.1 da meta 3: institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;</p>
<p>Estratégia 4.3 da meta 4: implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;</p>
<p>Estratégia 4.18 da meta 4: promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;</p>
<p>Estratégia 5.6 da meta 5: promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;</p>
<p>Estratégia 7.4 da meta 7: induzir processo contínuo de auto avaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;</p>
<p>Estratégia 10.7 da meta 10: fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;</p>
<p>Estratégia 15.11 da meta 15: implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada²¹ para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;</p>
<p>Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino;</p>

²¹ O conceito aparece atrelado à formação continuada de profissionais da educação de outros segmentos, que não os do magistério.

Estratégia 16.1 da meta 16: realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por **formação continuada** e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Fonte: BRASIL (2014), grifos nossos.

Fica evidente no quadro 3 que a “[...] formação inicial e/ou continuada é mencionada em várias metas do PNE, muitas vezes de forma secundária, relacionada com a meta em uma das estratégias para designar uma necessidade de formação específica” (HYPOLITO, 2015, p.522). Diante dessa quantidade de metas, podemos perceber que a formação continuada é alvo das atuais políticas educativas, como estratégia para melhoria da qualidade do ensino. Conforme discutido anteriormente, os cursos têm sido pontuais, fragmentados, tem se criado um mercado de oferta de formação continuada, as metas se reduziram à instrumentalização do governo, e todos esses fatores são resultado de uma avalanche de medidas privatistas que veremos mais à frente.

Nesse cenário, a formação continuada como estratégia para a conquista de um ensino de qualidade pode não ocorrer porque se de um lado as políticas educacionais anunciam tal intenção, de outro não há investimentos suficientes para viabilizar as propostas de formação. Desse modo, o que se tem visto é a degradação da profissão. Esse desmonte da educação torna impossível qualquer melhora nas políticas públicas de formação docente, acarretando grandes perdas para os professores e elevando os interesses privados.

Conjecturamos que as políticas educacionais em nível nacional influenciaram as decisões tomadas em nível municipal, voltando nosso olhar à concretização das metas do PNE no contexto micro de nossa pesquisa, em Uberaba-MG. Vamos analisar essa hipótese na seção que trata das políticas locais.

Ademais, entendemos que as mudanças implantadas pela nova política de formação docente não priorizam a valorização dos professores. Assim, devemos nos atentar para as intencionalidades dessas políticas em atender as premissas do capitalismo. Nesse cenário, analisando ainda a efetivação das metas do PNE (2014-2024), julgamos ser importante apresentar os percentuais em que se encontram as metas 14, 15, 16, 17 e 18, de acordo com dados do observatório do PNE (2019)²², os quais são apresentados no **Quadro 4**. Destacamos que o observatório é um *site* onde podem ser monitoradas as 20 metas e estratégias do Plano e nele existem análises, vídeos e estudos sobre políticas públicas educacionais.

²² Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/home>>. Pesquisa realizada em fevereiro de 2019.

Esse levantamento de dados nos permite compreender a situação em que se encontra o município de Uberaba-MG, frente às metas preconizadas pelo Plano. Dessa forma, damos destaque aos dados apresentados pelo município. Compreendemos que os desafios em relação à educação e à formação continuada de professores são inúmeros, diante dos retrocessos que a política educativa tem vivenciado, e que o cumprimento dessas metas é quase impossível. Nesse sentido, esses dados podem nos auxiliar no acompanhamento e análise das metas. Contudo, o monitoramento destas metas pode se tornar apenas um instrumento técnico, caso omissões sejam feitas e as informações sejam poucas ou precárias. Portanto, o cenário é desafiador.

A drástica diminuição de recursos para a educação, como veremos mais adiante, ocasionará a postergação do cumprimento das metas do PNE (2014-2024), já que a maioria das metas estão ligadas à expansão. É inviável a expansão de algum programa ou ação mediante a escassez de verba. Por isso

se não questionarmos e confrontarmos o avanço do projeto neoliberal agora, o futuro para as próximas gerações será permeado por uma perspectiva de mercantilização total da educação, limitando ou até extinguindo as melhorias que foram conquistadas durante anos pelos trabalhadores (...) (CISLAGHI et al., 2019, p.8).

É preciso que as fragilidades desses indicadores sejam encontradas e os responsáveis organizem um modelo mais preciso de avaliação para que ocorra, verdadeiramente, um diagnóstico deles e ocorram reestruturações e efetivações das metas.

Quadro 4- Efetivação das metas do PNE (2014-2024)

Meta	Percentual a ser atingido até 2024	Brasil 2019	Sudeste	Minas Gerais	Uberaba
Meta 14: Indicador 14A: Número de títulos de mestrado (acadêmico e profissional) concedidos - Brasil - 2010-2016 Indicador 14B: Número de títulos de doutorado concedidos - Brasil - 2010-2016	Mestrado 60000 Doutorado 25000	Mestrado 59614% Doutorado 20603%	Mestrado 28791 Doutorado 11917	Mestrado 6576 Doutorado 1940	No momento não temos dados deste indicador para esta localidade.
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	100%	78.3%	84.6%	85.3%	75.9%

<p>art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>					
<p>Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p> <p>Objetivo 1: Até 2024, ter metade dos professores da Educação Básica formados na Pós-graduação.</p> <p>Objetivo 2: Até 2024, garantir que todos os professores da Educação Básica tenham acesso a um aperfeiçoamento profissional, chamado de formação continuada, em sua área de atuação.</p>	50%	<p>Objetivo 1 36,2%</p> <p>Objetivo 2 35,1%</p>	<p>Objetivo 1 33,7%</p> <p>Objetivo 2 28,6%</p>	<p>Objetivo 1 34.9%</p> <p>Objetivo 2 29.8%</p>	<p>Objetivo 1 30,8%</p> <p>Objetivo 2 No momento não temos dados deste indicador para esta localidade.</p>
<p>Meta 17 Até 2020, igualar o salário médio dos professores à renda de outros profissionais com a mesma escolaridade.</p> <p>Resultado parcial: Em 2015, os professores ganhavam 52,5% do salário médio de outros profissionais com a mesma escolaridade</p>	100%	52,5%	51,6%	<p>Não há dados para monitoramento desta meta. Pesquisas e o Censo do IBGE não levantam informações completas que permitam diagnosticar a situação. Tal descompasso é sintoma do descaso histórico em relação ao tema. Indicadores auxiliares ajudam a traçar um panorama</p>	<p>No momento não temos dados deste indicador para esta localidade.</p>

				geral da situação.	
Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal de 1988.	<ul style="list-style-type: none"> • Não é possível desenvolver um indicador que permita o acompanhamento desta meta • Em 2014, a meta atingiu 89,6% no Brasil; • Na região Sudeste 84,1%; • Em Minas Gerais 77,5%; • No município de Uberaba não consta. 				

Fonte: construído pela autora e baseado no Observatório do PNE (2014-2024)

A partir dos dados do Observatório, podemos perceber que as porcentagens das metas têm aumentado, principalmente quando comparadas às anteriores. No entanto, devemos nos questionar se elas estão sendo realmente concretizadas, pois as informações apresentadas podem ser apenas um panorama geral, e, como o próprio *site* traz, existem metas que não estão sendo acompanhadas.

Em relação à Meta 14: Indicador 14A: Número de títulos de mestrado (acadêmico e profissional) concedidos - Brasil - 2010-2016 e Indicador 14B: Número de títulos de Doutorado concedidos - Brasil - 2010-2016. No site do Observatório não constam dados relativos ao município de Uberaba-MG. Logo, realizamos uma solicitação à chefe do Departamento do RH do município e os seguintes dados nos foram repassados:

Quadro 5: Efetivação da Meta 14 do PNE (2014-2024) em Uberaba-MG- Designados

Relatório Sintético (atualizado em 12/05/2020)			
FORMAÇÃO ACADEMICA – MAGISTÉRIO DESIGNADO			
Formação/ Título	Situação	Quantidade de Profissionais	Observação
<i>DOCTORADO/Doutor Stricto Sensu</i>	Curso Concluído	1	
<i>MESTRADO/Doutor Stricto Sensu</i>	Curso Concluído	11	
PÓS GRADUAÇÃO – 420hrs – <i>Nível de Especialização Lato Sensu</i>	Curso Concluído	24	
PÓS GRADUAÇÃO – 360hrs – <i>Nível de Especialização Lato Sensu</i>	Curso Concluído	347	
PÓS GRADUAÇÃO – 180hrs – <i>Nível de Especialização Lato Sensu</i>	Curso Concluído	11	
CURSO SUPERIOR/ Graduação – <i>Licenciatura Plena</i>	Curso Concluído	633	
	Curso Incompleto	21	

SEGUNDO GRAU (NÍVEL MÉDIO) – Modalidade Normal/Magistério	Curso Concluído	212	
--------------------------------------------------------------	-----------------	-----	--

Fonte: Informações extraídas do Sistema de Recursos Humanos da Secretaria de Administração.

Quadro 6: Efetivação da Meta 14 do PNE (2014-2024) em Uberaba-MG-Efetivos

Relatório Sintético (atualizado em 12/05/2020)			
FORMAÇÃO ACADÊMICA – MAGISTÉRIO EFETIVO			
Formação/ Título	Situação	Quantidade de Profissionais	Observação
<i>DOCTORADO/ Doutor - Stricto Sensu</i>	Curso Concluído	6	
	Curso em Andamento	8	
MESTRADO/ <i>Mestre - Stricto Sensu</i>	Curso Concluído	87	
	Curso em Andamento	10	
PÓS GRADUAÇÃO – 420hrs – <i>Nível de Especialização Lato Sensu</i>	Curso Concluído	22	
PÓS GRADUAÇÃO – 360HRS – <i>Nível de Especialização Lato Sensu</i>	Curso Concluído	974	
PÓS GRADUAÇÃO – 180hrs – <i>Nível de Especialização Lato Sensu</i>	Curso Concluído	32	
CURSO SUPERIOR/ Graduação – <i>Licenciatura Plena</i>	Curso Concluído	628	
	Curso Incompleto	41	
SEGUNDO GRAU (NÍVEL MÉDIO) – Modalidade Normal/Magistério	Curso Concluído	288	

Fonte: Informações extraídas do Sistema de Recursos Humanos da Secretaria de Administração.

Diante dos dados apresentados no quadro 6, podemos perceber que o município detém 87 mestres e seis doutores, sendo a maioria dos professores da Educação Básica, efetivos da rede e possuem especialização *Latu Sensu*, seguidos dos que têm formação em nível superior. O que nos surpreendeu é a informação do número ainda elevado de profissionais formados somente na modalidade normal, dado que não deveria ser encarado como estranho, visto que esta modalidade é ainda aceita para atuação nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Quando comparados aos dados relativos a professores contratados, apresentados no quadro 5, percebemos que igualmente a maioria dos professores possuem apenas nível superior (graduação) e que o número de professores com normal superior ainda é elevado. Apresentamos esses dados porque julgamos pertinente tentar visualizar se o Brasil conseguirá elevar gradualmente suas matrículas na pós-graduação *Stricto sensu* e atingir a titulação anual de 60

mil mestres e 25 mil doutores, entendimento que deve ser buscado nos dados dos municípios brasileiros. Em Uberaba percebemos que existe um número alto de mestres e doutores, bem como de doutorandos e mestrandos. Assim, podemos considerar que os professores têm buscado se especializar na rede municipal.

Devemos realizar ponderações acerca do elevado número de professores que possuem apenas normal superior. A rede municipal tem como meta 1: “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender 100% (cem por cento) das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos até o final da vigência deste PDME” (UBERABA, 2015a, p.32). Uma das estratégias para o cumprimento dessa meta é “1.5. Exigir a formação inicial adequada e promover formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, com carga horária remunerada, garantindo o atendimento escolar por profissionais com formação superior” (UBERABA, 2015a, p.33).

Compreendemos que existem metas relativas à necessidade de formação em nível superior desses profissionais da educação, mas, os dados revelam que já se passaram cinco anos da promulgação do PDME (2015-2024) e ainda existem números elevados de profissionais com apenas normal superior. Entendemos que essa questão não é algo a nível municipal, mas sim federal já que o normal superior ainda é aceito, como dissemos anteriormente, para atuação nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Os dados são reveladores e o Censo da Educação Básica de (INEP, 2018) traz que

Na educação infantil brasileira atuam 589,9 mil professores. Desse total, 69,3% possuem nível superior completo (68,4% em grau acadêmico de licenciatura e 0,9%, bacharelado). Dos profissionais desta etapa de ensino, 8,1% estão com o curso superior em andamento e 15,8% têm curso de ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 6,9% com nível médio ou fundamental completo. Desde 2014, tem sido observado um crescimento gradual no percentual de docentes com nível superior completo atuando na educação infantil, que passou de 62,5%, em 2014, para 69,3%, em 2018 (INEP, 2018, p.39)

O Censo de 2018 traz que na Educação Infantil houve uma elevação de docentes com nível superior completo que passou de 62,5%, em 2014, para 69,3%, em 2018. Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, temos que

No ensino fundamental atuam 1,4 milhões de professores, sendo que 762,9 mil atuam nos anos iniciais e 763,8 mil atuam nos anos finais. Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 78,5% têm nível superior completo (77,3% em grau acadêmico de licenciatura e 1,2% bacharelado), 6,3% estão cursando o ensino superior completo e 11,0% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,3% com nível médio ou inferior (INEP, 2018, p.39).

Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram identificados professores com nível médio, ou até inferior, atuando na docência. Trouxemos esses dados no intuito de explicar que a falta de formação em nível superior é um problema nacional. O viés neoliberal está tão arraigado na sociedade, que impede que profissionais vejam a necessidade de formar-se continuamente, pois, para muitos, o mínimo basta e para outros existem impedimentos, tais como a falta de oportunidade, de tempo, de dinheiro e esses profissionais anseiam formar-se em nível superior e fazer uma pós-graduação. No entanto, a falta de políticas públicas efetivas não permite que esses voos sejam alcançados.

Diante dos dados do Observatório do PNE (2014-2024), do Censo (INEP, 2018) e municipais, já é possível dizer que as políticas educacionais em nível nacional influenciaram as decisões tomadas em nível municipal, voltando nosso olhar à concretização das metas do PNE no contexto micro de nossa pesquisa. Por isso, a necessidade de conhecermos a “coisa em si”, compreendendo os interesses subjacentes e analisando as correlações existentes, nos permite dizer que diante de um panorama geral acerca das legislações que perfazem o cenário educacional e demarcam o contexto em que se desenvolve a formação continuada de professores no Brasil, percebemos que esta fica em evidência nas discussões e projetos. Contudo, ela ainda se encontra dizimada nas escolas públicas do país, permanecendo restrita a cursos aligeirados, mestrados profissionais e palestras.

Experenciamos um momento político de rupturas, avanços e alguns recuos representados por perdas do que havia sido conquistado anteriormente. Assim, direitos já consolidados têm sido retirados sorrateiramente, representando danos irreparáveis aos direitos dos cidadãos. A desconfiguração das políticas educacionais e os cortes de investimentos na Educação Básica têm afetado a formação continuada dos professores. É uma atividade que desde o início apresentou como justificativa a melhoria da prática docente, mas que tem se tornado algo para compensação das intencionalidades do mercado educacional, orientado pela política neoliberal.

Não obstante o cenário político-econômico não ser tão favorável, é possível perceber que diversas ações e programas têm sido organizados para garantir formação continuada para os professores, posterior à implantação do PNE (2014-2024). Conforme as análises feitas nessa subseção, apreendemos que essas ações têm sido realizadas em prol do mercantilismo e da privatização da educação. Seus pressupostos são formar um professor com competências e habilidades necessárias para alavancar os escores das avaliações externas.

Analisando a fundo o PNE (2014-2024), e seus avanços e retrocessos que interferem na efetivação das suas metas em nível macro e micro, é perceptível que apesar da abertura para participação de diferentes segmentos na construção do novo plano, este acabou se reduzindo a uma mera instrumentalização do governo. Muitas críticas têm sido feitas quanto ao financiamento, avaliação, gestão democrática, e por ele não conter todas as diretrizes e propostas oriundas da Conae. A lei avançou em alguns aspectos. Vejamos

[...] em relação ao plano anterior, como era de se esperar, tendo em vista a mudança política e a forma como o PNE foi elaborado. A parte geral buscou regulamentar algumas questões em aberto, deu mais organicidade ao documento, trouxe uma sistematização mais coerente, objetiva, estruturada e articulada. O acompanhamento do plano e sua fiscalização foram estabelecidos através de instâncias oficiais reconhecidas em lei. O PNE em si, constante no anexo da lei, foi elaborado com mais objetividade, foi organizado em metas e estratégias melhor definidas. A parte geral trouxe as diretrizes gerais do plano, incumbências dos entes federativos e definição de responsabilidades [...] (GOMEZ; RAMOS, 2018, p.165).

Muitas melhorias podem ser percebidas no PNE (2014-2024), mas “ [...] no geral, talvez o plano tenha falhado em criar condições e estabelecer obrigações para os entes federativos cumprirem as metas e em caso negativo receberem sanções” (GOMEZ; RAMOS, 2018, p.165). Vale lembrar que é um plano ousado e representa um instrumento de luta, pois “o pressuposto de que esse PNE, enquanto política de Estado, preconiza as políticas de formação e valorização docente, contemplando discussões e diretrizes que vinham sendo propostas no meio acadêmico e como anseio da sociedade civil organizada” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p.6).

Malgrado haja um espaço participativo da sociedade civil na Conae, cabe lembrar que houve participação de organizações sociais do empresariado que não tinha interesse em comum com a sociedade civil neste encontro. Assim, em certos aspectos, o PNE (2014-2024) consegue expressar alguns anseios da comunidade educacional comprometida com a educação pública que participou da Conae, como estratégias em relação à valorização docente, a busca pelos 10%

do PIB. No entanto, essas formulações ainda deixam a desejar e estão distantes das deliberações da Conae (BRASIL, 2014b).

Os aspectos esperançosos do PNE (2014-2024) deixam “entrever, junto aos setores educacionais, uma nesga de esperança, ao focar com prioridade em suas metas a questão da valorização e da formação docente, [...] entendendo-a como necessidade vital para o desenvolvimento profissional docente” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p.2). Segundo os autores, a formação de professores assumiu um caráter substantivo com o plano e a formação inicial e continuada passou a ser possibilidade de refletir sobre a prática, pois as metas preveem incentivo para profissionalização docente, como visualizamos nos quadros anteriores. Assim, o PNE (2014-2024) assumiu uma posição de destaque nos debates educacionais, mas, apesar dos aspectos positivos, para Hypolito (2015) o plano é

[...] paradoxal em alguns temas, ambíguo em outros, ora incompleto e deficiente em muitas temáticas. Por exemplo, se, por um lado, o plano define um aumento do financiamento para a educação, por outro lado, apresenta inúmeras metas que seguem as políticas gerencialistas de avaliação e de parceria público-privada, o que para muitos de nós é investir em um “saco sem fundo”, que promove políticas privatistas, e não indica um investimento na educação pública de forma plena (HYPOLITO, 2015, p.521).

Nesse sentido, o PNE para alguns é um avanço “e pode ser perseguido com avanços para a educação pública se houver atuação que empodere as ações políticas dos docentes e dos movimentos sociais progressistas, no sentido de fazer valer os pontos estimulantes e motivadores para a melhoria da educação” (HYPOLITO, 2015, p.531). Em vista dos argumentos apresentados, entendemos que a construção do PNE (2014-2024) foi embasada em aspectos errôneos que já vinham sendo estruturados no plano anterior, que houve espaço de discussão entre vários setores da sociedade em prol da efetivação do novo plano, para que esses erros não fossem novamente realizados; no entanto, as diretrizes que prevaleceram foram as dos setores privatistas.

Já se passaram seis anos de cumprimento do plano, e ainda hoje suas metas estão “a ver navios”²³. Concordamos que, conquanto o PNE não tenha considerado todas as demandas

²³ Andressa Pellanda coordenadora da campanha nacional pelo direito a educação relata que faltando 4 anos para o seu fim dos 36 dispositivos, apenas 6 devem ser cumpridos dentro do prazo, 4 metas parcialmente cumpridas e outras estagnadas. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/06/22/cerca-de-85-dos-dispositivos-de>

da comunidade educativa da Conae, ele é um marco histórico no Planejamento Educacional Brasileiro, “[...] pelo seu caráter de participação e mobilização, quer por instituir uma política pública de macro espectro, apontando para avanços há muito desejados, como a emergência de um Sistema Nacional de Educação” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p.2), mas destacamos que esses avanços têm ocorrido a passos lentos e outros não terão a oportunidade de serem concretizados.

O motivo central pelo qual esses avanços não ocorrem é porque este instrumento de luta necessita de investimento para sua concretização. Chegar aos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) é crucial, “esta cláusula constitucional é condição de possibilidade para sucesso do PNE. Sua não efetivação será mais um retorno ao fracasso dos PNE passados (1936/37; 1961/62 e 2001-2011)” (CURY, 2016, p.14). O autor ainda ressalta que, não obstante haja ocorrido avanços, estes não são o bastante, haja vista que a realidade educacional ainda possui um quadro severo.

É visível que esse marco histórico não terá sucesso, pois, a crise econômica e o novo regime fiscal impedem o investimento de 10% do PIB, fazendo com que este se torne um Plano declaratório, como o PNE (2001). Este cenário está claramente presente na execução do PNE (2014-2024), a qual deveria basear-se nas deliberações da Conae, mas, “[...] sofreu mutações extraordinárias desde suas primeiras versões e foi sofrendo, no decorrer de sua elaboração final, significativas mudanças que pretendiam adulterar o significado original de muitas proposições [...]” (HYPOLITO, 2015, p.520-521).

Não terá sucesso porque o cenário que vivenciamos tem agravado a desvalorização e precarização do trabalho docente, por meio de ações e programas, tais como a Emenda Constitucional nº 95 (novo regime fiscal), a Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017 (Lei da Terceirização), a Proposta de Emenda Constitucional (PEC nº 287/2016, Reforma da Previdência), as intromissões diretas nos projetos das IES, a diminuição de recursos, que afetam drasticamente a educação e fazem retroceder, em muitos aspectos, conquistas realizadas.

Cabe ressaltarmos, mais uma vez, que após o *impeachment* de Dilma, em 2016, Michel Temer, seu vice-presidente, assumiu o país, e retornou “à implementação, com intensidade, das reformas preconizadas pelo Consenso de Washington. Recomeçaram as privatizações, a abertura do mercado às empresas estrangeiras, as reformas da previdência e trabalhista etc.”

(AMARAL, 2017, p.6). Enfim, recomeçaram tanto a total privatização da educação, como o desmonte das políticas públicas educacionais.

Uma de suas primeiras medidas para o desmonte educacional, aprovada pelo Congresso Nacional, em segunda votação, em 26 de outubro de 2016, foi “a Proposta de Emenda à Constituição no 241, a PEC 241, renomeada²⁴ no Senado Federal com o nº 55/2016, que institui o Novo Regime Fiscal no Brasil para os próximos vinte anos, podendo ser revisado no décimo ano” (AMARAL, 2016, p.654). No espaço dessa subseção julgamos ser pertinente discutirmos, de forma sucinta, como funciona esse novo regime fiscal, já que este tem sido um dos maiores motivos pelos quais avanços não ocorrem na educação.

O Novo Regime Fiscal (NRF), válido para a União, significa, na prática, “congelar”, nos valores de 2016, as despesas primárias do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Ministério Público Federal (MPF) e da Defensoria Pública da União (DPU) pelo longo prazo de 20 anos, uma vez que os valores somente poderão sofrer reajustes até os percentuais referentes à inflação do ano anterior, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (AMARAL, 2016, p.654).

A partir dessa proposta, houve o congelamento “das despesas primárias e liberará os pagamentos relativos ao mercado financeiro. Estarão, portanto, limitadas as possibilidades da implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a enorme desigualdade brasileira” (AMARAL, 2017, p.6). Podemos perceber que existem imensas demandas em relação à formação continuada dos professores no PNE (2014-2024), e, diante desse congelamento, é impossível atingi-las. Não há como relegar a segundo plano o investimento na educação e os 10% do PIB é condição de possibilidade para sucesso do PNE.

Os 20 anos de execução do novo regime fiscal abrangerão o período do PNE (2014-2024) e o período do próximo PNE, que será de 2025 a 2035. Para que suas 20 metas sejam cumpridas, é necessário o aumento substancial dos investimentos em educação e, além disso, a administração correta e justa desses recursos, o que não vem ocorrendo.

É remota a efetivação das metas, visto que dentro de 4 anos de execução do PNE “os valores financeiros não foram reajustados por percentuais nem iguais à inflação medida pelo

24 A Emenda Constitucional n.º 95, de 2016 instituiu o Novo Regime Fiscal. Durante o processo legislativo recebeu diversas denominações: PEC do Teto, PEC do Teto dos Gastos Públicos, PEC 241 na Câmara dos Deputados e PEC 55 no Senado Federal.

IPCA nos anos de 2015 e 2016 e, no ano de 2017, a LOA²⁵ 2017 também não previu recursos financeiros que propiciassem o desenvolvimento de ações [...]” (AMARAL, 2017, p.19).

Logo, a partir da vigência da PEC nº 241/55²⁶, apontamos para o não cumprimento das metas de valorização docente, “via barreiras ao processo de admissão na carreira, rebaixamento salarial, a curto e longo prazo, através do seu congelamento, pelo corte de gratificações, incluídas as provenientes do avanço na titulação, impedimento de promoção e progressão [...]” (PICCININI; TONÁCIO, 2017, p.74-75). Ela

[...] limitará o teto de gastos do governo que poderá influir negativamente no pagamento do piso salarial dos professores da educação básica, impactando futuros reajustes. O novo Regime Fiscal vai intervir no FUNDEB na medida que restringirá à correção inflacionária as receitas do Fundo, que vinha crescendo em função da variação do ICMS (imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual, intermunicipal e de comunicação). Hoje 20% de sua arrecadação compõem os recursos do FUNDEB. Outros impactos dessa Emenda à Constituição dizem respeito, no caso de descumprimento do limite orçamentário, ao impedimento de “admissão ou à contratação de pessoal”, inclusive via concurso público (Art. 103, IV e V); ao impedimento de alterações na carreira que represente aumento de gastos (Art. 103, III); veto à “criação de cargo, emprego ou função que implique aumento da despesa” (Art. 103, II) e de “vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração de servidores públicos (Art. 103, I) (PICCININI; TONÁCIO, 2017, p.73).

Questão reafirmada por Piolli (2019) a PEC é uma ameaça concreta ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)²⁷ que reduzirá “ainda mais a participação da União junto aos Estados e Municípios no fundo. Poderá agravar mais o quadro crônico que afeta a distribuição dos recursos do Fundo para Pagamento de pessoal [...], afetando cerca de 40 milhões de crianças matriculadas nas escolas públicas” (PIOLLI, 2019, p.22).

²⁵ Lei Orçamentária Anual

²⁶ O texto da PEC 241 especifica que os limites orçamentários para as despesas primárias serão estabelecidos de forma individualizada para cada um dos Poderes, Executivo, Judiciário e Legislativo e de cada um dos organismos, o TCU, o MPU e a DPU. Isto significa que, se houver uma “folga” em um Poder, no Judiciário, por exemplo, esse valor não poderá ser transferido para o Poder Executivo e esses recursos serem aplicados, por exemplo, em educação e saúde. É uma definição que permitirá reduzir o orçamento total da União com “arrochos” nas “caixinhas orçamentárias” independentes, que a forma individualizada criou, uma para cada Poder, e para cada um dos organismos. Não há, portanto, um Orçamento Nacional planejado e estruturado como um todo, mas sim, a justaposição das “caixinhas” de forma isolada, cada uma delas limitada pelo IPCA (AMARAL, 2016, p.658-659).

²⁷ O Fundeb tem prazo de validade até 31 de dezembro de 2020. No próximo dia 21 de julho de 2020 estará em tramitação no congresso as propostas parlamentares para sua permanência, que divergem sobre o repasse de verbas para a educação, pensadas pelo governo federal ou a União.

Ainda contextualizando essa questão Saviani (2018), em seu texto relata que o golpe de 2016, denunciou inúmeros retrocessos, não de anos, mas de décadas. Logo, o PNE (2014-2024) tornou-se letra morta, pois,

várias de suas metas já venceram sem serem atingidas e as que ainda não venceram não têm mais a mínima chance de se viabilizar. Vejamos: a) metas já vencidas: Meta 1 (Educação Infantil) – universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade; Meta 3 (Ensino Médio) – universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos de idade; Meta 18 – assegurar, no prazo de 2 anos (portanto, até 2016), a existência de planos de carreira para os profissionais de todos os sistemas de ensino; Meta 19 – assegurar condições, no prazo de 2 anos (portanto, também até 2016) para a efetivação da gestão democrática; b) metas a vencer: Meta 2 – universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos até o último ano de vigência deste PNE (2024); Meta 4 – universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa meta trata, portanto, da educação especial e, como não menciona a data, considera-se o final da vigência do Plano, ou seja, 2024, como prazo para ser atingida; Meta 20 – ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB, no quinto ano de vigência desta Lei (2019) e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (2024). Mas, com a Emenda Constitucional apelidada de PEC do fim do mundo, que impede o aumento dos gastos públicos por 20 anos, todas essas metas já estão inviabilizadas pelo menos até 2036. Acresce que a meta de 10% do PIB em educação foi viabilizada pela decisão dos governos do PT de destinar recursos do pré-sal para esse fim. Agora, porém, além do congelamento dos gastos públicos por 20 anos, os recursos do pré-sal também deixarão de estar disponíveis, pois a exploração dessas imensas reservas de petróleo está sendo entregue, na “bacia das almas”, às empresas internacionais (SAVIANI, 2018, p.38-39).

Diante dessas amostras apresentadas por Saviani (2018), percebemos que o cenário educacional atual é desolador porque a formação docente e a formação continuada dos professores estão ameaçadas pela descontinuidade das políticas educacionais, diante dos cortes nos investimentos da educação, pelo novo regime fiscal. Cremos que a PEC 241/55 irá decretar a morte do PNE (2014-2024) e provocará um “[...] imenso retrocesso na pirâmide social brasileira, cuja base se alargou consideravelmente nos últimos anos, justamente devido à adoção de políticas de distribuição de renda e inclusão social” (AMARAL, 2016, p.671), pois,

[...] se olharmos, em especial, o Ministério da Educação (MEC) na estrutura do Poder Executivo, que terá como limite orçamentário num ano o orçamento do ano anterior, corrigido no máximo pelo IPCA do ano anterior, podemos afirmar que a única possibilidade de crescer as despesas primárias do MEC, além do IPCA, é se houver uma equivalente diminuição em outro setor do

Poder Executivo. Pode-se prever que o MEC não será o vencedor desta “contenda”, pois vencerão aqueles setores que podem argumentar que uma proposta orçamentária maior poderá expandir de imediato a economia, elevando o Produto Interno Bruto (PIB) e gerando imediatamente novos empregos. Pode-se afirmar, portanto, a quase impossibilidade da existência, nesses longos 20 anos, de orçamentos do MEC maiores que a variação da inflação medida pelo IPCA no ano anterior (AMARAL, 2016, p.659).

Percebemos, assim, que os educadores mal comemoraram o PNE (2014-2024) e logo o novo golpe de Estado o tornou letra morta (LOMBARDI; LIMA, 2018). Decorridos seis anos de vigência do PNE, o retrocesso político do momento impede que suas metas sejam concretizadas e o marco histórico da educação brasileira perderá seu caráter de mobilização. Podemos perceber que os programas posteriores ao PNE (2014-2024), após o golpe de 2016, têm revelado uma estratégia ligada à manutenção do *status quo*. E, nessa perspectiva, a formação continuada tem sido atrelada a ações pontuais de caráter provisório, o que para nós não resolverá os problemas educacionais. Nesse momento, volvemos nossos olhares às ações e programas desenvolvidos após o PNE (2014-2024), discutidos em todo o texto, pois têm relação direta com todo o processo educacional brasileiro e com essa manutenção do *status quo*.

Seguindo nosso entendimento acerca dos programas e ações institucionalizados após o PNE (2014-2024), apresentamos nesta subseção a *Política Nacional de formação de professores*²⁸, instituída pelo Decreto nº 8.752/2016, que tem como uma de suas dimensões a formação continuada criada após Michel Temer ter assumido a presidência. Segundo Castro (2017a), ela acolhe os princípios estabelecidos na CF de 1988, na LDB 9394/1996, no PNE (2014-2024), mais especificamente, nas metas 15 e 16, bem como na Resolução nº 2/2015.

Apesar de Castro (2017a) dizer que a política supracitada acolhe esses princípios, suas dimensões não são muito explicitadas na apresentação, e não são expostas argumentações teóricas. Segundo Anadon e Gonçalves (2018), afirma-se que são sequenciais e abrangem a formação inicial e continuada apenas. No que se refere à dimensão da formação inicial, contemplando a mobilização e a avaliação, as linhas de ação são: a formação inicial por meio Programa de Residência Pedagógica, com a modernização do Pibid; e a retomada da UAB e ampliação do Prouni (CASTRO, 2017a).

No tocante à dimensão da formação continuada, contemplando regulação e pesquisa e informação, as linhas de ação são: BNCC, Alfabetização, Educação Infantil, Novo Ensino

²⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

Médio, Tecnologia e Inovação, Educação em Direitos Humanos e Diversidade, Educação Ambiental e Formação de Gestores. São propostos mestrados profissionais, cursos de especialização, com a cooperação internacional, por meio da criação de um Comitê Gestor composto pelo MEC (Secretarias do MEC, Capes, Inep²⁹ e CNE), Consed, Undime e pelas instituições formadoras.

Para a concretização desses planos de ação, será criada a Plataforma de Formação Continuada que deverá atender a todas as etapas da Educação Básica, ofertando os cursos e “percursos formativos, permitindo certificações, formações autônomas e gestão do próprio desenvolvimento profissional” (CASTRO, 2017a). Nesse sentido, os entes federativos, estados e municípios poderão utilizar a Plataforma para organizar suas formações. Estimula-se a “adoção nos polos da UAB, nos núcleos de tecnologia educacional dos estados e municípios e nas formações continuadas com interatividade e tutoria” (CASTRO, 2017a).

A partir de um diagnóstico realizado “ [...] o ministério identificou a baixa qualidade da formação dos docentes como um dos aspectos que determinam os resultados insuficientes dos estudantes” (ANADON; GONÇALVES, 2018, p.48), mais uma vez culpabilizando os professores pelos fracassos da educação. No entanto, as facetas dessa Política Nacional de formação de professores são outras. Por isso, cabe refletirmos sobre como ela reitera a lógica capitalista que vem adentrando nossas escolas com seus princípios mercantilistas, designando aos professores o papel de tarefeiros e culpados pelas mazelas da educação e, aos/as estudantes, o de mão de obra.

No contexto da nova política nacional, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) atua em duas linhas de ação, na formação inicial por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, e no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, articulando três vertentes “[...] formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; na base de cada ação da DEB está o compromisso da CAPES de valorizar o magistério da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2019e).

Os programas que estão sendo realizados, e constam no site³⁰ da Capes (BRASIL, 2019e)³¹, são os seguintes: Pibid, Programa Residência Pedagógica, ProF Licenciatura

²⁹Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

³⁰ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

³¹ Em atualização feita no site da Capes, em 13 de agosto de 2019, os programas: Novos Talentos, Programa de Apoio a laboratórios interdisciplinares de formação de Educadores (Life), Prodocência, Programa STEM, Projeto água, Observatório da Educação, Pibid Diversidade, constam como encerrados. Acesso em: 21 out. 2019.

(Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica), Parfor e Cooperação Internacional. Partimos, agora, a discussões sobre estes programas.

Em relação às linhas de ação do MEC, a Residência Pedagógica³², articulada aos demais programas da Capes, compõe a Política Nacional de Formação de Professores e não é uma discussão nova, sendo que

[...] a primeira discussão surgiu em 2007 com uma proposta do Senador Marco Maciel (DEM³³/PE) em que admitiu ter-se inspirado na residência médica, apontando-a como um avanço na formação dessa categoria. Pelo PLS³⁴ 227/07, a residência educacional teria carga horária mínima de 800 horas e, dois anos após haver sido implementada, passará a se exigir certificado de aprovação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Tratava-se de uma concepção de modalidade ulterior à formação inicial a qual denominou de Residência Educacional, incluindo para isto uma proposta de alteração ao artigo 65 da LDBEN/96 (SILVA; CRUZ, 2018, p.230).

Segundo as autoras supracitadas, esse projeto só foi analisado em abril de 2009, mas, não prosseguiu no Congresso Nacional, pois a implementação dependeria de financiamento para bolsas e de uma política nacional de formação entre os entes federados. Em 2012 ocorre a sua reformulação pelo Projeto de Lei (PLS) nº 284/2012 (Residência Pedagógica), do senador Blairo Maggi, o qual não previa a residência como pré-requisito para a atuação na Educação Básica, que seria “uma etapa ulterior de formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, na forma da ‘residência’, remunerada por meio de bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas [...]” (SILVA; CRUZ, 2018, p.230-231).

Ulteriormente, em 2014, foi aprovado o projeto de Lei nº 6/2014, do senador Ricardo Ferraço, que propunha a alteração da LDB, com a Residência Docente, uma etapa “extra à formação inicial, de 1.600 horas [...] para licenciados com até três anos de conclusão dos cursos de licenciatura e será coordenada por docentes das instituições formadoras e supervisionada por docentes do estabelecimento de ensino [...]” (SILVA; CRUZ, 2018, p.231). No entanto,

³² O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

³³ Democratas

³⁴ Projeto de Lei do Senado

segundo as autoras, a falta de clareza no projeto acabou resultando como desfavorável à sua implementação e, em 2018, por meio do Edital Capes nº 06/2018, foi implantada a Residência Pedagógica, com os objetivos de

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, Edital nº06/2018a, p.1).

Existem elementos de crítica à Residência Pedagógica, mostrando haver um interesse de induzir a forma e conteúdo das atividades “verticalizados em duas ações: I) vincular as ações de estágio relacionadas às aprendizagens dispostas na BNCC; II) enfatizar atividades práticas, entendidas como imersão na sala de aula, centrando o ato pedagógico no fazer metodológico-curricular” (SILVA; CRUZ, 2018, p.239). Outro elemento de crítica ao programa é o caráter minimalista de formação e, segundo os autores, é a vinculação da prática docente do residente à BNCC, como se ele apresentasse como “formação inicial (licenciados) e continuada (preceptores), uma aprendizagem do conteúdo e aplicação do conteúdo da Educação Básica relacionada à BNCC [...]” (SILVA; CRUZ, 2018, p.240).

Em documento, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), junto a outras associações de estudos e pesquisas em educação, expõe os motivos de serem contrários ao programa. Assim como os autores anteriormente citados nesta pesquisa, a Anped destaca a vinculação da Residência e do Pibid à BNCC, destacando “o caráter reducionista e retrógrado de sua concepção de currículo, conhecimento, docência e escola, que empobrece a formação ofertada aos estudantes brasileiros matriculados na escola pública” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2018, p.4).

Criticamos, ainda, a questão da carga horária de 440 horas. Para a Anped (2018), essa redução faz com que o estágio tenha um formato conservador e tradicional. Com ênfase na prática, ela reproduz a

[...] lógica de ações parcelarizadas em horas, em atividades previamente definidas que apontam para uma inserção pontual dos estudantes na prática escolar e, ainda, consolidam uma relação hierárquica e excludente entre “teoria e prática” e “universidade e escola” que sabemos, não estimula democracia ou solidariedade, elementos essenciais para formação e prática docente (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2018, p.2).

Entendemos que o edital desconsidera o debate do campo de formação de professores, as DCNs, as experiências vivenciadas no Brasil, retomando a “*velha fórmula* observação, participação e regência, desta feita consorciada a oferta de bolsas para estudantes e professores [...]” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2018, p.2). Uma velha fórmula que em nada contribui para a formação docente é o fracionamento de bolsas que ocorre no edital da residência visa estimular “a participação voluntária de docentes e estudantes, condição eufemisticamente denominada de “atuação sem bolsa”. Outra fórmula de como fazer mais com menos? ” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2018, p.6).

Outra questão levantada pela Anped (2018) é a segmentação na trajetória dos estudantes de licenciatura, definindo que o Pibid se destina aos estudantes na primeira metade do curso e a Residência aos com matrícula ativa que tenham cursado 50% ou estejam no 5º período do curso. Além de ferir a autonomia universitária, ao induzir projetos que vão contra os projetos pedagógicos das universidades, assinalam que o Pibid deve articular-se com as práticas do componente curricular e que a Residência deve ser reconhecida como estágio. Para a Anped (2018), são intromissões diretas nos projetos das IES.

É uma autonomia ferida, pois a inserção dos alunos na escola campo está condicionada “pela BNCC e pelas exigências dos dirigentes das escolas e das redes, restando pouco a ser feito pelas universidades, que ficam refém das ingerências no seu projeto formativo, a ser adequado aos modelos estabelecidos” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2018, p.5). O documento da Anped (2018) ressalta, ainda, que apesar de haver um item regime de colaboração no edital do programa, este trata de questões burocráticas, sem sinalizar como ampliar o diálogo e que nesse cenário existe a precarização do docente da Educação Básica e superior porque os dois programas se fazem paralelo às demais atividades dos estudantes, sendo um tempo a mais em sua carga de trabalho. Assim, as retificações nos dois editais passam a contemplar as instituições privadas, sem fins lucrativos e

privados, com fins lucrativos, além das instituições públicas, resultando em maior disputa por bolsas. Logo,

[...] o exame envidado indica que os editais Capes nº06/2018 e nº 07/2018 aparecem como um dos dispositivos legais visíveis da “nova (velha) política de formação de professores” preconizada pelo atual governo no final de 2017. As ações postuladas desconsideram o debate e as experiências acumuladas na área historicamente mantendo a configuração de projetos e programas transitórios, os quais são movidos conforme a variação do volume de recursos orçamentários que a agenda de prioridades do governo estabelece. No Brasil, não é demais lembrar, infelizmente, não são os interesses sociais aqueles que balizam tais definições (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2018, p.8).

Concordamos que “a formação de professores no Brasil precisa de políticas e não de programas” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2018, p.9) e que os professores carecem de planos de carreira, salários atrativos, formação inicial e continuada, condições de trabalho e precisam ser valorizados em sua vida pessoal e profissional. Se por um lado os planos de governo podem ser interrompidos a cada gestão política, por outro, os planos de estado são definitivos, sem a ameaça de interrupções e com investimentos garantidos.

Diante dessas análises, podemos perceber que o Pibid e a Residência Pedagógica têm relação com a formação continuada dos professores, por permitirem que a equipe escolar fique envolvida nos projetos realizados. Eles permitem ainda, a interação entre licenciados, professores, alunos, escola e universidade. O professor supervisor, por exemplo, adquire experiências com a gestão do projeto, estudos, novas práticas, pesquisas, entre outros, e, posteriormente, compartilha com os demais professores da escola na formação continuada.

Voltando um pouco nossa discussão, o Pibid é outra ação da Política Nacional de Formação de Professores, foi publicado pela Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007, mas só foi efetivamente implementado em 2009, coordenado pela DEB da Capes. Tornou-se Política de Estado em 2013, integrando-se às políticas educacionais organizadas pela LDB nº 9.394/1996, art. 62, alterado pela Lei nº 12.796/2013, sendo regulamentado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.

O objetivo do programa é oportunizar aos estudantes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas: “[...] de iniciativa da União, voltado para estudantes de licenciaturas e envolvendo, prioritariamente, as universidades

públicas, representou um importante avanço diante do histórico de formação docente no Brasil” (LOCATELLI, 2018, p.311). O autor ressalta que o programa tem permitido desenvolvimento de formação docente: “no que se refere à ampliação da relação entre o estudante de licenciatura e a escola e no despertar de grupos de pesquisa e reflexões, geradas nas experiências singulares dos sujeitos envolvidos no interior das universidades, provocando importantes debates e aprendizados” (LOCATELLI, 2018, p.313).

Entretanto, as medidas do atual governo “(...) desaquecem o ânimo de quem esperava por políticas arrojadas e ampliação das existentes. A instabilidade em que se encontram Programas como o Parfor e o Pibid deixam em suspenso o que ocorrerá em termos de políticas de formação de professores [...]” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p.3). O Parfor, Decreto nº 6.755/2009, por exemplo, foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 09/05/2016, provocando uma ruptura com a política de formação de professores.

Outro ponto de destaque em nossa discussão é que para assegurar a formação inicial e continuada em nível superior exigida por lei, o governo Dilma lançou várias ações e, dentre elas destacamos o PNE (2014-2024) com a meta 16, “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência dele, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação” (BRASIL, 2014). Em 2017 a meta atingia o percentual 36,2% que, em 2014 atingia 31,1%, conforme Observatório do PNE (2014-2024).

Para alcançar o objetivo traçado pela meta 16, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado na vigência do PNE 2001, por meio do Decreto nº 5.800/2006, o qual almeja a promoção da formação inicial e continuada de professores, dirigentes, gestores e trabalhadores que atuam na Educação Básica utilizando metodologias de EAD, conforme Dias (2012).

Segundo dados atualizados em janeiro de 2018, no site da Capes o sistema possui 109 “Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), ofertando 800 cursos em 771 polos” e os polos são mantidos em regime de colaboração por estados e municípios. A novidade apresentada na Política de Formação de Professores, do governo de Michel Temer, é um novo edital com a oferta de 250mil vagas, com uma reserva de 75% para a formação de professores para 1ª e 2ª licenciaturas, com aprofundamento em conteúdos TICs³⁵, matemática e português (CASTRO, 2017a).

A UAB não é uma Universidade física, pois constitui-se em um consórcio de instituições públicas de ensino superior, faz alusão a uma rede nacional experimental voltada à

³⁵Tecnologias da informação e comunicação

pesquisa e à educação superior (formação inicial e continuada) e segue a filosofia da *Open University*, que tem no termo “aberta” uma forma de pensar a universidade virtual para todas as classes econômicas (SANTOS, 2011). Seguindo o sentido da palavra “aberta”, “a UAB pode garantir acesso a “todo” o público interessado nos conteúdos veiculados pelas tecnologias informacionais, mais especificamente a rede mundial de computadores” (SANTOS, 2011, p.2).

Conforme Guerino e Nunes (2014), a UAB é formada por universidades públicas que utilizam de diferentes formas as TICs com cursos superiores 100% virtuais, existindo, também, a modalidade semipresencial, cursos de extensão e pós-graduação, sendo que toda a carga teórica é realizada a distância. No sistema UAB ocorre um ciclo de atividades

[...] os tutores a distância orientam quanto à aprendizagem e ao conteúdo (baseado nas orientações do conteudista e, presencialmente, no pólo de apoio presencial), disponibilizam atividades e documentos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para que os alunos possam ter acesso e interajam com os outros no auxílio ao aprendizado e dirimindo dúvidas por meio do chat, fóruns e mensagens no ambiente. Os conteúdos estudados são disponibilizados, de um modo geral, também, em mídia impressa. Além disso, os alunos, por meio do uso das diferentes TIC, pesquisam, trocam informações, esclarecem dúvidas, constroem o conhecimento e desenvolvem a autonomia nos estudos. O acesso às TIC pode acontecer no polo de apoio presencial, onde há computadores com sistemas multimídias ligados à internet, ou por meio de qualquer computador, seja no trabalho, na residência ou em algum cyber café (SANTOS, 2011, p.3).

A estrutura normativa da UAB pode vir a se tornar um exemplo de massificação e precarização da formação do sujeito na Educação Superior. Desse modo, se por um lado a UAB oferece maior acesso e oportunidade de formação, por outro, dentro da lógica mercantil, utiliza a EAD a seu serviço, naturalizando a precarização da formação docente, por meio de uma formação barata e aligeirada.

Além da UAB, existe ainda o Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica – Proeb que, segundo o site da Capes (BRASIL, 2019e), tem como público-alvo os docentes das redes públicas de Educação Básica que estejam em efetivo exercício e têm por objetivo a formação continuada *stricto sensu* desses professores em exercício nas redes públicas de Educação Básica em todo o território nacional.

[...] é uma parceria entre a CAPES e Instituições associadas responsáveis pela implantação e execução de cursos nacionais, em áreas de concentração e temáticas vinculadas diretamente à melhoria da Educação Básica. A CAPES apoia essa iniciativa mediante a concessão de bolsas aos professores em

exercício da docência na rede pública de educação básica e no fomento às IPES integrantes, destinado ao custeio das atividades acadêmicas dos cursos. Com cursos semipresenciais, cada programa possui um comitê gestor nacional, que é o responsável pela gestão e pela proposta pedagógica (BRASIL, 2019e).

Outro programa criado no governo Dilma que visa o aperfeiçoamento dos professores é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, com o objetivo de criar estratégias para que todas as crianças fossem alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental e que possui 5 objetivos, entre os quais está a formação docente: “ [...] IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores [...]” (BRASIL, 2012, p. 23).

Para alcançar seus objetivos, as ações do Pnaic se apoiaram em eixos de atuação: o 1º é a formação continuada presencial de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; o 2º “ [...] materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais para as escolas; o 3º são avaliações sistemáticas; e o 4º a gestão, mobilização e controle social” (BRASIL, 2012, p.23). No Art.7º do plano consta que a formação continuada de professores alfabetizadores se caracteriza por: “I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto; e II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo” (BRASIL, 2012, p.23).

O Pnaic foi revogado em 07 de julho de 2017, pela Portaria nº 826, extinguindo as verbas e bolsas para a formação dos professores e para aquisição de material pedagógico para as escolas; entretanto, o governo afirma manter seu principal objetivo de alfabetizar as crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, até 8 anos de idade, e de reduzir a distorção série-idade.

O Pnaic foi reformulado por meio do “Art. 3º - Fica instituída a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME, criado por meio da Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática” (BRASIL, 2017a, p.1). A partir das novas reformulações do documento, passou-se a ter mais flexibilidade e respeito à autonomia das redes, pois, elas poderiam utilizar materiais próprios. Em relação às bolsas, elas eram concedidas desde 2013, mas, a partir de 2017, foram retiradas. Mais um corte realizado.

Dentro dessa perspectiva, o Programa Mais Alfabetização e o Pnaic (Portaria MEC nº 826, de 7 de julho de 2017) passaram a integrar a Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2018b), apoiada em um conjunto de iniciativas que dialogam entre si, com 5 bases estruturantes:

1) PMALFA; 2) BNCC; 3) Política Nacional de Formação de Professores; 4) Apoio ao protagonismo das redes; e 5) Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PMALFA foi firmado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, e centra-se em três eixos: gestão, formação e material. Tem o

[...] objetivo de fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. § 1º - O Programa será implementado com o fito de garantir apoio adicional, prioritariamente no turno regular, do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis, considerando os critérios estabelecidos nesta Portaria. § 2º - Serão consideradas unidades escolares vulneráveis aquelas: I - em que mais de 50% dos estudantes participantes do Saeb/ANA tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática); e II - que apresentarem Índice de Nível Socioeconômico muito baixo, baixo, médio baixo e médio, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. § 3º - O Programa será implementado, ainda, por meio do fortalecimento da gestão das secretarias e das unidades escolares e do monitoramento processual da aprendizagem. § 4º - A formação do professor alfabetizador, do assistente de alfabetização, das equipes de gestão das unidades escolares e das secretarias de educação, será elemento indissociável do Programa (BRASIL, 2018b, p.1-2).

O PMALFA aliado ao Pnaic visa fortalecer e apoiar as Unidades Escolares no processo de alfabetização dos estudantes regulamente matriculados nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, mas, não há consenso entre os programas sobre o “alfabetizar na idade certa”. Enquanto o Pnaic relata que esta se dá até o 3º ano do Ensino Fundamental, a “nova” política a considera até o 2º ano.

Esses fatos reforçam como as políticas educacionais no Brasil têm ficado à mercê dos organismos internacionais, e como o projeto político de formação docente tem procurado reconverter os professores para que atendam a essas demandas, em troca de

[...] parco salário, de suas precaríssimas condições de exercício profissional e de seu adoecimento, o Estado Maior do capital pretende impor ao professor a responsabilidade de construir no futuro trabalhador uma consciência submissa ao desiderato do capitalismo aliada à sua subalternização política. Em curtas e rápidas palavras: pede-se que o professor seja o sujeito de sua própria alienação (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p.13-14).

Vislumbramos a problemática da instabilidade e descontinuidade dos programas lançados pelas políticas educacionais que interfere negativamente nos resultados, promovendo a ingerência na administração dos recursos, gerando o desperdício de dinheiro público, além de deixar os professores e estudantes inseguros e sem esperança. Entretanto, a lógica neoliberal assegura que a sociedade delegue aos professores a culpa pelas mazelas da educação. Essa ideia é infiltrada na mente desses sujeitos a ponto de ser por eles adotada como verdade, o que conduz à frustração diante do controle e precarização a que têm sido submetidos.

Durante o governo Dilma, vale salientar, ainda, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCNs) (Resolução CNE/CP n. 02/2015), as quais são uma revisão das DCNs de 2002 e que tiveram como relator o professor Luiz Fernandes Dourado.

As metas do PNE (2014-2024), principalmente as 12,15,16,17 e 18, articuladas às Diretrizes do PNE “ (...) devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão” (DOURADO, 2015, p.301), tais foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais.

Na visão de Dourado (2015), o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), “buscou maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da educação básica” (p.300). Por isso, a organização das DCNs em oito capítulos, com 25 artigos que tratam da formação inicial, continuada e valorização dos profissionais do magistério. Embora tenha sido aprovada em 2015, vem sendo discutida desde 2004, e apresenta “[...] um elemento novo em relação à anterior, pois juntamente com a formação inicial, procura-se enfatizar também a formação continuada dos professores, considerada elemento fundamental para o bom exercício profissional” (VOLSI, 2016, p.1505). Esse é um dos aspectos que lhe garantem ser uma proposta que coincide com os anseios dos profissionais da educação. Por essa razão, analisando os “considerandos” das DCNs (2015), “[...] tem-se a clara percepção de que ali estão sintetizados os fundamentos da educação brasileira construídos ao longo de pelo menos três décadas pelos educadores progressistas” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.673).

Por apresentar esses fundamentos, as DCNs têm encontrado muita resistência por parte das instituições privadas preocupadas com o aumento dos custos com as licenciaturas e, sobretudo, na “rede federal a ampliação de carga horária deveria ter sido acompanhada de aumento no número de vagas de docentes nas universidades; porém, isso não se concretizou, o

que acabou criando entraves para a implementação [...]” (ANADON, GONÇALVES, 2018, p.45).

Dourado (2016) destaca que as tipologias de formação inicial em nível superior e formação continuada nas DCNs, “ao tempo em que esses dispositivos legais enfatizam a base nacional comum para a formação desses profissionais, enfatizam a necessidade de projetos institucionais das IES para a formação inicial e continuada” (p.36).

Destacamos o “CAPÍTULO VI: DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISISONAIS DO MAGISTÉRIO”, que trata nossa temática de pesquisa, em seu art. 16, ressaltando o seguinte:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.13).

Segundo Brasil (2015), o documento possui uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015, p.13).

Em seu art.17, ressalta que a formação continuada deve ocorrer pela oferta de

atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2015, p.14).

A última seção das DCNs “CAPÍTULO VII: DOS PROFISISONAIS DO MAGISTÉRIO E SUA VALORIZAÇÃO”, em seu art. 19, traz a importante questão da valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, envolvendo a formação inicial e continuada, a garantia da “[...] convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo (...) jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares” (BRASIL, 2015, p.15).

Percebemos, assim, que os pressupostos das DCNs (2015) contemplaram demandas colocadas nas reformas educacionais há tempos. Contudo, sua implantação se tornou um desafio, como vários autores ressaltam: “considerando o decurso somente de dois anos da sua instituição, não houve tempo suficiente para implementá-los nem tão pouco para se realizar uma avaliação criteriosa, necessária à validação ou não, ou para indicar novos caminhos para a formação de professores (GUEDES, 2018, p.95-96).

É um desafio visto que “[...] muitas ações precisarão ser desenvolvidas pelas instituições formativas, tanto no Ensino Superior, como na Educação Básica, para que de fato, as orientações e normatizações ali contidas, ganhem materialidade” (VOLSI, 2016, p.1518). E ainda,

[...] a materialização ou não das mesmas e vai requerer políticas nacionais que priorizem a formação e as condições de profissionalização destes profissionais por meio de equiparação salarial, discussão e aprovação de diretrizes sobre carreira, cumprimento do piso salarial nacional, melhoria das condições de trabalho, entre outros elementos, que devem ser tratados organicamente e à luz da agenda instituinte do Sistema Nacional de Educação (DOURADO, 2016, p.36).

Conjecturamos, todavia, que essa diretriz foi revogada antes de sua implantação, uma vez que as orientações e políticas educacionais são sempre instáveis e mudam a cada governo, não tendo tempo de se efetivarem ou concretizarem os seus objetivos. Essa revogação ocorreu da seguinte maneira: percebendo o perigo de que a implantação da resolução sofresse, dadas às novas orientações do CNE, a comunidade educacional reforçou seu apoio à Resolução CNE/CP nº 02/2015 e passou a exigir sua vigência. No entanto, ela foi sofrendo postergações³⁶ e por

³⁶ Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. "Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução

duas ocasiões o CNE alterou as datas para a implantação da norma (BAZZO, SCHEIBE, 2019)
e

apesar de a Resolução CNE/CP nº 02/2015, como um todo, ter sido muito bem recebida pela comunidade acadêmica, que a entendia como resultado do esforço coletivo dos educadores comprometidos com o tema da formação docente nas últimas décadas, sua implantação tenha sido adiada sistematicamente. Inicialmente, as justificativas para os adiamentos referiam-se à complexidade de seu conteúdo e à sua abrangência, além da dificuldade que as modificações trariam para a organização e para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Depois, em tempos agora claramente regressivos, foi ficando evidente que seus princípios e fundamentos seriam incompatíveis com as orientações advindas do Governo – golpista e conservador – de Temer e de seu sucedâneo, ainda mais reacionário (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.672).

Por ser incompatível com as orientações do governo, esse adiamento estaria atrelado ao anseio que a Resolução em pauta estivesse embasada nas definições da BNCC, conforme os autores anteriormente citados. Percebemos assim que

a BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.673).

Ainda amparados em Bazzo; Scheibe (2019), discorremos que diante da justificativa que as DCNs (2015) deveriam ser reformuladas para incorporar como referência norteadora para os cursos de formação de professores a BNCC, um novo parecer foi elaborado “[...] estava agora em terceira versão e fora apresentado para consulta pública no mês de setembro de 2019.

no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.” (BRASIL, 2019c).

Até 23 de outubro, data posteriormente prorrogada para 30 de outubro de 2019, o CNE receberia contribuições ao parecer” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.679).

No final de 2019 houve a circulação sobre a publicação de novas diretrizes para a formação de professores ou uma proposta de Reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Em nota assinada por várias associações de peso, dentre elas Anfope, Anped, ABdC, Abrapec e Anpae, estas explicitaram seu repúdio contra a publicação, ou seja, em defesa da proposta da Resolução CNE/CP nº 2/2015

As entidades nacionais abaixo relacionadas vêm a público se manifestar contra a proposta de Reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 elaborada pela Comissão Bicameral de Formação Inicial e Continuada de Professores do Conselho Nacional de Educação que consideramos danosa à elevação da qualidade da educação brasileira.

Como manifesto por diversos entidades na Audiência Pública realizada em 08 de outubro destinada a colher subsídios e contribuições para deliberação da matéria pelo Colegiado Pleno do CNE, solicitamos a retirada de pauta e arquivamento do Parecer apresentado pelo CNE e que este tome as providências necessárias para a imediata implementação da Resolução n.02/ de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

A versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que: *destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015.* Repudiamos, também a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades

Ressaltamos, ainda, que a proposta do CNE, em franco desrespeito às instituições, professores e estudantes bem como das suas decisões emanadas pelo próprio Conselho, desconsidera o fato de que um número considerável de Instituições de Ensino Superior já aprovou nas instâncias colegiadas, em um esforço institucional imenso seus projetos institucionais de formação: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógicos de Curso (PPCs). Tais projetos, contemplando as proposições da Res. 02/2015, reorganizam internamente os cursos trazendo proposituras interessantes para superar a fragmentação da formação e a complexidade do conhecimento, afirmando o compromisso da universidade com a sociedade (sua função de extensão) ao chamar a escola para concretizar a dimensão teórica- empírica da formação.

Reafirmamos nossa posição em *defesa da Resolução CNE nº 02/2015*, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições

de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (Brasil), grifos nossos)³⁷.

Várias manifestações contrárias surgiram, no entanto, mesmo diante das reações contrárias da comunidade educacional e, sem atender aos manifestos ou nem ouvir seus representantes, foi promulgada a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019d).

A formação continuada aparece apenas no “CAPÍTULO II DOS FUNDAMENTOS E DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE”.

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019d, p.3).

Já aqui percebemos o impacto da nova BNC - Formação sobre a formação continuada. Ela tornou-se um grande retrocesso, pois, eliminou as diretrizes relativas à formação continuada e à valorização dos profissionais do magistério. Em resposta, em um documento divulgado no dia 4 de novembro de 2019, salientaram que “ [...] a formação continuada de professores da Educação Básica (por) apresentar uma maior complexidade em termos da diversidade da oferta, suas diretrizes de formação serão objeto de legislação própria (Parecer e Resolução), por parte deste CNE (FREITAS, 2020, p.1).

Revogando a Resolução nº 02/2015 e oferecendo o prazo de dois anos para se adaptarem, conforme Freitas (2020), não existem informações sobre as contribuições dadas pelas consultas públicas e uma análise inicial mostra que foram deixadas de lado questões como carreira docente e avaliação dos professores da Educação Básica.

³⁷Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/483-em-defesa-da-res-022015?tmpl=component> e também em <https://www.cedes.unicamp.br/noticias/853>. Acesso em: 11 maio. 2020.

A nova redação dada ao art. 62 da LDB nº 9394/96, em seu § 8º, determina que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a BNCC, dando abertura ao “mercado educacional” da formação para as universidades privadas “[...] e as fundações educacionais do segmento empresarial e outras organizações sociais possam oferecer cursos de nível superior, sem quaisquer dos requisitos necessários exigidos das Universidades, como carreira, formação e pesquisa científica” (FREITAS, 2020, p.2). Conforme a mesma autora, o CNE deixa claro que está em sintonia com proposições de caráter tecnicista e praticista, “[...] retirando das Universidades a possibilidade de formação solidamente constituída no campo das ciências da educação e das ciências pedagógicas” (FREITAS, 2020, p.2).

Podemos compreender que a formação continuada de professores da Educação Básica tem sido negativamente impactada pela nova Resolução e vem se perdendo em meio aos pressupostos do mercado educacional porque às vezes é deixada de lado e, por outras vezes, aparece atrelada a aspectos de compensação. A BNC- Formação é prova disso. Se antes existia todo um capítulo nas DCNs 02/2015 relatando sobre ela, agora na nova Resolução, foi deixada de lado. Sabe-se lá se haverá realmente uma legislação própria para ela e como essas diretrizes serão estruturadas.

Diante de todo esse percurso de idas e vindas em busca de uma promulgação que atendesse apenas aos critérios do mercado, e que a voz da sociedade fosse mais uma vez silenciada e, diante da leitura da BNC-Formação, é perceptível que temos hoje uma estratégia “[...] que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.681).

Assim como Bazzo; Scheibe (2019), e a comunidade educacional, compreendemos que devemos combater publicamente as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019b), recentemente homologadas, pois seus pressupostos descaracterizam a formação docente que vem sendo defendida historicamente, sendo incompatíveis com a Resolução CNE/CP nº 02/2015, principalmente em relação à “[...] articulação orgânica que esta faz entre formação e valorização dos profissionais da educação, enfatizando de forma inaugural a importância da formação continuada desses profissionais. Este último aspecto foi, inclusive, postergado pela nova legislação (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.682).

Indo ao encontro das discussões aqui empreendidas, devemos lembrar que quando Temer assumiu a presidência em 2016, anunciou medidas para recuperar o desenvolvimento do país por meio de um documento denominado “Uma Ponte para o Futuro”, cuja cartilha segue um viés neoliberal e defende o Estado Mínimo “[...] que regula o menos possível as relações do mercado e que se ocupa de atrair investidores, apostando na esfera social como mais um nicho econômico a ser explorado. Reformar a metodologia de dotação orçamentária, reformar a Previdência [...]” (ANADON; GONÇALVES, 2018, p.47). O documento

[...] contesta o tamanho excessivo do Estado em termos de comprometimento com políticas sociais desde a Constituição de 1988. Entende que, a vinculação orçamentária para áreas fundamentais prevista na Carta Magna, tornou-se excessiva e defende uma reforma que possibilite autonomia do Parlamento para, a cada ano, repensar as dotações de despesas. A perspectiva é controlar programas e projetos nas áreas sociais a partir de avaliações constantes, que possam sinalizar aos representantes das casas legislativas a pertinência da distribuição dos recursos da União. Segundo os proponentes da cartilha orientadora, isso garantiria uma melhor aplicação da receita do país e, conseqüentemente, uma maior responsabilidade por parte dos gestores no campo da saúde, da educação e das políticas sociais de toda ordem (ANADON; GONÇALVES, 2018, p.47).

Nessa conjuntura de responsabilização que decai sobre gestores da educação, da saúde, e das políticas sociais de toda ordem, a BNCC torna-se ápice das medidas neoliberais na educação. Historicamente a noção de uma *base comum nacional* adveio atrelada ao movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores, ideia que começou a ser articulada no final dos anos de 1970. Em 1980, nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril, em São Paulo, ocorreu a I Conferência Brasileira de Educação, ocasião em que foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura “se transformando, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) [...] e, em 1990, transformou-se na atual ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação)” (SAVIANI, MARIN, 2007, p.1).

Sabemos que desde a CF de 1988, se tem falado sobre a construção de uma BNCC, mas, apenas em 1996, com a LDB (9394/1996), em seu art. 26, tem-se um embasamento legal para sua constituição. Neste diploma legislativo foi ressaltado que os currículos da educação infantil, do Ensino Fundamental e do ensino médio devem ter BNCC “[...] a ser complementada, em cada sistema de ensino, e em cada estabelecimento escolar, por uma parte

diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

Em 2010, quando diversos setores da educação estavam discutindo o PNE, novamente ocorreu a discussão acerca da base nacional, como parte do plano. Mas, sua homologação só veio ocorrer em 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2. Assim, ela ganhou destaque nessa nova política de formação docente, para ser respeitada ao longo das etapas e modalidades da educação básica³⁸. Nela existe uma concepção atrelada em ensinar os professores a fazer, enquanto a formação continuada é centrada em mestrados profissionais, educação a distância e cursos aligeirados.

É impossível pensar na BNCC fora das relações de poder presentes na sociedade. Ressalta-se que a estrutura sob a qual a BNCC foi efetivada é arraigada nos ideais neoliberais, nos quais “a educação liberal reflete os ideais da burguesia, cujo discurso enfatiza o individualismo, o espírito de liberdade” (DALBERIO, 2009, p. 44). Esse é o alicerce sob o qual a BNCC foi construída, no qual os dizeres do mercado prevalecem sobre todos os princípios de qualidade³⁹ da educação. Sob essa ótica, modelos internacionais têm sido incorporados aos planos e programas de formação continuada de professores, designando a este momento a função apenas de complemento da formação inicial, quando os professores podem formar competências necessárias à sua atuação, de maneira rápida e barata, pois eles precisam estar capacitados a terem resultados positivos nas avaliações de larga escala do governo.

A construção da BNCC nesses moldes é resultado de mais uma arquitetura de regulação das políticas neoliberais. Em vista disso, a justificativa para criação da BNCC parte do entendimento que “há necessidade de organizar e dar mais coerência ao sistema educacional, desenvolvendo, nessa base, de forma alinhada e clara, os currículos das escolas, a formação

38 Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos. §1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e, conseqüentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade

³⁹ Ressalta-se que a qualidade da educação é “um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a 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 qualidade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.205).

inicial e continuada dos professores, os sistemas de avaliação e os materiais didáticos” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p.497).

Ela é um documento normativo para que as escolas elaborem seus currículos que, visivelmente têm se comprometido com os interesses privatistas. O documento ganhou destaque na nova política de formação docente a ser respeitada ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos. §1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017c, p.5).

Oliveira (2018) aponta que a BNCC surgiu com o intuito de melhoria da qualidade das aprendizagens “[...] produzida por meio de um currículo único para estudantes de todo o país, controlado de fora da escola por avaliações de larga escala e material didático padronizado, além de um sistema de prêmios e castigos destinado ao controle de docentes, gestores e estudantes” (OLIVEIRA, 2018, p.56), fato este que é um equívoco para a autora.

Nesse sentido, busca-se entender até que ponto a formação continuada de professores está sendo assumida enquanto fundamental nessa nova estruturação do ensino, já que o documento declara que a primeira tarefa da União é rever a formação inicial e continuada dos professores

para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017d, p.21).

Podemos perceber que a ação visa alinhar a formação inicial e continuada de professores à BNCC, tendo como objetivo a implementação eficaz da base, pois acreditam que

os professores serão agentes ativos na implantação dela. Isso já reafirma que a BNCC é um retrocesso na educação brasileira que trabalha na perspectiva de formação por competências e

[...] favorece o discurso que desarticula teoria e prática nos processos formativos, impedindo formação sólida e crítica de professores, reduzindo o conhecimento pedagógico à mera aplicação técnica dos conceitos mercantis. O documento destaca que se devem considerar seus princípios tanto para a formação inicial, quanto para a continuada, e para ambos, a relação entre teoria e prática é vista pela ótica da dicotomia, não como unidade teoria-prática. Na discussão apresentada na BNCC, temos uma concepção de formação centrada em ensinar os professores a como fazer, reforçando os modelos de uma prática educativa instrumental e tradicional, distanciando-se de princípios de uma sólida formação teórica e interdisciplinar (MAGALHÃES, 2019, p.197-198).

Ao analisar a questão em pauta, Magalhães (2019), declara que não “[...] há no documento a possibilidade de promover uma formação continuada como práxis, bem como de promover entre os professores o compromisso social, político e ético, com um processo emancipador e transformador” (MAGALHÃES, 2019, p.198). É justamente esse o anseio da base capitalista, ou seja, impedir a construção de uma visão crítica da realidade ou a possibilidade de construção de outro modelo de sociedade que conduza à emancipação.

Nessa perspectiva entendemos que a BNCC veio como mais um ingrediente para a receita apresentada em como melhorar a qualidade do ensino, por meio do ensinar os professores a saber fazer. As mudanças implantadas pela BNCC não criam possibilidades de emancipação dos professores e a formação continuada fica atrelada apenas “[...] à participação em cursos, em palestras, em ações descontínuas, sem relação entre si, o que acaba inviabilizando, a transformação de ideias e práticas docentes” (MAGALHÃES, 2019, p.198).

A BNCC prioriza a formação de curta duração, tais como “os treinamentos dirigidos por especialistas, baseados na epistemologia da prática, distanciando os professores do desenvolvimento profissional ou da aprendizagem/crescimento emancipador” (MAGALHÃES, 2019, p.199). Todavia, entendemos que não se deve oferecer “ingredientes” aos professores como a forma que devem conduzir seu trabalho, pois, apenas os professores que estão na prática, como sujeitos do processo didático-pedagógico, que atuam no cotidiano das salas de aulas, é que sabem de suas reais necessidades.

Desse modo, consideramos que a BNCC é um parâmetro normativo que desconsidera a diversidade cultural brasileira. Logo, não seria suficiente para atender às demandas da

educação. Percebemos que o retrocesso das propostas é, indubitavelmente, claro. Essa visão “praticista” e “tarefeira”, portanto, empirista da docência, - que reafirma a dicotomia entre teoria e prática - foi questionada pela Anped, pois é um retrocesso aos anos 1960, auge da pedagogia tecnicista. Além disso, pode ser elencada enquanto princípio que contraria a formação de um sujeito consciente político-social capaz de intervir na sua realidade e construir a sua história. Desta forma,

as únicas conclusões seguras a que podemos chegar até aqui são: 1) que uma nova política de currículo não proverá soluções para problemas que as políticas anteriores não foram capazes de enfrentar; 2) que a BNCC entra em conflito com uma série de políticas de currículo (nacionais e regionais) já existentes e semelhantes a ela em suas inclinações centralizadoras. Contudo, isso não significa dizer que a BNCC é uma política de currículo igual a todas as demais (CÁSSIO, 2018, p.242).

O contexto neoconservador em que se encontra o país reitera que a BNCC é mais uma forma de controlar os professores, que serão avaliados pelo sucesso, ou fracasso, dos seus alunos e ainda terão sua formação realizada a partir de receitas que invadem as universidades, o que já pode ser percebido em programas como o novo Pibid e a Residência Pedagógica:

Conjecturamos, desse modo, o motivo da BNCC representar não um ganho, mas, sim, um retrocesso na educação. Ameaças aos projetos educacionais democráticos, a forma como a BNCC vem sendo implementada e o discurso da mídia por meio de propagandas governamentais têm sido mecanismos de persuasão sobre as pessoas, pois ela é um processo de participação social a uma suposta igualdade de oportunidades educacionais (CÁSSIO, 2018).

Diante dessa persuasão, entendemos que a discussão sobre os objetivos, e o papel da BNCC, deve fazer parte dos cursos de formação inicial e continuada de professores, sem nos esquecer que:

[...] a BNCC é parte de uma política mais ampla que vem sendo implementada a partir do impeachment de Dilma Rousseff. Nesse contexto, é preciso, de modo coletivo e propositivo, retomar e continuar lutando por uma agenda democrática e inclusiva no campo da educação, visando a enfrentar a perda de direitos e a ideologia conservadora da política e das ações em curso; as diferentes formas de terceirização e privatização; o gerencialismo e a lógica do privado, que concebe a educação como mercadoria e naturaliza a dinâmica do mercado na educação, tendo em vista a concorrência interna, a individualização, a diferenciação e a premiação por resultados; a subordinação formal e concreta do campo da educação aos interesses econômicos em

contraposição à perspectiva da educação como direito social e humano (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p.42).

A BNCC surge como uma opção barata e de negócios para os setores privatistas, que poderão alavancar suas riquezas por meio da produção de materiais didáticos, de programas de formação docente, por exemplo. Assim, irá trazer, no lugar de muitos benefícios, como prometido pelas intenções divulgadas, consequências ainda mais danosas para a formação continuada de professores. Apreendemos com as discussões feitas que com as orientações mais recentes e, especialmente as da BNCC, os professores têm deixado de ser protagonistas de sua formação e atuação.

Para todos os efeitos houve consenso na implantação da BNCC, mas, se faz notório que algumas associações, os sindicatos, inúmeros educadores, dentre outros sujeitos, foram contrários à sua instituição. Portanto, não foi resultado de um consenso. Ademais, ela surge em meio a discursos doutrinários que modelam sistemas e instituições educacionais baseadas nas expectativas dos organismos internacionais. Diante das considerações aqui tecidas, depreendemos que mesmo que os interesses do mercado tenham prevalecido, cabe a toda sociedade manter-se alerta e procurar lutar para que seus direitos, já consolidados, não sejam retirados.

Assim, após retomarmos as legislações que perfazem o cenário educacional e demarcam o contexto em que se desenvolve a formação continuada de professores no Brasil, e descrevermos e analisarmos as políticas públicas de formação continuada de professores do Ensino Fundamental I, a partir da promulgação do PNE (2014-2024), anunciamos a próxima etapa. Na seção V apresentamos e analisamos criticamente os documentos das ações da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba-MG, no que diz respeito à formação continuada de professores do Ensino Fundamental I. Estamos convictas que nossa abordagem teórica nos possibilitará compreender que os documentos se constituem como fonte inexaurível de informações sobre a formação continuada realizada.

A premência de discussões sobre a formação continuada de professores é unânime, e pesquisas qualitativas nos proporcionam aspectos que possibilitam a desconstrução de análises feitas e de novas descobertas. Assim, esperamos que as interpretações feitas nos possibilitem esse novo olhar.

Essas explanações foram realizadas por entendermos que é complexo, e errôneo, propor alternativas para a formação continuada dos professores, sem antes conhecermos o contexto social e político que a circunda. Ressaltamos que as falas dos participantes da pesquisa

tiveram especial atenção, pois, por intermédio delas, somadas ao arcabouço teórico e das legislações, tentaremos compreender como é possível transformar a formação continuada em algo que auxilie o professor em sua jornada diária particular e profissional. Nesse contexto, buscamos responder ao nosso objetivo de pesquisa: analisar os impactos na valorização docente resultantes da implementação de políticas de formação continuada no Ensino Fundamental I da rede pública do município de Uberaba, MG, no período 2014-2019.

A nossa preocupação foi conhecer a proposta de formação continuada do município, a partir de decretos, planos e documentos municipais e, por meio dos profissionais da educação da rede, partimos agora às nossas inquietações relacionadas à problemática investigada.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA-MG

Esta seção tem como pressuposto levantar e analisar documentos das ações da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba-MG, cujo objetivo é entender como as políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica, no Brasil, influenciaram e/ou influenciam as políticas de formação da rede pública de Uberaba-MG, especificamente no Ensino Fundamental I, no período 2014-2019.

Após a discussão da legislação nacional, neste momento analisamos os seguintes documentos: Plano de Gestão da Educação Municipal de Uberaba: 2013-2016; Plano de Gestão Municipal de Educação (PGME); Plano de Carreira e Remuneração do Magistério do Município; Plano Decenal Municipal de Educação (2015-2024), entre outros. Buscamos analisar os fundamentos legais do município que regulamentam a formação continuada, relacionando-os com as falas dos professores e gestores participantes da presente pesquisa.

No intuito de conhecermos essa organização, julgamos ser relevante apresentar a visão de professores do Ensino Fundamental I, e gestores, acerca do sentido e significado atribuído às políticas públicas de formação continuada implementadas na rede pública de Ensino Fundamental I de Uberaba-MG, a partir de 2014. Esse diálogo entre a legislação apresentada e o conhecimento, por parte dos professores e gestores da rede municipal, permite que reafirmemos, ou não, os conhecimentos estabelecidos como plenamente verdadeiros. Contamos com as contribuições da dialética por entendermos que a partir da compreensão do “não dito, podemos encontrar a essência do processo e compreender a essência da formação continuada no município.

A análise detalhada de documentos oficiais permite evidenciar aspectos já apresentados, mas, além disso, revela as entrelinhas e, ao dialogar com os preceitos dos profissionais da educação da rede, oportuniza que possibilidades e lacunas sejam reveladas e se tornem princípios para que reestruturações sejam realizadas nas políticas educacionais municipais e nacionais.

5.1 As diretrizes que norteiam a formação continuada de professores (as) da Rede Municipal de Ensino

Nesta subseção iniciamos a análise dos decretos, planos e documentos municipais que legislam a formação continuada de professores que atuam no nível de Ensino Fundamental I da rede municipal. No momento em que compulsamos essas legislações, entendemos ser importante trazer à tona o relato de professores e gestores atuantes na rede sobre a realidade que vivenciam, pois, as declarações desses profissionais nos proporcionam um olhar acurado sobre o cumprimento das leis municipais.

Notamos que os depoimentos⁴⁰ têm muito a dizer e, a partir deles, poderemos entender a relação entre as propostas e o que acontece na realidade. Essa correlação é importantíssima em uma pesquisa pois possibilita depreender do próprio fato suas casualidades e afirmações. A partir da análise dos documentos, e relatos dos professores e gestores, organizamos categorias baseadas nos aspectos fundantes do que enxergamos como cabíveis de serem explanados, por sua capacidade em contribuir para melhor entendermos todo o processo que acontece no município de Uberaba-MG e, especialmente, responder ao problema de pesquisa em pauta. Essas quatro categorias assim se organizam: formação continuada enquanto política pública; formação continuada enquanto espaço de reflexão e troca de experiências; incentivo à formação continuada; e formação continuada em serviço.

Relembramos que nossa discussão está pautada nas políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica, com foco no Ensino Fundamental I. As ações relacionadas à formação continuada dos professores fazem parte das políticas públicas e, em parceria o Estado, Município e Governo Federal, têm lançado ações visando a realização dessa formação. Nesse sentido, elencamos a *categoria formação continuada enquanto política pública* como questão a ser discutida.

Categoria 1 - Formação continuada enquanto política pública

Entendemos que antes de analisarmos como o município de Uberaba vem estruturando suas ações, é crucial retornamos à discussão que fizemos anteriormente sobre o que é uma política pública para posteriormente refletirmos sobre sua execução. Para tanto, partimos das falas dos gestores e professores sobre essa questão.

⁴⁰ Inicialmente, vale ressaltar que as respostas dos questionários foram transcritas ou copiadas, conforme a fala das professoras em sua íntegra; preservamos, inclusive, alguns vícios de linguagem, procurando textualizar para um melhor entendimento do leitor.

Para apreendermos se os gestores compreendem o que é formação continuada enquanto política pública, é necessário entender o conceito que eles possuem de política pública. Por isso, indagamos “O que é uma política pública”? E as respostas foram as seguintes:

Respostas
“Trabalhar para o bem comum ao bom atendimento público” (G2)
“Ações que atendam a população” (G3)
“São propostas do poder público e de interesse público para a sociedade” (G4)
“Uma série de atividades (programas, ações etc.) pactuadas pelo poder público a fim de assegurar direitos da cidadania” (G5)
“São as ações a serem realizadas em um determinado serviço a ser prestado à sociedade” (G6)
“Políticas públicas dizem respeito aos programas e projetos que governo e sociedade desenvolvem, visando o bem coletivo, exigindo organização, subsídios e esforços de diferentes atores sociais” (G7).

Fonte: Construído pela autora com base nas respostas dos gestores.

As falas dos gestores são condizentes porque assinalam que políticas públicas são ações, meios de assegurar cidadania e bem comum à sociedade. Dessa maneira, depreendemos que os gestores têm consciência que uma política pública é para assegurar o “bem-estar”, “as necessidades da sociedade”, o “bem comum”, e ainda “conjunto de ações entre o município, o estado e demais participantes para assegurar o bem comum, seja numa escola, num departamento público e demais entidades” (G8).

Para os professores, o que seria uma política pública? Constatamos que os professores possuem visões semelhantes às dos gestores em relação à conceituação de política pública. Segundo eles, elas são

Respostas
“Ações voltadas para atender as necessidades do povo” (P1)
“É aquela voltada para um bem comum” (P2)
“Uma forma de exercer os direitos de cidadania” (P3)
“São programas e ações governamentais propostas e desenvolvidas de maneira a atender necessidades da sociedade”. (P4)
“[...] são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico”. (P5)
“Interesses da população”. (P6)
“Ações e programas do estado voltados para atender as demandas da sociedade atual”. (P7)
“Políticas públicas são ações e programas desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos previstos na Constituição Federal para garantir o bem-estar da população”. (P8)
“Normatização para trabalhos voltados à comunidade”. (P9)
“É uma forma de trabalhar na rede pública de ensino”. (P10)

Fonte: construído pela autora, de acordo com a fala dos professores.

Compreendemos que os professores e gestores possuem uma conceituação básica do que sejam políticas públicas, coadunada à ideia que são ações e programas desenvolvidos para atender às necessidades e interesses do povo. Em análise dos documentos da Secretaria Municipal de Uberaba-MG, percebemos que é ressaltada a necessidade de atender às demandas da sociedade, sendo seu objetivo geral: “propor e coordenar a implantação, execução e avaliação de políticas públicas de Educação que respondam às demandas e necessidades da sociedade local, visando à melhoria da qualidade de ensino em 100% (cem por cento) das Unidades Escolares Municipais” (UBERABA, 2019).

A Secretaria Municipal divulga haver um propósito em assegurar que as políticas públicas de Educação sejam ampliadas visando atender a toda sociedade. Como temos discutido, as políticas públicas de formação continuada não têm atendido às necessidades de toda a população, mas, sim, a de uma minoria, detentora de preceitos ligados à mercantilização da educação, de modo adverso ao “bem comum” que desejamos. São suficientes os indícios que temos hoje “ [...] políticas educacionais formuladas por organismos internacionais desde 1990 presidem as políticas para a escola em nosso país, havendo razões para suspeitar que elas vêm afetando negativamente o funcionamento interno das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores [...]” (LIBÂNEO, 2016, p.48).

Creemos que as políticas públicas de formação continuada precisam ser efetivadas e assumidas pelo Estado enquanto política pública, para que os profissionais da educação tenham suas necessidades atendidas. Cabe destacar que “não existe uma única, nem melhor definição sobre o que seja política pública” (SOUZA, 2003, p.12), mas pode-se resumir que é um

[...] campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p.13).

Como temos discutido ao longo do texto, no quadro atual em que os debates sobre contingenciamentos e cortes de verbas, como também o incentivo para o crescimento do setor privado em detrimento do público, têm prioridade nos discursos e ações dos governos, é importante que os educadores e toda a sociedade reafirmem seus direitos. Caso contrário, as

mudanças que desejamos, enquanto sociedade para um mundo real, - organizada para o bem comum - serão lançadas ao vento, como vem ocorrendo.

Devemos levar em consideração que as políticas oficiais para a escola se apresentam “hoje em duas orientações curriculares complementares, subordinadas à lógica das políticas de contenção da pobreza, atendendo às estratégias de manter a competitividade no contexto da globalização e da diversificação dos mercados” (LIBÂNEO, 2016, p.48). Compreendemos, assim, que esse “bem comum” nem sempre parte das necessidades da população. Vejamos a fala da gestora G1:

Entendo como sistema de metas e planos pensados pelos três entes federativos – união, estados e municípios – para alcançar o bem-estar da população. Porém, nem sempre essas políticas organizadas pelo governo representam de fato as necessidades apontadas pela sociedade de maneira geral. Por isso, a sociedade civil organizada se faz fundamental no processo de incidência junto ao poder público, cobrando políticas que tenham relação com as necessidades reais da população (G1).

Concordamos com sua fala porque é necessário que a sociedade se organize e cobre, junto aos poderes públicos, a efetivação de políticas públicas que atendam a população em suas reais necessidades. Logo, é preciso que a sociedade e os profissionais da educação cobrem uma formação continuada que instigue sua autonomia, que parta das suas necessidades e práticas pedagógicas, que seja significativa para todos, tendo em vista a melhor qualidade de ensino para todos e todas.

Nesse sentido a categoria *formação continuada enquanto política pública* é crucial por entendermos que apenas uma política pública efetiva de formação continuada dos professores e, neste caso específico, os que atuam no Ensino Fundamental I, permitirá a superação de conflitos. Portanto, os programas e ações do governo devem deixar de ser apenas *slogans* nos atuais discursos e se tornarem propostas efetivas de mudanças.

Contudo, não será fácil mudar este cenário, pois, vale recordar que tivemos um corte substancial de programas para a formação de professores no *site* da Capes, atualizado em 13 de agosto de 2019, quais sejam: Novos Talentos, Programa de Apoio a laboratórios interdisciplinares de formação de Educadores (Life), Prodocência, Programa de Cooperação Internacional (Programa STEM), Projeto água, Observatório da Educação, Pibid Diversidade, que constam como encerrados. Esses cortes são reflexos da contenção orçamentária do atual governo e, diante deles, é impossível tornar a formação continuada uma política pública efetiva.

Como exemplo, temos presenciado idas e vindas de ações das políticas de governo, com projetos que logo sofrem interrupções, e investimentos que contribuem unicamente para o desenvolvimento do sistema capitalista.

Os autores Oliveira; Souza; Perucci (2018) ressaltam que a formação inicial e continuada está em xeque desde o governo Temer, no qual houve retrocessos em muitos aspectos, uma vez que eliminava “ [...] direitos anteriormente conquistados, principalmente no que diz respeito à formação de professores, e, em decorrência disso, os programas de formação continuada passam a não fazer sentido, sendo, dessa forma, suspensos e/ou extintos [...]” (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p.69). Salientamos que o atual governo tem seguido a mesma linha de raciocínio, ocasionando mais um depauperamento à profissão docente.

A formação continuada enquanto política pública é aquela que assegura o bem comum de todos os envolvidos no processo, atendendo às suas necessidades. Contudo, a diminuição de recursos prejudica a oferta de programas, impedindo que as reais necessidades sejam atendidas e comprometendo as potencialidades do trabalho pedagógico dos professores. Como presumimos, agora temos a convicção que ações de caráter provisório e emergencial não resolverão as carências pedagógicas dos professores. Percebemos, assim, que em nível nacional a formação continuada não tem sido estruturada enquanto política pública e que esse aspecto influencia a tomada de decisões em nível estadual e municipal, visto que estas são reflexo dos pensamentos e reveses do governo.

Indagamos aos gestores participantes da pesquisa se em Uberaba-MG existia uma política de formação continuada na rede pública de ensino. Todos responderam haver, sim, uma política de formação continuada na rede de ensino municipal. A G5 declarou que “existe, e é regulamentada pelo Decreto nº 1590 de 09 de fevereiro de 2018”.

Por conseguinte, verificamos que o Decreto citado instituiu a “Política de formação dos profissionais da Educação Básica da rede municipal de ensino de Uberaba”, cujo objetivo é “estabelecer seus fundamentos teórico-metodológicos e objetivos, e de organizar a proposta curricular dos cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação” (UBERABA, 2018c, p.49), a qual é coordenada pelo Departamento de Formação Profissional/Casa do Educador Professora Dedê Prais. A formação continuada desenvolvida nas escolas fica sob a coordenação da equipe gestora⁴¹, norteadada pela Casa do Educador Professora Dedê Prais.

⁴¹ §3º Considera-se equipe gestora, mencionada no parágrafo segundo deste artigo, os profissionais do magistério que desempenham as funções de Diretor, Vice-Diretor e Coordenador Pedagógico na Unidade de Ensino (UBERABA, 2018c, p.49).

Os objetivos da Política Municipal de Formação dos Profissionais de Educação Básica são os seguintes:

I – contribuir para os avanços da qualidade social da educação e valorização profissional, ampliando as oportunidades de formação do pessoal do magistério para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades; II – promover a formação dos profissionais da educação básica comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo; III – instituir, na Casa do Educador Prof^º Dedê Prais, os Núcleos Formativos com a finalidade de desenvolver ações formativas, por meio de oferta de cursos e realização de pesquisas nas áreas dos conhecimentos científicos e didáticos, articulando teoria e a prática acerca dos temas elencados como essenciais para a profissão docente; IV – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada pela Universidade Aberta do Brasil–UAB e pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE; V – promover o aprofundamento teórico-metodológico nos processos de formação dos profissionais nas Unidades de Ensino, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação na educação; VI – estabelecer parcerias com as instituições de ensino superior para ampliar a oferta de cursos que atendam às necessidades da Rede Municipal de Ensino, bem como viabilizar a integração da educação básica com a formação inicial e continuada; VII – consolidar a Política Municipal de Formação dos Profissionais da Educação Básica, assegurando a unificação dos fundamentos teórico-metodológicos da formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino (UBERABA, 2018c, p.49-50).

Já em relação ao projeto de formação continuada do município, o capítulo II do decreto relata que ele deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre o “Departamento de Formação Profissional/Casa do Educador Prof^º Dedê Prais e as Unidades de Ensino, envolvendo a consolidação do Fórum Municipal Permanente de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Uberaba” (UBERABA, 2018c, p.50), que afirma que esta deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nos contextos escolares; III- a consolidação da educação inclusiva por meio do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade; IV - a construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; V - o acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção

acadêmica profissional; VI - as dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; VII - o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(as) professores(as). §2º As propostas curriculares para a formação continuada na Rede Municipal de Ensino abrangem diferentes áreas do conhecimento, contemplando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. §3º A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e projetos de formação continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como as didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério devem observar o estabelecido nas legislações em vigor (UBERABA, 2018c, p.50).

Ficou claro que existe um projeto de formação continuada dos professores no município de Uberaba e que eles recebem apoio para participação nessas formações, “Sim, somos apoiados pelo Departamento de Formação Continuada através da Casa do Educador” (G8). E, conforme o Decreto nº 1590 de 09 de fevereiro de 2018, entendemos que a formulação e execução desse projeto envolve os setores responsáveis da Semed e a escola como um todo.

Um projeto elaborado e desenvolvido por meio da articulação dos diversos setores tende a contribuir para que as ações sejam desenvolvidas visando melhorias para os docentes, mas, vale lembrar que temos visto ações que “desembocam” de cima para baixo nas instituições escolares, com o intuito de atender uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades. Por isso, é necessário investigar e buscar clarificações sobre essas propostas.

Cabe a nós aqui traçar um breve histórico. O Plano de Gestão da Educação Municipal de Uberaba foi criado no ano de 2013: 2013-2016, em consonância com o PDME (2006-2015), para orientar as políticas de educação da rede de ensino, tendo como seu principal objetivo “atender, de forma equânime, às necessidades educacionais dos alunos, considerando as diversidades de suas condições” (UBERABA, 2013, p.18-19), fundando-se nos princípios de Equidade e Justiça Social; Qualidade Social da Educação; Sustentabilidade e Educação; Diálogo e Interação entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e as Unidades Escolares; e Democratização e Articulação com a Comunidade.

Uma de suas prioridades foi a “reformulação da proposta de Formação Continuada e a sua oferta para os profissionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica presentes na Rede Municipal de Ensino” (UBERABA, 2013, p.27). Em relação à formação docente, o

plano apresenta o item “3.2 Projetos do Programa de Formação Continuada”, que consta na página 95 do referido documento.

Para qualificação profissional foram traçadas as seguintes metas:

- Formação de 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica - PEB, em Pós-Graduação lato sensu ou *strito sensu*, e garantia, a todos os profissionais, de formação continuada em sua área de atuação e em consonância com a proposta educativa da Rede Municipal de Ensino. - Formação específica de nível superior para os Educadores Infantis e para os Professores da Educação Básica - PEB da Rede Municipal de Ensino (UBERABA, 2013, p.98).

Foram traçadas estratégias para o cumprimento dessas metas:

Estabelecer, a partir de 2014, um sistema de cooperação com instituições de educação superior, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade do ensino para todas as etapas da Educação Básica ofertadas pela Rede Municipal de Ensino. - Possibilitar, a partir deste Plano, aos educadores da Rede Municipal de Ensino, a formação em Braille, Libras e Comunicação Alternativa, garantindo, nas turmas com alunos integrados, o professor com a habilitação específica. - Garantir, a partir do Plano de Gestão da Educacional Municipal (2013-2016), autonomia às escolas na escolha dos assuntos - objeto de formação continuada em serviço – desde que partam dos resultados das avaliações externas e das fragilidades de sala de aula (UBERABA, 2013, p.98).

Fazem parte dos programas de formação continuada (subprograma de políticas de formação continuada): a Casa do Educador e a formação sistêmica: qualificação profissional; cursos de pós-graduação; e formação em serviço. Em relação aos programas de formação continuada (subprograma eventos de atualização), o documento enumera os seguintes: Fórum de Educação, Ética e Cultura; o Encontro de Educadores; Seminário de Educação Inclusiva: direito à diversidade; e Proler municipal – vinculado ao Programa Nacional de incentivo à leitura – PROLER/FBN/PNLL/ do Ministério da Cultura (UBERABA, 2013).

No entanto, com a aprovação do novo PNE (2014-2024), os municípios deveriam realinhar seus respectivos planos municipais. A Secretaria de Educação de Uberaba possuía o PDME (2006-2015), por meio da Lei nº 9.895, de 07 de janeiro de 2006, e logo houve o

realinhamento de suas diretrizes para o período 2015-2024. Houve discussão⁴² entre as redes de ensino municipal, estadual e federal e as instituições privadas para esse realinhamento e o PDME (2015-2024) foi aprovado pela Lei nº 12.200/2015 e efetivado enquanto

[...] um PLANO DE ESTADO para a educação do Município. Coerente e cooperativamente integrado e articulado aos Planos Nacional e Estadual de Educação, o PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERABA constitui-se documento-referência da Política Educacional assumida pelo Município para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino das diferentes esferas administrativas, em busca de um atendimento qualitativo das demandas locais, com o objetivo de avançar no processo de melhoria da qualidade da educação (UBERABA, 2015a, p.12).

O Plano se fundamenta nas diretrizes do PNE (2014-2024) e as considera responsabilidade constitucional do município. Suas diretrizes são:

I. erradicação do analfabetismo; II. universalização do atendimento escolar; III. superação das desigualdades educacionais com ênfase na produção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV. melhoria da qualidade da educação; V. formação para o trabalho e para a cidadania com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI. promoção do princípio da gestão democrática e da educação pública; VII. promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII. estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto – PIB que assegure o atendimento da expansão com padrão de qualidade e equidade; IX. valorização dos profissionais da educação; X. promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (UBERABA, 2015a, p. 124).

O PDME (UBERABA, 2015a) tem seus princípios alinhados ao Plano de Gestão Municipal de Educação (PGME), elaborado em consonância com o PAR e essa concordância demonstra o alinhamento das políticas públicas do município com as do MEC, nos seguintes princípios: “- Equidade e Justiça Social. - Qualidade Social da Educação. - Sustentabilidade e

⁴² 1. Realização de um Fórum de Educação destinado ao desencadeamento do Processo de Realinhamento do PDME, que teve por finalidades: a) a eleição de uma Comissão Executiva Municipal, b) a constituição das Câmaras Técnicas de Estudo, 2. Realização da Conferência Municipal de Educação: “Uberaba construindo políticas públicas de Educação, 3. Elaboração do Projeto de Lei nº 87/2015 pelo Poder Executivo, 4. Tramitação e votação do Projeto de Lei nº 87/2015 na Câmara Municipal, 5. Sanção, em 15/05/2015, pelo Prefeito Paulo Piau Nogueira, da Lei nº 12.200/2015 que aprova o Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba e a 6. Publicação, no Portavoz nº 1295, de 22 de maio de 2015, Órgão Oficial do Município de Uberaba, da Lei nº 12.200/2015 que aprova o Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba para o decênio 2015-2024, e dá outras providências (PDME, 2015, p.10-11).

Educação. - Diálogo e Interação entre as Redes - Democratização e Articulação com a Comunidade” (UBERABA, 2015a, p.124). Ademais, os princípios do PDME foram norteados pelos princípios do PNE (2014-2024), atentando para a realidade e necessidades do seu contexto.

No PDME (UBERABA, 2015a) pode ser verificada a presença de metas e estratégias relativas à formação continuada de professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo. O conceito *formação continuada* aparece, no plano, nas seguintes metas e estratégias:

Quadro 7- Conceito de Formação Continuada no PDME (2015)

Na estratégia 1.5 da meta 1: exigir a formação inicial adequada e promover formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, com carga horária remunerada, garantindo o atendimento escolar por profissionais com formação superior;
Na estratégia 4.6 da meta 4: implantar, ao longo deste PDME, e em regime de cooperação com a União, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas públicas;
Na estratégia 5.5 da meta 5: promover, na Rede Escolar Pública Municipal, a Formação Continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, buscando a colaboração dos cursos de graduação e de pós-graduação da área, existentes na cidade, bem como adotar as diretrizes estipuladas no PDEEMG para a rede pública estadual;
Na estratégia 7.4 da meta 7: introduzir processo de autoavaliação das escolas de Educação Básica, por meio dos instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento, a melhoria da qualidade de ensino, a formação continuada e o aprimoramento da gestão democrática a serem recomendadas pelas respectivas redes públicas de ensino, bem como pelas unidades privadas
Na estratégia 7.11 da meta 7: definir, na rede pública, política educacional para as Escolas do Campo, que contemple (...) b. a manutenção do homem no campo e do transporte escolar; c. a formação continuada dos professores voltada para a especificidade da Educação do Campo (...).
Na estratégia 7.16. da meta 7 informatizar, integralmente, a gestão das escolas públicas, bem como manter programa de formação continuada, na área, para o pessoal técnico-administrativo
Estratégia 10.5 da meta 10: promover, em regime de parceria com o PDEEMG, a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas, que atuam na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional.
Estratégia 13.10 da meta 13: investir, em parceria firmada entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e a Secretaria de Estado da Educação, até o último ano de vigência deste PDME, na formação, em nível de Pós-Graduação, para 70% (setenta por cento) dos professores da Educação Básica das redes públicas, garantindo a todos formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações dos respectivos sistemas de ensino;
Estratégia 14.8 da meta 14: envidar esforços para que o Ministério da Educação implante, no prazo de 1 (um) ano de vigência do Plano Nacional de Educação – PNE –, uma Política Nacional de Formação Continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;
Estratégia 14.9 da meta 14: manter, na Rede Escolar Pública Municipal, a Formação Continuada dos Gestores de Escolas com ênfase especial na gestão dos processos administrativos e pedagógicos, assegurando a melhoria da qualidade do ensino e o fortalecimento da gestão democrática, bem como acatar as diretrizes do PDEEMG para a rede estadual;
Estratégia 16.2 da meta 16: c. a garantia de participação dos profissionais da educação nos programas e nos cursos de Formação Continuada em Serviço, promovidos, de forma compartilhada, pela Rede Municipal e pela Rede Estadual;

Fonte: PDME (UBERABA 2015a)

É possível verificar no documento do PDME (2015-2024), exposto no **Quadro 5**, dados em relação ao cumprimento das metas do plano anterior, os quais expõem a existência de um descompasso entre o proposto e o efetivado. Devemos nos preocupar com a protelação de metas do PNE e dos planos municipais, algo que vem acontecendo em nível nacional, interferindo, assim, nas ações dos municípios.

Quadro 8- Consolidado da Avaliação do PDME (2006-2015) - situação das metas propostas

NÍVEIS/MODALIDADE/TEMAS		Nº DE METAS	CUMPRIDAS	EM ANDAMENTO	NÃO DESENCARADAS	SEM EVIDÊNCIA EMPÍRICA
NÍVEIS DE ENSINO	Educação Infantil	16	08	08	00	13
	Ensino Fundamental	15	01	14	00	08
	Ensino Médio	19	07	12	00	08
	Educação Superior	11	07	04	00	07
MODALIDADES DE ENSINO	Educação de Jovens e Adultos	17	02	12	03	09
	Educação Inclusiva	20	04	16	00	14
	Educação do Campo	02	00	02	00	01
	Educação Tecnológica e Formação Profissional	06	01	02	03	00
	Educação a Distância e Tecnologias Educacionais	15	04	10	01	10
TEMAS ESPECIAIS	Formação de Professores e Valorização do Magistério	16	01	14	01	12
	Financiamento e Gestão	18	08	07	03	00
TOTAL=====→		155	43	101	11	82

Fonte: Coordenação Executiva do Realinhamento do PDME (UBERABA, 2015a).

Saviani (2014) vem nos alertando sobre esse constante adiamento do enfrentamento de grandes problemas educacionais, sendo necessário que a sociedade se mobilize e fique atenta ao cumprimento dessas metas. A rede municipal de ensino de Uberaba, mesmo anunciando uma proposta de implantação de políticas públicas de Educação que respondam às demandas e necessidades da sociedade local, visando à melhoria da qualidade de ensino, não hesitou em implementar as políticas educacionais ditadas pelo MEC no que tange à formação continuada de professores. Prova disso são as estratégias manifestadas no PDME (2015-2024), que confirmam, por exemplo, a formação continuada de professores como estratégia para melhoria dos resultados das avaliações da Educação Básica.

Esses ditames neoliberais podem ser percebidos em diversas ações. Taffarel; Neves (2019), por exemplo, identificaram seis âmbitos da proposta educacional do atual governo que se caracteriza como neoliberal e apontam: “ (6) Formação e Exercício da docência: desvalorização da docência, desde a formação inicial à formação continuada, desvalorização do trabalho dos professores, das condições de trabalho, dos salários, da carreira, da seguridade social – assistência, saúde e previdência” (TAFFAREL; NEVES, 2019, p.314). Assim, devemos nos alertar quanto às intencionalidades dessas políticas, pois, apesar dos avanços demonstrados, o atual governo tem propagado sua agenda neoliberal, seu *kit* reforma e tem protelado suas metas, culminando em inúmeros efeitos do capitalismo desenfreado e do discurso mascarado. Ressaltamos que

os efeitos do capitalismo actual, motor duma globalização sem regras, sem freios, e sem contra poderes dignos desse nome, são devastadores: total desvalorização, fragmentação e precarização do trabalho; cortes brutais nos salários e prestações sociais, reduzindo o poder de compra dos trabalhadores; desindustrialização e deslocalizações; subinvestimento e desemprego; fusões e concentrações, cujo único critério é o aumento da rentabilidade através da redução contínua de encargos sociais; desmantelamento dos serviços públicos essenciais e destruição progressiva do Estado providência (BARROSO, 2013, p.87).

Esses efeitos decaem na efetivação de metas em nível municipal. Podemos aqui demonstrar “a situação das 155 (cento e cinquenta e cinco) metas propostas no PDME 2006-2015: 43 (quarenta e três) foram concluídas, 101 (cento e uma) estão em andamento e 11 (onze) não foram desencadeadas” (UBERABA, 2015a, p.69). Segundo as análises feitas pela comissão de elaboração do plano, “ o aspecto mais preocupante do que ficou registrado nas avaliações⁴³ do PDME foi o fato de que 82 (oitenta e duas) de suas metas não apresentaram nenhuma evidência empírica relativa à situação em que foram consideradas” (UBERABA, 2015a, p.69). Esse fato evidencia que essa avaliação não pode ser utilizada enquanto indicador sobre a efetivação das metas, uma vez que possuem um sentido reducionista, não apresentando evidências sobre a concretização destas. Realizando um alerta, é justamente este o pressuposto

⁴³ Em relação ao acompanhamento e avaliação do PDME (2015), durante todo seu período de execução, será avaliado por uma Comissão Executiva, sob a coordenação da Secretaria de Educação e Cultura “Far-se-á necessário que algumas entidades da sociedade civil, diretamente interessadas e responsáveis pelos direitos das crianças, dos adolescentes e dos jovens participem do acompanhamento e da avaliação deste Plano Decenal Municipal de Educação” (PDME, 2015, p.131) e ainda, “há que se contar com a atuação dos conselhos governamentais, com a representação da sociedade civil como o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar (Lei nº 8.069/90) Educação” (PDME, 2015, p.131).

do capitalismo orientado pelos princípios do neoliberalismo, ou seja, obscurecer-se de falsas suposições e induzir as pessoas a acreditarem que os dias estão cada vez melhores.

No entanto, devemos enxergar o que está subentendido e considerar as fragilidades quanto aos compromissos assumidos. Nesse contexto, ressaltamos a necessidade:

[...] de se fazer valer a lei no que tocante à formação de professores, visando à garantia de uma política nacional que favoreça a qualificação do professor no processo de formação inicial e continuada em instituições de Ensino Superior (IES) no país que sejam bem avaliadas e desenvolvam um currículo de formação de maneira adequada e coerente. Evidentemente, faz-se necessária uma política de formação de professores que acompanhe e forneça as mudanças necessárias na formação desenvolvida nos cursos de licenciatura, das IES públicas e privadas, nos cursos presenciais e a distância (MOREIRA; SILVA, 2016, p.43).

Salientamos que diagnósticos locais são cruciais por acentuarem a obrigação do cumprimento de garantias legais. Análises contribuem mostrando as fragilidades quanto aos compromissos assumidos e, por isso devem ser melhor estruturadas tendo como pressuposto a concretização de todas as metas. Podemos perceber que o tema especial: “formação de professores e valorização do magistério” contava com 16 metas e que dentre elas, apenas 1 (uma) foi cumprida, 14 (quatorze) estão em andamento, 1(uma) não foi desencadeada e 12 (doze) estão sem evidência empírica.

Conforme o documento, houve “[...] a ausência de unicidade de ação das redes de ensino, a ausência de dados relativos à consecução das metas propostas, sobretudo aqueles que se referem à Rede Privada e ao Ensino Superior, os limites político-econômicos relativos à cooperação e à colaboração dos entes federados [...]” (UBERABA,2015a, p.70). O documento PDME (2015) declara, ainda, que apesar das limitações e incompletude desses dados, eles foram importantes para esse diagnóstico e para que novas propostas sejam alcançadas.

É necessário que o município vá além do diagnóstico feito e procure cumprir suas metas propostas o que, ao nosso ver, é desesperançoso diante do atual governo, dos cortes e protelações mediante o investimento na formação de professores e na educação. O que defendemos ao longo da nossa pesquisa é que a reivindicação dos educadores de 10% do PIB na educação pública é basilar para a deliberação de ações em todos os âmbitos. Caso esse protesto não seja atendido, o que já vem ocorrendo, a tendência é que mais ações e programas fiquem perdidos em meio à burocracia.

Diante dessa busca por clarificação, também questionamos aos professores “se existe política de formação continuada na rede pública de ensino”. As respostas foram unânimes e todos os participantes limitaram-se a dizer que “Existe, sim”. Por outro lado, uma professora declara: “Sim, somos obrigadas a realizá-la, mesmo que não seja produtiva” (P8). Percebemos nesse relato uma denúncia que muito nos intrigou. Entendemos que uma visão contraditória tem muito a narrar. Por essa razão, ao longo das nossas argumentações, buscamos ler as linhas e as entrelinhas para compreendermos, claramente, esse processo, bem como se ele é, ou não, produtivo, pois, analisar a formação continuada requer ouvir as múltiplas vozes que fazem parte deste processo.

A partir dessa primeira categoria elencada (*formação continuada enquanto política pública*) ficou claro que existe um projeto de formação continuada dos professores no município de Uberaba, que eles recebem apoio para participação e que a formulação e execução desse projeto envolve os setores responsáveis da Semed e a escola como um todo, conforme o posicionamento da maioria dos participantes. Porém, existem profissionais que declaram que o processo não é produtivo.

Diante dessas impressões sobre nossa primeira categoria, compreendemos que deveríamos analisar mais a fundo como o processo de formação continuada vem ocorrendo na rede. Visto que existe denúncia que este não é produtivo, partimos agora para a análise da nossa segunda categoria elencada: a “*formação continuada enquanto espaço de reflexão e troca de experiências*”.

Categoria 2 - *Formação continuada enquanto espaço de reflexão e troca de experiências*

A formação continuada de professores deve ser considerada como elemento fundante da valorização destes profissionais, como um ato intencional que considere as experiências deles e propicie reflexões coletivas sobre sua atuação, problemas e dúvidas. Os profissionais da educação de Uberaba, participantes da nossa pesquisa, ao serem indagados se “sabem o que é formação continuada, e qual é o seu papel na rede de ensino? ”, elencaram aspectos como espaço de reflexão e troca de experiências em coletivo.

Em suas respostas, os gestores ressaltaram que:

Respostas
“Momentos de reflexão de conhecimento e troca de experiências” (G2);
“Capacitação, aperfeiçoar sua função diária do servidor” (G3);
“São processos de aprimoramento de repensar o processo pedagógico, a prática educativa e o aperfeiçoamento técnico” (G5);
“É o estudo e a reflexão contínua para o planejamento de ações com o objetivo de uma educação de qualidade a todos” (G6);
“A formação continuada de professores contribui diretamente com análises acerca da nossa profissão e dos desdobramentos exigidos enquanto saberes e alterações de metodologias e práticas docentes” (G7).

Fonte: construído pela autora com base nas respostas dos gestores.

Ao considerarmos suas falas, percebemos que destacaram a formação continuada enquanto espaço de reflexão; de troca de experiências; e aperfeiçoamento e aprimoramento. Pelo que pudemos observar, eles possuem entendimento de que a formação continuada tem como intenção ser um momento em que se desenvolvem aprendizagens e discussões. Essa visão é reafirmada por diversos autores. Como exemplo, a “ formação continuada, devem ser oferecidos espaços para a socialização dos professores, de maneira que ao falar e escutar promovam reflexões sobre si na profissão” (BLASZKO; SILVA; SILVA, 2018, p.235).

Destacaram, também, que ela ocorre nos diferentes espaços: “formação continuada é aplicada posteriormente à formação inicial. É feita no trabalho, em casa ou nos centros de formação” (G4), reiterando essa afirmação “ [...] a formação do profissional docente não é finalizada após concluir-se os cursos de licenciatura, mas deve fazer parte do desenvolvimento profissional visando o aperfeiçoamento teórico e prático” (BLASZKO; SILVA; SILVA, 2018, p.235). É um processo permanente.

Certamente há diferentes espaços e estratégias de formação e os professores devem participar e se mostrar disponíveis às aprendizagens ali construídas. Para o G1, a escola tem sido o principal espaço de formação, e na rede de ensino municipal de Uberaba, ela “[...] tem sido entendida como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. Ela é realizada após a formação inicial e tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos” (G1).

Os gestores entendem o que é formação continuada, mas, cabe abrir aqui um parêntese e entender “até que ponto processos de formação continuada têm contribuído para o seu crescimento profissional e pessoal ”. Ao serem questionados, responderam que

Respostas
“Quando o professor tem abertura para aprender, há uma mudança significativa no sentido profissional e pessoal” (G1);
“Tem contribuído muito, pois sempre estou pesquisando e estudando sobre temas pertinentes a realidade dos alunos da nossa escola” (G2);

“Estou sempre atualizada e pronta para os desafios diários” (G3);
“Bastante, aprendi muito, analiso e revejo práticas pedagógicas, bem como estudo mais” (G4);
“Contribui de forma significativa uma vez que somos nosso maior investimento. Se escolhermos ser educadores, nunca poderemos deixar de estudar”(G5);
“Tenho refletido a minha prática para replanejar” (G6);
“Todos os temas escolhidos são discutidos em reuniões e buscam suprir necessidades aprendizes de todos os professores” (G7);
“Tem contribuído muito, pois sempre estou lendo e procurando saber de temas atuais e pertinentes aos problemas de aprendizagem que os alunos da escola possuem”(G8).

Fonte: construído pela autora a partir das falas dos gestores.

Todos os gestores veem a formação continuada como algo que lhes possibilita crescimento profissional e pessoal, bem como uma maior reflexão sobre diversos temas, permitindo reverem suas práticas pedagógicas. Vale dizer que a estratégia 9 da meta 14 do PDME (2014-2024) tem como objetivo manter na rede municipal “ [...] a Formação Continuada dos Gestores de Escolas com ênfase especial na gestão dos processos administrativos e pedagógicos, assegurando a melhoria da qualidade do ensino e o fortalecimento da gestão democrática, bem como acatar as diretrizes do PDEEMG para a rede estadual” (UBERABA, 2015a, p.52-53). Existe, assim, uma preocupação por parte da rede municipal em relação à formação continuada dos gestores já que uma equipe docente que trabalha em colaboração, que compartilha propósitos concretos, que tem a formação continuada em serviço como momento de desenvolvimento, terá muito a ganhar para sua formação pessoal e profissional.

Ter um entendimento acerca do que é formação continuada é imprescindível no atual contexto social e econômico, pois, os sujeitos precisam compreender o porquê da necessidade que esse processo ocorra amparado em concepções críticas e lhes oportunizem troca de experiências e reflexões, a (re) construção da identidade profissional, bem como a renovação dos saberes docentes.

Dessa forma, é necessário repensar a formação continuada que vem ocorrendo nas redes municipais de ensino para que ela não se reduza à compensação de fragilidades, e não se torne algo improdutivo. Por outro lado, ela precisa ser reafirmada como processo que contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal de seus participantes. Os gestores pesquisados possuem esse entendimento, pelo que percebemos em suas falas, mas, e os professores? Eles sabem “o que é formação continuada, e qual é o seu papel na rede de ensino? ”

Respostas
“Formação continuada é atualização dos professores com cursos para aplicação na sala e também troca de experiências” (P1);
“Entendo a formação como uma construção permanente de conhecimentos relacionados à minha prática profissional. Na Rede Municipal seu papel é o de promover o estudo de temas relacionados à prática e o diálogo entre os professores” (P4);

“É um processo que auxilia no crescimento profissional” (P5);
“Preparação para desenvolver cidadania” (P6);
“A formação continuada é a garantia de estudo contínuo e para a rede de ensino promove melhorias dos recursos humanos” (P9).

Fonte: construído pela autora baseada nas falas dos professores.

Pelas falas apresentadas, percebemos que os professores participantes desta investigação também declararam que a formação continuada é para troca de experiências, um espaço de reflexão, de crescimento profissional, e tem tido esses papéis na rede de ensino. No entanto, a fala da professora P10 deixa-nos curiosos quanto ao propósito, ou significado de suas formações. Ela ressalta que “Recebemos capacitação em serviço de como conduzir nosso trabalho” (P10). Duas professores declaram ainda que “é a capacitação dos profissionais em novos estudos e novas perspectivas; o meu papel é participar de forma ativa pronta a assimilar novas aprendizagens e contribuir para o processo da educação” (P3); e “formação continuada é uma formação para atender as dificuldades e manter os professores sempre atualizados. O papel dela, atualmente, é uma boa pergunta, pois não está de encontro com nossas necessidades e realidades” (P7).

Diante dessas duas falas, depreendemos que não basta que a formação continuada seja um momento de “trocas de experiências e reflexão”. É preciso ir além. Os professores devem ser estimulados a encontrar significado em participar das atividades oferecidas; para tanto, o tema, os conteúdos, os formadores e o local devem permitir autonomia e interesse por parte deles, e não oferecer uma “receita” de como devem conduzir seu trabalho. Apenas os professores que estão na prática, atuando no cotidiano das salas de aulas, é que sabem de suas reais necessidades. Por isso, a formação continuada de professores necessita ser planejada, e realizada, considerando as demandas dos professores e o seu contexto de atuação profissional.

A contradição é explicitada quando as falas demonstram que por um lado a formação continuada representa momento de aprendizagem e reflexão e, por outro, receitas e/ou orientações de como conduzir o trabalho na sala de aula. Essa contradição denuncia que a formação pode servir, também para dominar, para moldar, para disciplinar.

É salutar compreendermos os reais significados das ações envolvidas. Kosik (1976) disse que o fenômeno indica algo que não é ele mesmo e, assim, vive apenas graças ao seu contrário. Assim, precisamos aguçar o olhar crítico para ver além do que nossos olhos e ouvidos podem ver e ouvir. Por conseguinte, as vozes ouvidas em nossa pesquisa nos proporcionam várias interpretações e nos permitem investigar a fundo os documentos analisados.

Ainda encontramos falas consideradas não muito coerentes, pois ligam a formação continuada à reciclagem: “Teria que ser uma reciclagem, atualização e capacitação inovadora de professores” (P8); ou que a designam como uma aprendizagem que pode ser obtida em pouco espaço de tempo. “É a forma de adquirir novos conhecimentos em prazo curto de tempo e desempenho papel de professora das séries iniciais” (P2). Essas falas reforçam o que discutimos na seção II desse texto: que a formação continuada era atrelada ao termo reciclagem, como algo que é indicado de forma acumulativa, até meados de 1990. Percebemos, na fala da P8, a existência desse pensamento que, ao nosso ver, denota uma descaracterização do processo de formação continuada. Ao contrário, formação continuada é ressignificação, é transformação, é apreensão do novo e, assim, um processo contínuo de aprendizagem.

Ao ser anunciado que a formação continuada é um momento para troca de experiências, um espaço de reflexão, de crescimento profissional, que auxilia no crescimento profissional dos professores, e que esses papéis têm sido desempenhados na rede municipal de ensino, compreendemos ser crucial indagar aos gestores e professores participantes da pesquisa: “Quem participa da formulação da política de formação continuada na rede pública de ensino? Se participam, como?” Os gestores foram unânimes na resposta e ressaltaram que participam dessa formulação, junto a outros profissionais da educação. Vejamos suas falas:

Respostas
“Secretaria da Educação e todos os agentes envolvidos na educação” (G1);
Semed, assessoras, direção e professores” (G2);
“A comunidade escolar” (G3);
“Existe uma comissão, participo opinando nas diversas reuniões” (G4);
“Sim, participei por meio do Fórum de política de formação dos profissionais da educação básica da rede municipal” (G5);
“Equipe gestora/pedagógica, professores e a Semed” (G6);
“Há representatividade de todos os segmentos nessa equipe. Participo das reuniões e socializações” (G7);
“O Departamento da Formação Continuada, juntamente com a Semed e gestores” (G8).

Fonte: construído pela autora de acordo com a fala dos gestores.

Neste ponto, percebemos que as falas dos gestores são condizentes com os objetivos da Secretaria, quando destacam que a formulação das políticas, das ações e programas têm sido construídos coletivamente. É impressionante a abertura que a Secretaria de Educação de Uberaba-MG tem dado para a participação dos profissionais da educação na formulação de suas políticas. No que tange à Secretaria Municipal de Educação (UBERABA, 2019), em sua página da web, na aba apresentação, tomamos conhecimento que desde a primeira gestão, os objetivos

designados são alcançados de forma coletiva, tendo como lema “Escola do Caminho: vereda que ensina, humaniza e transforma”. Portanto, são apresentadas algumas conquistas⁴⁴ da gestão.

Diante das colocações dos gestores e da Secretaria Municipal de Educação, entendemos que existe um discurso que propaga que as ações são realizadas de forma coletiva. Cabe destacarmos que essas formulações não devem vir prontas e acabadas, organizadas por outros departamentos que desconhecem a realidade das instituições escolares, pois, cada realidade é singular, sendo necessária a superação de práticas prescritivas e pontuais. As formulações devem ocorrer de forma coletiva e de modo permanente, e o professor deve ser considerado como prioridade, para que não ocorram formações repletas de lacunas.

Buscando analisar mais a fundo esse apontamento, indagamos aos professores o que tinham a dizer acerca da questão. Sete professores disseram que participam da formulação da política de formação continuada na rede pública de ensino, junto aos demais profissionais da educação. Seguem suas respostas:

Respostas
“Sim, ajudando no planejamento das ações” (P1);
“Todos os envolvidos no processo educacional” (P3);
“Todos da escola” (P5);
“Sim, através de formação continuada”(P6);
“Com certeza o equipe gestora do município e as secretarias” (P7);

⁴⁴ Muitas também foram as conquistas, a partir de 2013, e merecem destaque: estabelecimento de um diálogo profícuo entre todos os envolvidos no cenário educacional do município, de forma participativa e democrática; adequação de ambientes a partir de reformas; construção de unidades de pré-infância e de escolas de Ensino Fundamental; municipalização de unidade escolar; aquisição de material didático compatível com as necessidades de cada unidade; garantia de transporte e de alimentação escolar de qualidade, ampliação do atendimento aos educandos do Tempo Integral; crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), após assessoramentos e Plano de Intervenção para superar dificuldades; revitalização das bibliotecas escolares por meio de apoio às ações educativas, pedagógicas e de valorização da cultura e de redimensionamento desse espaço escolar; implementação dos Grupos de Liderança: Grêmios Estudantis, Agentes Ambientais Mirins e Jovens Empreendedores; realização, dentre outros, dos projetos culturais: Sete de Setembro, Cria Criança e Banda Sinfônica Jovem Músico; criação e aprovação da Lei Municipal nº 12.541, de 10 de agosto de 2015, que instituiu o Plano Municipal do Livro e Leitura e criou o Conselho do PMLL; implantação do Fórum Permanente Municipal de Educação de Uberaba/ FPMEU, espaço inédito de interlocução entre a sociedade civil e o governo, configurado como uma chamada para a responsabilidade de cumprir as 18 metas e as 227 estratégias contidas no Plano Decenal Municipal de Educação, Lei nº 12.200/2015, documento-referência das políticas educacionais assumidas pelo município; reestruturação do Programa de Educação de Tempo Integral/ PROETI; fortalecimento dos conselhos municipais: de Educação, do FUNDEB e de Alimentação Escolar, e valorização dos profissionais da educação, por meio das ações: implantação da Lei Complementar nº 501, que institui o Plano de Carreira dos Profissionais do Quadro do Magistério; criação e implantação do Centro de Referência da Educação Inclusiva/ CREI, da Casa do Educador (espaço permanente de formação continuada), do Polo da Universidade Aberta do Brasil, com cursos de graduação e pós-graduação; publicação da revista ESCOLA DO CAMINHO que dissemina informações, estatísticas, estudos, experiências, eventos formativos e trabalhos relevantes percebidos nos espaços educacionais e culturais da Rede Municipal de Ensino; realização dos eventos: Congresso de Educadores da Rede Municipal de Ensino; encontros regionais do Programa Nacional de Incentivo à Leitura/PROLER, e Seminário do Programa Educação Inclusiva - Direito à Diversidade, com a participação de educadores locais e dos 28 municípios abrangidos pelo Polo Uberaba. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,38226>. Acesso em: 08 abr. 2020.

“Há equipe de formadores em local específico para formação continuada de professores. Sim. Sugerindo às pessoas da equipe, cursos do meu interesse” (P9);

“A equipe pedagógica e dirigente, professores” (P10).

Fonte: construído pela autora de acordo com as falas dos professores.

Essas falas são condizentes com as proposições dos gestores. Responderam que existe uma parceria entre o funcionalismo da Semed e a escola na organização dessas formações. Contudo, um professor ressalta ser apenas ouvinte: “Ouvinte” (P2). Outros dois disseram que esta ação fica atrelada apenas à Semed: “A Secretaria Municipal de Educação” (P8); “É formulada pela equipe da Secretaria de Educação do município” (P4).

A formulação das políticas públicas de formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I geralmente vem dos poderios. Porém, quando falamos em um ensino democrático, devemos ressaltar que a participação de toda a comunidade escolar deve ser garantida: professores, gestores, pais, alunos, de todos os profissionais da educação, na formulação dessas políticas, e na educação como um todo. A abertura na participação deve ocorrer desde a formulação das propostas, até o acompanhamento e a avaliação dessas políticas e ações. Entendemos que só o coletivo pode apresentar suas reais necessidades.

Diante dos documentos apontados, e das falas dos profissionais da educação aqui apresentadas, compreendemos que existe uma política de formação continuada na rede pública de ensino de Uberaba, e que gestores, professores, e demais profissionais da educação, participam da sua formulação e esse fato representa significativo avanço nas políticas e ações educacionais do município. Por outro lado, devemos lembrar que alguns professores ressaltam que essa ação ainda se encontra muito particularizada pela Semed, o que, ao nosso ver, implica uma visão mecanicista da formação continuada e contribui para ampliar o descaso com esse processo ou, no mínimo, a existência de uma ação autoritária na formação.

Consideramos que apenas o professorado

[...] pode explicar o que acontece, quais são as suas necessidades, quais são os seus problemas etc., vai assumindo que não é um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas por outros como muitas vezes o habituaram, mas sim que pode participar ativa e criticamente, a partir e no próprio contexto educativo, num processo formativo mais dinâmico e, claro, mais flexível e em que os colegas têm os mesmos princípios ou similares [...] (IMBERNÓN, 2009, p.65).

Uma questão que Imbernón (2009) traz nessa citação é que os professores devem ter os mesmos princípios e necessitam exercer seus papéis ativa e criticamente, o que, na nossa visão,

é imprescindível em todos os cantos da educação. Já que existe uma política de formação continuada nas instituições escolares do município, entendemos que seria necessário indagar aos gestores: “O(s) local (is) onde você trabalha tem política de formação continuada?” Todos responderam afirmativamente. A G4, disse: “Sim, temos uma política municipal e somos convidados a elaborar uma para a escola” (G4).

Diante das afirmações positivas das gestoras, coube perguntarmos se “essa política foi construída pela escola e faz parte do projeto político pedagógico (PPP) da escola?” Obtivemos as respostas abaixo:

Respostas
“Construída pela Semed, com a nossa participação em um projeto específico da escola, o qual está em nosso PPP” (G1);
“Sim, o projeto de formação foi construído no coletivo da escola com a participação de todos os docentes e está inserido no PPP da escola” (G2);
“Foi construída pela comunidade escolar” (G3);
“Sim, construímos juntos e está em nosso PPP” (G4);
“Sim, construída pela escola em conjunto com a casa do educador” (G5);
“Faz parte do PPP” (G6);
“A formação continuada na escola constitui projeto construído com várias mãos e socializado com professores novatos. Ele está no PPP da escola” (G7);
“ Sim, faz parte do PPP da escola.”(G8)

Fonte: construído pela autora de acordo com as respostas dos gestores.

Todas as gestoras declararam que o projeto de formação continuada faz parte do PPP da instituição em que atuam. E esse fator é importante, visto que o PPP da escola é uma ação intencional, que norteia as práticas para uma direção, “ [...] com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária” (VEIGA, 2010, p.13).

O PPP é um projeto coletivo pensando por e para os profissionais da instituição e sua comunidade. A fim de que a formação continuada alcance seu objetivo dentro do espaço escolar, ela deve ser assumida como objetivo deste espaço, permitindo, assim, que todos tenham voz e vez no âmbito escolar. Se a formação continuada faz parte do PPP, ela ganha o sentido que necessita para se tornar algo importante para toda a comunidade escolar, por tratar-se da identidade da instituição escolar que envolve conflitos e transformações. Ele permite potencializar o trabalho colaborativo e a luta pela concretização das suas ações, desta forma, concretizando a efetivação da formação continuada.

Diante desses fatos, indagamos aos gestores: “Quais são as principais orientações recebidas pela Secretaria para dar a conhecer e implementar a política de formação continuada na escola? ” E eles responderam:

Respostas
“Divulgar entre os pares e fazer valer o cumprimento da legalidade” (G1);
“Somos acompanhados desde a criação e confecção projeto de formação ao repasse deste aos docentes” (G2);
“O município não oferece como nos orienta no sentido que ela seja em tempo real e que atenda nossas especificidades” (G3);
“Estudar a realidade e montar um plano de ação” (G4);
“Tivemos vários encontros formativos promovidos pela casa do educador, que resultou na elaboração de um projeto de formação continuada na escola, incorporado ao PPP “ (G5);
“Orientações através de assessoramentos, assim como a participação efetiva nas formações. ” (G6);
“A Secretaria conhece nosso projeto de FCS e o respeita, dando autonomia de fato (e não fictícia!) aos nossos estudos e ponderações” (G7);
“Orientações quanto à carga horária, ao número de dias e ajuda com os temas que os professores escolhem no início do ano para serem trabalhados” (G8).

Fonte: construído pela autora de acordo com as respostas dos gestores.

Por meio das respostas, observamos que a Secretaria de Educação divulga os projetos; acompanha e auxilia na implementação dessa política; dá abertura para que a escola seja autônoma na escolha dos temas; participa efetivamente das formações; repassa orientações quanto à carga horária, número de dias e temas. Notamos que existe toda uma abertura por parte da Semed, que possibilita, aos gestores e professores das escolas, a construção de uma formação significativa para eles. Porém, não devemos nos esquecer que essa abertura é propalada por um plano de ação baseado em princípios neoliberais.

A leitura dos documentos municipais nos aproxima do movimento contraditório em que estes se desenvolvem, pois, se por um lado existe abertura por parte da Semed, por outro, essa abertura é constituída pelas ideias do governo mercantilista. Nesse prisma, no quesito investimento educacional, a formação só contribuiria, de fato, com uma escola mais inclusiva e de qualidade para todos e todas, se junto com as ações da formação existissem mais condições dignas de trabalho, salários justos, infraestrutura adequada e os recursos didático-pedagógicos necessários.

Mas, lembremos que a formação continuada é um processo primordial que existe em meio a desafios políticos e econômicos mercantis e que tem produzido efeitos danosos à formação docente quando amparada nesses preceitos. Portanto, não devem existir cursos rápidos, materiais prontos como receituários ou para seguir instruções, formadores desconhecidos, pois não queremos formar professores técnicos, mas, sim, profissionais dotados

de conhecimentos, *expertise*, autonomia, criatividade e capacidade de reinvenção na sua prática pedagógica.

Para que ocorra a formação desses profissionais com capacidade de reinvenção, é necessário que exista um aparato legal que possibilite que ações aconteçam visando o incentivo da formação desses sujeitos. Ao longo da nossa discussão, percebemos que professores e gestores relataram a necessidade de incentivo à formação continuada e, por isso, mediante as leituras e releituras dos conteúdos que analisamos, afirmamos que o *incentivo à formação continuada* deve ser apresentado como categoria. Julgamos que é decisivo que o município, em regime de colaboração com os entes federados, incentive e apoie a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I, e também da rede municipal como um todo.

Categoria 3 - Incentivo à formação continuada

Em relação ao incentivo à formação continuada em âmbito municipal, ele foi reiterado no Plano de Carreira e Remuneração do Magistério do Município, sancionado em 25 de novembro de 1998, pela Lei Complementar nº133, tendo os seguintes princípios em seu art.1:

I - a valorização do profissional do Magistério como condição essencial para o sucesso de uma política educacional voltada para a qualidade; II - a equanimidade no exercício dos direitos, vantagens e deveres profissionais do magistério e na oferta das condições básicas para o desenvolvimento do trabalho educativo; III - o acesso e a progressão funcional na carreira baseiam-se no concurso, na titulação e avaliação de desempenho e tempo de efetivo exercício no magistério; IV - a participação dos profissionais do Magistério na elaboração e execução do projeto político pedagógico da Escola (UBERABA, 1998, p.1).

Em seu art. 19, o inciso 1º relata que

[...] o percentual igual ou superior a vinte por cento (20%) das horas das jornadas semanais de trabalho, destinam-se a atividades de planejamento, atualização, pesquisa, produção coletiva, formação permanente, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos e outras atividades inerentes ao projeto pedagógico da Escola, conforme seu Plano Global Integrado, nos termos dos limites estabelecidos pela Secretaria de Educação, para cada nível de ensino, tipo de Escola e atividade do servidor (UBERABA, 1998, p.10).

Em relação ao incentivo à formação *latu sensu* em seu art. 5§ 1º, temos que “os integrantes de cada classe têm seus vencimentos acrescidos dos seguintes percentuais, referidos aos de mesmo nível da Classe A: I - Classe B - dez por cento (10%); II - Classe C - quinze por cento (15%); III - Classe D - trinta por cento (30%); IV - Classe E - cinquenta por cento (50%)” (UBERABA, 1998, p.3).

A Lei Complementar nº133 traz no seu Art.16 que o profissional do magistério será avaliado para efeito de progressão, tendo como um de seus requisitos II - o permanente investimento em sua formação acadêmica, em instituições credenciadas, ou em cursos promovidos pela Secretaria de Educação” (UBERABA, 1998, p.8). Em seu Art. 21, o servidor “faz jus às seguintes vantagens pecuniárias especiais: II - gratificação de 5% (cinco por cento), sobre seu vencimento básico, pela participação efetiva mensal no Programa de Formação Permanente, Lei Municipal nº 5.504 de 16 de novembro de 1994⁴⁵” (UBERABA, 1998, p.12).

Ainda analisando as legislações municipais que fazem apontamento sobre o incentivo à formação continuada, posteriormente foi sancionada a Lei complementar⁴⁶ nº 501, de 09/09 de 2015, a qual dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, estado de Minas Gerais, e dá outras providências, ressaltando em seu Art.1 progressão funcional mediante avanço na titulação e no aperfeiçoamento profissional e, em seu Art. 10, que é direito do profissional do magistério “V - participar de cursos de aperfeiçoamento profissional, de pós-graduação *Stricto-Sensu*, com licenciamento remunerado para este fim, de acordo com a legislação vigente e as normas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (UBERABA, 2015b, p.4)”.

⁴⁵ A Lei Municipal nº 5.504 de 16 de novembro de 1994, em seu Art. 1, dispõe que ficam instituídas gratificações de incentivo a qualificação do servidos no exercício efetivo do seu cargo. Assim, as§ 1º - As gratificações de que se trata este artigo serão concedidas: 1 - ao servidor que comprovar a participação mensal em programa de formação continua, promovido pela Secretaria de sua lotação ou pelo Departamento de Recursos Humanos; 2 - ao servidor que comprovar a conclusão de aperfeiçoamento, com carga horária de 180 (cento e oitenta) horas, relacionado com sua área de atuação; 3 - ao servidor que comprovar a conclusão do curso de especialização, com carga horária de 360 (trezentos e sessenta) horas, Mestrado ou Doutorado, nos termos das resoluções do Conselho Federal de Educação, nº14 de 23 de novembro de 1977, nº5 de 10 de maro de 1993 e nº12 de 6 de outubro de 1983, relacionados com sua área de atuação. § 2º - As gratificações de que trata este artigo serão pagas tendo como referência o valor do vencimento do servidor no cargo efetivo, razão de: 1 - dez por cento (10%) pela conclusão do curso aperfeiçoamento: 180(cento e oitenta) horas; 2 - quinze por cento (15%) pela conclusão do curso de especialização: 360 (trezentos e sessenta) horas; 3 - trinta por cento (30%) pela conclusão do curso de Mestrado; 4 - cinquenta por cento (50%) pela conclusão do curso de Doutorado; 5 - cinco por cento (5%) ao servidor que comprovar a participação efetiva mensal ao Programa de Formação Continua promovida pela Secretaria de sua lotação ou pelo Departamento de Recursos Humanos, Previamente aprovado pelo Chefe do Poder Executivo. § 3º - “vedada a percepção cumulativa dos valores das gratificações a que se referem os itens 1, 2, 3 e 4 deste artigo” (UBERABA, 1994, p.1).

⁴⁶ Anteriormente foi sancionada a Lei complementar nº449/2011.

A concessão de Licença Remunerada para o Aperfeiçoamento Profissional do Servidor integrante da Carreira do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, é regulamentada pelo Decreto nº 5.467, de 09 de março de 2016 (UBERABA, 2016c), o qual foi Revogado pelo Decreto nº 5.178, de 14/02/2020. A licença é permitida para participação em cursos de aperfeiçoamento profissional na área de educação, em nível de pós-graduação *stricto-sensu*, Mestrado e Doutorado, com a aprovação prévia da Secretaria de Educação. São concedidos ao profissional da carreira do magistério, que estiver em efetivo exercício do cargo, 2 (dois) anos para cursar o Mestrado e 4 (quatro) anos para cursar o Doutorado, podendo ser afastamento total ou parcial (até dois dias por semana) (UBERABA, 2020).

Em relação à divulgação

Art. 8º Será publicado, no início de cada semestre, por meio do Órgão Oficial/ Porta-Voz, Comunicado divulgando o número de vagas para concessão de licença remunerada aos profissionais da carreira do magistério para participar de cursos de aperfeiçoamento profissional em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*. § 1º O número total de vagas para concessão de licença remunerada fica limitado a 1,5% (um e meio por cento) do quadro de pessoal da Carreira do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. § 2º Para o cálculo do número de vagas para concessão de licença remunerada, consideram-se os profissionais que ainda se encontram em período de afastamento para aperfeiçoamento profissional em nível de pós-graduação *Stricto-Sensu* (UBERABA, 2020, p.2-3).

Terminado o afastamento decorrente da licença remunerada, o profissional do magistério deve reassumir automaticamente o exercício de suas atividades e o período de contraprestação de serviço à Secretaria de Educação, correspondente ao período de afastamento, deve ser cumprido, pois, caso contrário, o profissional beneficiado deve ressarcir a remuneração percebida (UBERABA, 2020).

Conforme a Lei Complementar⁴⁷ nº 501, de 09/09 de 2015, é dever do profissional do Magistério “Art.11 “III - participar das atividades de Formação em Serviço definidas em calendário escolar na unidade em que atua” (UBERABA, 2015b, p.5). Logo, a Lei complementar nº 501 foi alterada pela Lei Complementar nº 552, de 15 de setembro de 2017, e, em seu Art. 1º VIII, fomenta a política de qualificação dos profissionais do Magistério, para “(...) atender às demandas de habilitação profissional, assegurando condições para as práticas

⁴⁷ Anteriormente foi sancionada a Lei complementar nº449/2011.

de formação continuada, com qualidade e coerentes com o contexto e as necessidades, nas modalidades presencial ou a distância" (UBERABA, 2017a, p.1). Percebemos que o município de Uberaba possui toda uma base legal que depreende a relevância da formação continuada dos professores, configurada pelo incentivo presente em leis, projetos, gratificações, licenciamentos para estudos e progressão funcional.

Quando se pretende elaborar uma política de formação continuada, é indispensável a devida valorização dos profissionais da educação e o incentivo ao desenvolvimento profissional incluso nessa elaboração. Para que os professores se sintam motivados, eles carecem de tempo para participar das formações, estudar, planejar e renovar-se. Em consonância com essa ideia motivacional, temos a resposta de uma gestora que, quando indagada sobre “o que é formação continuada? ”, ressaltou que “é onde professores, direção e pedagogos têm espaço e tempo que garantam que sua formação seja específica em sua área, seja cultural” (G8).

Ante as ponderações (ou afirmações) feitas acerca do incentivo/motivação, julgamos ser pertinente apresentar como a jornada dos professores⁴⁸ da rede é organizada, para entendermos quanto tempo eles têm para se dedicar a este momento de aprendizagem. A jornada do Professor de Educação Básica (PEB), pela Lei Complementar nº552, de 15 de setembro de 2017, passou a ser organizada da seguinte forma:

Art. 26 A jornada mensal de trabalho do Professor de Educação Básica, no efetivo exercício no cargo, nas unidades escolares, é de, no mínimo, 121,5 (cento e vinte e uma e meia) horas-aulas divididas por 4,5 (quatro e meia) semanas que é igual a 27 (vinte e sete) horas-aulas semanais e de, no máximo, 243 (duzentas e quarenta e três) horas-aulas divididas por 4,5 (quatro e meia) semanas que é igual a 54 (cinquenta e quatro) horas-aulas semanais. (NR) § 2º 1/3 (um terço) da jornada de trabalho a que se refere o caput deste artigo é destinado às atividades extraclasse como planejamento, avaliação, formação continuada além de outras previstas no Projeto Político-Pedagógico e/ou no Calendário da Unidade Escolar nos termos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação (UBERABA, 2017a, p.3).

⁴⁸A jornada mensal do Educador Infantil (Mudança de nomenclatura para “Professor de Educação Infantil” por meio da lei nº594/2019, publicada no porta voz de Uberaba, 31 de Julho de 2019 – Ano 24 Nº 1726) é a seguinte: Art. 27 A jornada mensal de trabalho do Educador Infantil, no efetivo exercício do cargo nas unidades escolares, é de 234 (duzentas e trinta e quatro) horas mensais sendo, 117 (cento e dezessete) horas em interação com o educando, 58,5 (cinquenta e oito e meia) horas destinadas ao repouso semanal remunerado e 58,5 (cinquenta e oito e meia) horas destinadas às atividades extraclasse como planejamento, avaliação, formação continuada, além de outras ações de interesse do processo educativo pedagógico, previstas no Projeto Político-Pedagógico e/ou no Calendário da Unidade Escolar (UBERABA, 2017a, p.3).

Em relação ao processo de avaliação institucional desses profissionais, o Art.36 inclui: V - o permanente investimento em sua formação e desenvolvimento profissional, realizada em instituições credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC), ou em cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação ou por instituições parceiras” (UBERABA, 2017a, p.4).

Posteriormente foi sancionada a Instrução Normativa nº 0002/2017 para regulamentar o cumprimento da jornada extraclasse, e da formação continuada do PEB, do Educador Infantil e do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal, considerando a publicação da Lei Complementar nº 552, em 15 de setembro de 2017, e o período de transição para regulamentação dos atos. Assim, a jornada extraclasse, e da formação continuada, passou a ser reestruturada da seguinte maneira:

Art. 1º. A jornada extraclasse do Professor da Educação Básica (PEB), do Educador Infantil e do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Uberaba contempla as atividades formativo-pedagógicas, o conselho de classe, os dias escolares e o módulo com o Coordenador Pedagógico. § 1º. As atividades formativo-pedagógicas, referentes aos encontros de formação continuada na unidade escolar, deve assegurar, no mínimo, 3 (três) horas mensais, cabendo ao gestor da unidade escolar ampliar esse tempo, no máximo para 16 (dezesseis) horas, sempre que necessário (UBERABA, 2017b, p.38).

De acordo com seu art.3º “o Professor de Educação Básica, detentor de um cargo, cujas aulas forem distribuídas em duas ou mais unidades escolares municipais, deverá cumprir as atividades formativo-pedagógicas na instituição onde concentrar a maior carga horária” (UBERABA, 2017b, p.38) e o “Art. 4º. O profissional do magistério, detentor de dois cargos, ou dobra de turno e em exercício em instituições de ensino distintas, deverá cumprir a formação continuada em ambas as unidades escolares”(UBERABA, 2017b, p.38).

Queremos deixar aqui um parêntese em relação à dobra de turno que propaga certa desvalorização aos professores, pois, entendemos que esta dobra, geralmente em mais de uma escola, acarreta um número excessivo de responsabilidades, ocasionando desgaste profissional, gerando diversos problemas de saúde e, conseqüentemente, desmotivação e estresse. Para que isso não ocorra, seria importante que os professores tivessem um salário digno, condições de trabalho, auxílio em suas dificuldades, entre outras questões.

O professor necessita de tempo, de valorização profissional, visto que a cada ano ele tem um desafio diferente à sua frente. Vale ressaltar que

o professor necessita de tempo para conhecer melhor seus alunos, conhecer suas origens e necessidades e interagir melhor com eles. Ele necessita de tempo para cumprir os deveres ou obrigações inerentes a sua formação continuada no interior do ambiente escolar. Ele necessita participar de cursos e palestras de formação continuada para atualizar-se. Ele necessita de tempo para preparar suas aulas, preparar seus diários, preparar suas avaliações, aprontar suas atividades didáticas e acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico da escola (MARQUES, 2015, p.148).

Um professor sobrecarregado, muitas vezes não tem interesse em aprender. A formação continuada para esses sujeitos é apenas o ápice do seu esgotamento. É destacada, ainda na normativa nº 0002/2017 no Art.7, que a carga horária de formação continuada para efeitos da avaliação institucional (que ocorre anualmente) é de, no mínimo, 45 horas, com ações formativas e cursos da Casa do Educador, conforme previsto no inciso V, do artigo 7º, do Decreto nº1148/2017, que dispõe sobre a Avaliação de Desempenho e constantes nos Anexos da Portaria nº 0041/2017.

Novamente houve alteração na legislação municipal referente ao cumprimento da jornada extraclasse da Rede e, em 14 de março de 2018, o Decreto nº 1728 passou a regulamentar o cumprimento dessa jornada, previsto nos artigos 26, 27 e 28 da Lei Complementar nº 552, de 18 de outubro de 2017. Vejamos:

Art. 2º. As atividades presenciais para o cumprimento de 1/3(um terço) da jornada extraclasse dos profissionais a que se referem os artigos 26,27 e 28 referem-se às ações de Formação Continuada na Unidade de Ensino, aos Dias Escolares com atividades formativo-pedagógicas, aos Conselhos de Classe e aos módulos semanais para a reflexão da prática pedagógica. § 1º As atividades de Formação Continuada serão organizadas mensalmente pela Unidade de Ensino para estudo e análise de temas educativo pedagógicos, com o objetivo de enriquecer a prática pedagógica visando ao sucesso dos alunos no processo de ensino aprendizagem. § 2º Os Dias Escolares previstos no Calendário Escolar deverão ser cumpridos considerando este espaço como locus exclusivamente para reflexão e experiência formativa, possibilitando a revisão e o enriquecimento da prática pedagógica. § 4º Os módulos semanais, a serem cumpridos pelos profissionais docentes com o Coordenador Pedagógico, terão por objetivo a reflexão e o planejamento das ações prático-pedagógicas (UBERABA, 2018a, p.64).

O Decreto nº 1728 de 2018 reitera quais são as atividades presenciais para um cumprimento de um terço da jornada extraclasse, explicando como essas atividades são desenvolvidas. Em seguida, foi sancionada a Portaria nº 0019/2018 (UBERABA, 2018b), estabelecendo novas normas para o cumprimento das atividades referentes à jornada extraclasse. Para esclarecer os detalhes:

Art. 1º. Estabelecer as normas para o cumprimento da jornada extraclasse do Professor da Educação Básica (PEB), do Educador Infantil e do Coordenador Pedagógico, previsto no inciso I, parágrafo 2º, do artigo 26, no inciso I, parágrafo 1º, do artigo 27 e no inciso I, parágrafo 1º, do artigo 28 da Lei Complementar nº 552/2017. §1º Entende-se por atividades extraclasse todas as ações formativo-pedagógicas realizadas na Unidade de Ensino, como planejamento, avaliação, formação continuada, módulos dos profissionais docentes com o Coordenador Pedagógico, além de outras previstas no Projeto Político-Pedagógico e/ou no Calendário Escolar. §2º As atividades formativo-pedagógicas, referentes aos encontros de formação continuada, desenvolvidas na Unidade de Ensino, sob a coordenação da equipe gestora, serão norteadas pela Casa do Educador Professora Dedê Prais. §3º Considera-se equipe gestora, mencionada no parágrafo 2º deste artigo, os profissionais do magistério que desempenham a função de Diretor, ViceDiretor e Coordenador Pedagógico na Unidade de Ensino (UBERABA, 2018b, p.55).

No Art. 3, da referida portaria, as atividades formativo-pedagógicas, formação continuada realizadas nas próprias instituições, com carga horária mínima de 30 horas anuais, sendo o mínimo de 3 horas mensais, têm como finalidade

I- possibilitar a construção de um trabalho coletivo, participativo, democrático e autônomo, para superar os problemas e os desafios do cotidiano escolar, desvelando a realidade; II - assumir o fazer pedagógico como objeto de pesquisa, a fim de possibilitar a investigação permanente do trabalho docente e do processo ensino aprendizagem, em condições de produzir conhecimentos teórico-metodológicos que sejam frutos dos saberes experienciais e saberes profissionais (UBERABA, 2018b, p.55).

Em seu Art.5 é ressaltado que os profissionais do magistério deverão cumprir “I - as atividades de formação continuada e as demais previstas no Calendário Escolar, como parte integrante das atividades de sua jornada extraclasse; II - um módulo semanal de 50 (cinquenta) minutos com o Coordenador Pedagógico da Unidade de Ensino” (UBERABA, 2018b, p.55). Salienta-se, ainda, que os profissionais em exercício de outras funções devem participar dessas atividades e a carga horária de tais profissionais deve ser organizada pelos gestores.

Destarte, encontramos no cotidiano das escolas de um lado, uma carga horária pesada a ser cumprida e, ainda, uma avaliação institucional a ser realizada; e, de outro, um professor sobrecarregado em meio a tantas responsabilidades e, conseqüentemente, esgotado e com tempo escasso. Essa questão é um problema nacional, pois, os professores dobram turno porque ganham mal e precisam de mais dinheiro para suprir suas necessidades básicas e sobreviver. Na

tentativa de remediar a celeuma, há o PSPN que, apesar de pequeno, representa um avanço. No entanto, não tem sido cumprido em muitos estados e municípios brasileiros e está ameaçado.

Nossa preocupação é que esse desgaste se acentue diante da nova conjuntura econômica e social. “Tal horizonte parece nebuloso ao se considerar o atual quadro político vivenciado e que ocasionou o desmonte de políticas exitosas, num claro retrocesso ao desempoderar as ações do coletivo docente, de suas entidades representativas e dos movimentos sociais progressistas [...]” (SUDBRACK; SANTOS; NOGARO, 2018, p.13-14). O horizonte é nebuloso, mas, devemos lutar pelos direitos já conquistados, os quais almejamos há décadas, pela melhoria dos salários dos professores. Não basta proporcionar aos professores formação. Devemos lutar por uma práxis transformadora dessa realidade sombria.

Percebemos, em relação à categoria incentivo à formação continuada, que a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba tem estimulado os profissionais do magistério a participarem de formação continuada tanto *lato sensu*, quanto em serviço. A instituição deixa claro, em suas legislações pertinentes ao Plano de Carreira do Magistério, espaço, tempo e incentivo para a participação dos profissionais nos cursos de formação, estando tais legislações atreladas à avaliação de desempenho e progressão salarial.

Reconhecemos que não é tarefa fácil apresentar propostas que atendam às necessidades de formação dos professores. Não basta que ocorra apenas incentivo por parte do município para que a formação continuada tenha significância para os professores porque ela precisa estar sintonizada com as necessidades deles, mobilizando, assim, sua atenção e interesse em participar e a gratificação salarial, por exemplo, surgiria em segundo plano. Reconhecemos que existe por parte do município um esforço para ampliar a oferta de formação continuada e qualificação dos seus professores; porém, o caminho tem sido longo e cheio de impedimentos ou contradições, e alterações e revogações de leis.

Diante das leituras das legislações referentes ao plano de carreira do magistério, é evidente a existência de uma carga horária de formação em serviço a ser cumprida e esta faz parte do plano de ação do município e é apresentada em lei, conforme a portaria nº 0019/ 2018 (UBERABA, 2018b). Ela deve ter carga horária mínima de 30 horas anuais, sendo o mínimo 3 horas mensais, nas próprias instituições. A formação continuada em serviço também é ressaltada pelos professores e gestores. Por isso, julgamos pertinente elencar formação *continuada em serviço* como categoria da nossa pesquisa.

Categoria 4 – A formação continuada em serviço

Conforme discutimos na seção inicial desta pesquisa, de acordo com a revisão bibliográfica, a formação continuada em serviço tem papel importantíssimo no desenvolvimento dos professores, uma vez que permite permutas e trocas de experiências, de angústias, medos, possibilitando a aprendizagem de conhecimentos novos entre eles. Existem inúmeros aspectos positivos nesta modalidade de formação quando é organizada com e para os professores.

Na formação continuada em serviço são os atores do processo que devem construir sua prática e rotina. Nesse âmbito, “Qual é o papel do gestor na formação continuada em serviço?”

Respostas
“Participar da elaboração e realização da mesma.” (G1)
“Dar suporte com a pesquisa de autores, dinamização do tempo a gastar, suporte tecnológico e financeiro para as formações.” (G2)
“Articular, organizar, implementar e participar” (G3)
“Analisar os temas e conduzir a reunião.” (G4)
“O gestor é corresponsável para a garantia do cumprimento da política pública. Aqui no caso a política de formação continuada” (G5)
“Sua participação é essencial, pois o gestor faz parte dos atores dessa instituição.” (G6)
“Ser aprendiz contínuo, bem como colaborador do processo reflexivo e mediador das formações, junto ao coletivo docente e pedagógico” (G7)
“Organizar, transferir conhecimentos, dialogar e incentivar a todos na busca do conhecimento” (G8).

Fonte: construído pela autora de acordo com as respostas dos gestores.

Conforme a Portaria nº 0019/ 2018 do município, em seu Art.4, são atividades que competem à equipe gestora da Unidade de Ensino: organizar as atividades de formação continuada, com temáticas em consonância com a realidade da escola e o registro dos encontros. De acordo com a fala dos gestores, é possível compreender que esse artigo vem sendo cumprido, já que eles participam da realização, e elaboração, da formação continuada em serviço, organizando materiais, temas, suporte técnico e coordenando a parte financeira, entre outras.

Neste ponto, destacamos a importância que o gestor tem na construção da democracia em suas escolas, pois, o gestor democrático possibilita espaço e tempo para que seus professores dialoguem, troquem experiências e angústias entre si, desenvolvendo, assim, um espaço de participação e luta dentro da escola. Entendemos que a gestão democrática está delineada em lei e desempenha um papel essencial no âmbito das instituições porque ela permite que espaços de democracia e autonomia passem a existir dentro delas. A *gestão democrática*, como afirma Peroni e Flores (2014), permite a construção do

[...] projeto político-pedagógico, a participação em conselhos de escola, a eleição para diretores, o exercício da autonomia financeira, são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia, tanto para a comunidade escolar, quanto para a comunidade em geral, porque a participação exige um longo processo de construção no qual a gestão democrática é um fim, mas também um meio (PERONI; FLORES, 2014, p.186).

O papel do gestor na formação continuada em serviço é importantíssimo, como pressuposto de adoção de práticas inovadoras, e no atendimento das demandas da comunidade escolar. Assim, perguntados sobre “a importância da formação continuada na escola?”, todos apontaram os aspectos positivos ao tema abordado

Respostas
“É de grande valia por ser momento de troca de experiências, reflexão-ação da prática educativa e momento de grandes aprendizagens” (G1)
“Momento único de conhecimento e partilha” (G2)
“Fazer com que os desafios do dia a dia sejam aliados teoria à prática” (G3)
“Considero muito importante, geralmente uso para estudarmos legislações, práticas pedagógicas e novas metodologias” (G4)
“Momento rico para a estudo e análise de temas educativos, inerentes a realidade vivenciada na unidade, na busca do alcance do sucesso escolar” (G5)
“Repensar e planejar a prática pedagógica da escola” (G6)
“A formação continuada de professores norteia o trabalho docente e as reflexões e mudanças necessárias ao bom andamento da turma, real aprendizagem do aluno e reorganização das práticas desenvolvidas.” (G7)
“Muito relevante, nela todos crescem adquirindo conhecimentos” (G8).

Fonte: construído pela autora considerando as respostas dos gestores.

Todos os gestores comungam da mesma perspectiva de que a formação continuada em serviço, realizada na escola, propicia troca de aprendizagens, de repensar as práticas pedagógicas, de refletir, de partilhar, de estudo sobre novas metodologias, legislações e temas. De forma geral, demonstram que a formação continuada realizada na escola é um momento único, que contribui para o exercício da docência, proporcionando momentos de partilha e aprendizagem. Quando a G4 ressalta que ela usa esse momento para estudar, ela está apontando que o gestor também se forma nesse contexto.

Para Alamini (2005) a formação continuada em serviço (dentro do contexto escolar) é fundamental para que o educador possa reavaliar seus preceitos teóricos, sua prática metodológica e pedagógica, representando, assim, uma atitude de contato constante com conhecimentos novos e diversificados. E os gestores têm essa concepção. Definida a importância da formação continuada, realizada na escola para os gestores, cabe perguntarmos aos professores “qual é o papel da formação continuada realizada em serviço para a prática pedagógica deles?”.

Respostas
“Troca de experiências e novos olhares” (P1)
“Dar ao professor oportunidade de se aprimorar” (P2)
“É um espaço de reflexão sobre a prática, de diálogo sobre saberes e experiências. É um lugar privilegiado na construção de possibilidades de superação das dificuldades e necessidades encontradas no cotidiano. O principal objetivo precisa ser o sucesso da aprendizagem” (P4)
“No crescimento de cada aluno” (P5)
“Atualização” (P6)
“É indispensável! Pois a educação não é neutra, não é estática e requer constantes conhecimentos” (P7)
“Seria de colaborar e enriquecer a prática em sala de aula” (P8)
“Aperfeiçoamento e capacitação aos professores” (P10).

Fonte: construído pela autora, considerando a fala dos professores.

Nesse prisma, os professores veem a formação continuada em serviço como um espaço de atualização, onde podem refletir sobre suas próprias práticas. A formação continuada em serviço é um dos caminhos que permitem os professores atualizarem-se. Enxergamos que a

[...] escola faz parte da vida do professor, ele passa grande parte da sua vida em função dos alunos. A formação realizada no ambiente escolar poderia torna-se muito mais rica. A escola poderia organizar eventos, fazendo com que esta realidade acontecesse mais vezes. Na escola o trabalho é planejado, realizado e avaliado. Na própria escola, os professores poderiam se abrir mais a essa verdade, trocarem mais experiências, buscando ajuda uns nos outros. Participando juntos, de congressos, eventos e grupos de estudo para aperfeiçoar suas limitações e darem continuidade à sua formação (SANTOS et al., 2011, p.50).

A escola faz parte da vida do professor e nela ele pode se formar continuamente. Os professores do município enxergam os aspectos positivos da formação continuada em serviço, atribuindo ao local de trabalho um valor significativo como espaço de desenvolvimento. Santos et al. (2011), em pesquisa aplicaram um questionário aos professores do Ensino Fundamental pertencentes à Divisão Municipal de Pirapozinho-São Paulo, os quais, unanimemente, reconheceram o papel da formação continuada. Esta pesquisa é um exemplo de como a formação continuada pode ser “ [...] ferramenta chave para a qualidade na educação brasileira” (SANTOS et al, 2011, p.52).

Ante o exposto, podemos dizer que a formação continuada em serviço, a formação realizada no chão da escola, tem muito a oferecer aos profissionais da educação e, por meio dela, é possível integrar os saberes docentes aos acadêmicos e enfrentar as dissonâncias da rotina escolar. Ela dá “possibilidade em realizar um planejamento pedagógico flexível e pronto a novas intervenções e ações reflexivas” (P3). Possibilita ainda, “repensar e projetar ações; para

minha prática pedagógica tem fomentado esclarecimentos e melhoria nos planejamentos e execuções de aulas” (P9).

Em entrevista com professores, Alamini (2005) concluiu que “(...) o reconhecimento de que a formação continuada em serviço é tão importante quanto a própria atividade de exercício da profissão” (p.10). E os professores do município reconhecem os aspectos positivos dessa formação. Tecer reflexões sobre a formação continuada em serviço requer um olhar atento à sua estruturação e, por isso, deve-se preocupar com a temática, carga-horária, espaço, professores formadores e com os pressupostos por ela apresentados.

Na fala dos referidos professores, foi possível perceber que a formação continuada proposta na escola contribui para mudanças significativas em suas práticas pedagógicas, atualizando-os e motivando a transformação de seu trabalho. Mas, será que concordam que ela deva ocorrer apenas na escola? Indagamos a eles, se “a escola deve ser o espaço central da formação continuada? Sim, não, em termos? – Justifique a sua resposta” e obtivemos as seguintes respostas

Respostas
“Sim, e se possível dividir por faixa etária de atuação para que a formação se torne significativa”. (P2)
“Sim”. (P5)
“Sim, na escola temos a oportunidade de expandir o que aprendemos”. (P6)
“Sim. Muitas vezes o acesso a outros locais não são viáveis a todos os profissionais”. (P8)

Fonte: construído pela autora, considerando a fala dos professores.

Podemos perceber nas respostas dessas quatro professoras que a escola deve ser espaço central da formação, uma vez que a mobilidade para outros locais seria até um aspecto dificultador. Entretanto, temos conosco o entendimento de que a formação deve ser para além do espaço escolar porque ela ocorre também nas universidades, em outras escolas e em centros de formação. Pimenta (2005) trouxe a ideia da parceria da escola de Educação Básica com a universidade para estudarem juntos e, à luz dos problemas do cotidiano da escola, levantar os problemas de pesquisa. Os resultados de tais pesquisas poderiam subsidiar e iluminar as soluções para os desafios da prática escolar.

Devemos tomar cuidado com as propostas desenhadas em âmbito nacional, com as parcerias realizadas, pois

Outro viés do discurso neoliberal é por uma educação menos onerosa para os cofres públicos, o que pode ser realizado com a redução do tempo de formação docente. Isso ocorre por meio da abertura e amplitude do sistema de universidade aberta (tanto para formação inicial como para formação

continuada), o qual aparentemente possui um lado bastante significativo, pois oportuniza a formação de nível superior por uma maior quantidade da população. Todavia, podemos nos questionar o tipo de educação que é ofertada através desse sistema. Percebemos que essa política pública se torna bastante interessante para o capital, tendo em vista que os gastos públicos com a educação superior embora não sejam devidamente diminuídos são empregados em um sistema que produz em menos tempo e em menor qualidade a massa de trabalho esperado por aquele (SOARES; SILVA, 2018, p.36).

Na seção anterior discutimos a UAB e entendemos que essa proposta é interessante para o capital, pois, não demanda grande investimento e forma muitos profissionais em pouco tempo, conforme Santos (2011), Guerino e Nunes (2014). Assim, se por um lado a UAB oferece maior acesso e oportunidade de formação, por outro, naturaliza a precarização da formação docente por meio de uma formação barata e aligeirada.

A P8 relata ser inviável ir para outros espaços de formação e julga a escola como espaço central de formação. Devemos dizer que a questão da mobilidade é, sim, um dificultador, mas não podemos deixar que esta se torne um impedimento, não podemos excluir outras formações. Devemos pensar que:

é na escola, junto aos colegas e equipe pedagógica, que pode-se fazer da prática pedagógica o objeto de estudo da FC. O que pode, sem excluir outras formações, contribuir para a aproximação entre teorias e práticas e superação das dificuldades para o sucesso da relação professor-aluno-conhecimento. E, ainda, promover o crescimento profissional e a valorização dos profissionais docentes como construtores de conhecimentos (P4).

Os professores que relativizam a questão têm entendimento que a formação continuada não deve acontecer apenas na escola:

Respostas
“Não, vejo como um todo: Escola, comunidade e municípios”. (P1)
“Em termos, a formação em diferentes ambientes que não o escolar também seria enriquecedor”. (P3)
“Em termos. É no chão da escola, na nossa realidade e com nossos pares que precisamos discutir. Mas a educação tem sua função social e não ficar somente no seu "quadrado" ”. (P7)
“Em termos. A Equipe da Escola deve reunir, realizar e prever estudos formativos, isto acontecendo na Escola, no entanto, a Equipe, deve, em outros espaços formativos, aprimorar estudos formativos, considerando, sobremaneira, experiências de outras escolas”. (P9)
“Sim e também fora da escola, o profissional deve buscar se aperfeiçoar sempre”. (P10)

Fonte: construído pela autora, considerando a fala dos professores.

No que concerne à relação Universidade, escola e comunidade escolar, é uma exigência quando se fala em formar professores. É necessário unir diferentes atores na formação

continuada de professores porque todos têm muito a contribuir. Quanto à legislação municipal, o PDME (2015-2024), por exemplo, tem como “Estratégia 16.2 da meta 16: c. a garantia de participação dos profissionais da educação nos programas e nos cursos de Formação Continuada em Serviço, promovidos, de forma compartilhada, pela Rede Municipal e pela Rede Estadual” (UBERABA, 2015a, p.55). É possível encontrar no documento essa abertura, e na próxima subseção apresentaremos os cursos que vêm sendo organizados, junto a universidades da rede, para que essa meta seja atingida.

A própria Lei Complementar nº 552, de 15 de setembro de 2017, relatando sobre a avaliação desses profissionais em seu art. 36, declara que eles devem investir em sua formação em instituições credenciadas pelo MEC, cursos da Secretaria de Educação ou em instituições parceiras. Devemos lembrar que movimentos isolados pouco contribuem para formação dos professores, pois “formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações” (ALVARADO PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p.369).

Em sequência, tratamos dos objetivos centrais da formação continuada em serviço, almejando que os professores se manifestassem no sentido de responder ao questionamento “a política de formação continuada em serviço realizada na instituição em que atua, atende às necessidades dos professores da escola e da rede municipal de ensino?” Enquanto quatro professoras responderam afirmativamente, por outro lado uma delas ressaltou que: “Atende parcialmente, pois, os recursos humanos são muito conflituosos e muitas vezes são capazes de repassar à Rede de Ensino informações falseadas” (P9).

Existe um descompasso entre as expectativas e as necessidades dos professores. Consoante aos argumentos anteriores, os docentes entendem que a formação continuada é relevante, que a escola é um local que lhes possibilitam formarem-se continuamente, mas, quando perguntados sobre a formação continuada em serviço da qual participam nas escolas em que atuam, desmereceram-na. Cinco professores relatam o seguinte: “Nunca” (P1) “muitas vezes não, porque acontece muita divergência de opiniões” (P2) “Não. É apenas mais uma reunião pedagógica, sem propostas de reflexão, diálogo, debates ou construção de propostas” (P4); “Não. Nem a formação sistêmica” (P7). Assim, numa lógica controversa, os professores do município de Uberaba, se por um lado afirmam valorizar a formação contínua, por outro, desmerecem a formação que recebem.

Quando analisamos anteriormente a jornada desses profissionais, foi possível constatar que eles devem cumprir as atividades de formação continuada, pois essa contagem de horas é integrante da sua jornada extraclasse, mas, a mera participação deles não garante que aprendizagens ocorram. Acreditamos que o planejamento dessas ações deve ser repensado e se adequar às necessidades dos professores, pois, como estão sendo organizadas, principalmente a que acontece em serviço, tem sido insuficiente para atender aos anseios dos professores.

Temos esse entendimento quando há declaração como “não, nunca participei de nenhuma que enriquecesse minha prática na sala de aula” (P8). A esse respeito, devemos nos preocupar com os saberes colocados em discussão nos encontros formativos. Na prática pedagógica dos professores, que deve ser objeto de estudo, eles devem ser protagonistas do próprio conhecimento, e as tarefas burocráticas ficar em segundo plano.

Existe uma crença, da qual compartilhamos, que a formação continuada em serviço, baseada em princípios impostos de dentro para fora da escola, não contribui para a construção/reconstrução da identidade e da prática dos professores; portanto, não contribui para sua formação. Por conseguinte, um projeto de formação continuada em serviço além de amparo legal e estrutural do município, precisa de recursos financeiros, contribuição das universidades e anseio e valorização por parte dos participantes. Concordamos que

a valorização da prática como ambiente formativo não é, por si só, suficiente para resolver o problema da formação continuada dos professores. Há inúmeros outros fatores, desde escolares até extra-escolares que interferem sobre esse processo, o que nos leva a crer que o processo não pode ser pensado exclusivamente a partir de qualquer uma das suas partes, mas senão de todas elas ao mesmo tempo (SALLES, 2004, p.1).

Por isso, as vozes dos professores devem ser ouvidas na formulação de propostas dessas formações. Voltando à questão anterior, quando indagamos aos professores: “Quem participa da formulação da política de formação continuada na rede pública de ensino? Se participam? Como?” A professor P2 disse que era apenas ouvinte e as professoras P4 e P8, disseram que esta ação compete apenas à Semed. Tais professores informaram que a formação continuada em serviço não atende às suas necessidades, nem às da escola e da rede municipal de ensino. Mediante esses depoimentos, compreendemos que devem ser feitos levantamentos sobre as necessidades formativas dos docentes para a reestruturação das formações. Caso contrário, estes momentos se tornarão insignificantes para o professor.

O papel dos professores é de suma importância diante das inúmeras mudanças e descontinuidades das propostas de formação continuada. Não existe um padrão mínimo, tempo, investimento, o que vem desgastando a luta deles. Sabemos que a realidade que vivemos hoje é o resultado de uma construção histórica que precisa ser conhecida e enfrentada. Alguns passos precisam ser dados e um deles é conhecer as respostas ao questionamento “Quais são as principais dificuldades que os professores enfrentam no momento de participar da formação continuada em serviço?” Apenas uma professora respondeu “nenhuma”. (P6)

Três professoras ressaltaram que a falta de disciplina dos colegas atrapalha muito: “Falta de paciência ao dividir espaços com pessoas que não querem ou não sabem falar do objeto de estudo e dificuldade de organizar horários para leituras nos momentos em que não estou no local de trabalho ou no local de estudos definidos para o trabalho” (P9); “a disciplina dos profissionais” (P10). Além da indisciplina dos colegas, ressaltam que a formação continuada em serviço tem ficado atrelada a questões burocráticas: “Temas administrativos não são somente com nossos pares. Hoje em dia há mais reunião administrativa do que um momento de estudo” (P7). Aqui aparece a denúncia do mau aproveitamento do tempo destinado à formação.

Depreendemos que comumente o retrato das formações realizadas em serviço tem sido professores sem interesse em participar, bem como questões burocráticas e administrativas preponderando sobre a aprendizagem. As professoras compreendem que as formações desenvolvidas nas escolas propiciam a melhoria da prática pedagógica, mas, esse significado tem se perdido em meio a recados, conversas paralelas, entre outros.

Não podemos culpar os professores pelo desinteresse, pois, o momento é de aprendizagem e não de resolução de questões administrativas. Faz-se urgente repensar algumas questões que envolvem a formação continuada em serviço, tais como o espaço, recursos, formadores, a carga horária extensa, que, segundo os professores, é outra dificuldade: “Tempo” (P1); “O tempo” (P5); “Tempo” (P8); “carga horária extensa e a participação de professores desinteressados que acabam por atrapalhar o bom andamento da formação” (P2); “a formação, sendo após o horário e nos fins de semana, comprometendo o nosso descanso” (P3); “O tempo, fora da carga horária de trabalho, à noite ou aos sábados, o cansaço depois de dois turnos de aulas e a falta de um planejamento motivador, sem momentos de estudos e debates” (P4).

A carga horária excessiva pode trazer graves consequências para a vida dos professores: “[...] ocasionam estresse e doenças mentais, psicológicas ou psicossomáticas,

físicas como: dores musculares, gastrites, problemas na voz (laringite, faringite), alergia, problemas cardiovasculares e cefaleia” (CUNHA; SOUZA, 2019, p.26). Logo,

[...] conciliar os horários exige muito esforço para não comprometer a qualidade do trabalho, visto que há também outros compromissos no seu dia-a-dia como: cronogramas escolares, planejamento pedagógico mensalmente aos sábados, cursos de capacitação promovidos pela Secretaria de Educação que são obrigatórios e são realizados no período de férias escolares e ainda é necessário levar os trabalhos para serem desenvolvidos em casa, pois o tempo é pouco para tanta atividade na instituição (CUNHA; SOUZA, 2019, p.30-31).

Por isso a rede municipal deve estar atenta a esse aspecto que influencia diretamente a atuação dos professores. Ao se tratar a questão da saúde dos profissionais da educação, vale ressaltar a meta 15, que tem como objetivo a valorização destes profissionais e a estratégia 10, “implantar e sistematizar, de forma permanente, programas que promovam a saúde integral e a qualidade de vida dos profissionais da Rede Pública Municipal de Educação (UBERABA, 2015a, p.54).

Logo, se existem estratégias que prezam pela qualidade de vida dos professores, nada mais justo que as ações e programas aconteçam efetivando-as. Quanto às demais dificuldades, seguem as citadas pelas docentes entrevistadas: a falta de disciplina dos colegas, o mau aproveitamento do tempo destinado à formação, a questão da carga horária, de ser um espaço atrelado a questões burocráticas e administrativas e, estas também devem ser sanadas.

Os professores apontaram seus aspectos dificultadores da realização da formação continuada em serviço. E para os gestores “quais são as principais dificuldades enfrentadas como gestora no momento de organizar e colocar em prática a política de formação continuada na sua escola? (Estrutura; Tempo; para definir e organizar os temas de formação; envolvimento docente na organização; participação docente nas atividades, etc.)”. Apenas uma gestora, ressaltou que esta acontece com êxito, “Nossa formação acontece com sucesso” (G1), logo não teriam dificuldades. Outro gestor diz que:

Na Escola que atuo há divisões de tarefas e participação de todos. Os dias de formação são definidos previamente e todos participam. Assim, com datas, horários e temas definidos, a dificuldade maior é o estudo dos temas e mediação das discussões, para avanços para além do senso comum. Outro fator de desafio é estreitar as teorias e estudos realizados às práticas diárias, mas temos conseguido com sucesso (G7).

Essa gestora ressalta como aspectos dificultadores: a mediação das discussões para além do senso comum e estreitar as teorias e estudos realizados durante as práticas pedagógicas. Podemos depurar que a mediação das formações deve ser feita por alguém que ajude os professores, que conheça aquele coletivo e dê abertura para que dialoguem, que possa ir além dos *slides* e saiba relacionar teoria/prática, dando o devido valor a esses dois aspectos.

Mas, de nada adianta um excelente mediador, temas e carga horária estruturados, se os professores não tiverem interesse em participar da formação. Alguns gestores dizem que enfrentam a falta de envolvimento dos professores como dificuldade: “Maior envolvimento de todos os docentes no processo de formação” (G2); “Envolvimento dos docentes: existe muito desânimo, no estudo quanto na revisão das práticas pedagógicas” (G4); e “O envolvimento dos docentes, pois vejo que muitos não se comprometem efetivamente” (G8). Esse envolvimento precisa ser conquistado, a partir de ações que instiguem os professores a sentirem anseio em aprender cada vez mais e mais.

Os recursos financeiros representam condição *sine qua non* para que uma boa formação se realize. Para a gestora G3 trata-se de uma dificuldade a ser enfrentada: “a falta de recursos financeiros” (G3). Além dos recursos financeiros, dois gestores ressaltam que “o único problema encontrado são os profissionais que trabalham em mais de uma rede de ensino e não participam da formação continuada na escola” (G5); “docentes que trabalham na rede Estadual ou até mesmo privada” (G6) o que, na visão dos gestores, atrapalha a qualidade da formação continuada.

Conforme a Portaria nº 0019/ 2018 (UBERABA, 2018b) no seu Art.7 é exposto que o profissional detentor de dois cargos ou dobra de turno, em instituições diferentes, deverá cumprir as atividades formativas nas duas escolas e, caso as atividades aconteçam no mesmo dia e horário, ele deverá cumprir em uma unidade e assumir a ausência na outra e caso. “§2º as datas e os horários da formação continuada de ambas as Unidades de Ensino coincidam, o profissional do magistério terá o direito de cumprir a carga horária dessa atividade formativa na Casa do Educador” (UBERABA, 2018b, p.55).

Resumidamente, os gestores apontam os seguintes aspectos dificultadores da realização da formação continuada em serviço: a mediação das discussões para além do senso comum; a dificuldade em estreitar as teorias e estudos realizados as práticas pedagógicas; a falta de envolvimento dos professores; a falta de recursos financeiros; e profissionais que trabalham em mais de uma rede de ensino e não participam da formação continuada na escola. Tais dificuldades devem ser analisadas e acreditamos serem passíveis de correção.

No intuito de entendermos a visão dos professores frente a essas dificuldades, perguntamos aos professores se eles tinham “alguma proposta para a formação continuada em serviço que possa ser colocada em prática e seja capaz de contribuir efetivamente com o crescimento profissional e a valorização dos professores?” Uma professora diz que: “Formação significativa com carga horária não muito cansativa, estressante” (P1). Delineamos, aqui, o primeiro ponto para reestruturação da formação continuada em serviço, a questão da sua carga horária.

A questão da carga horária extensa, como discutimos ao longo do texto, é cansativa e ocasiona problemas de saúde. Devemos lembrar que muitos professores possuem dois cargos ou dobra de turno, seja no município, no estado ou até mesmo outra função e, quando retornam para fazer a formação continuada em serviço, que acontece durante o meio de semana no período noturno, encontram-se exaustos, com pouca capacidade de assimilação dos conteúdos ou do que é dito nos encontros. Exemplo disso é a pesquisa de Feitosa; Mendes Júnior; Carvalho (2010), analisando o porquê de o professor da rede pública não participar da formação continuada. Concluíram que isso ocorre devido, “[...] a sobrecarga de trabalho, *stress* da profissão, baixa remuneração, desvalorização do profissional da educação, condições precárias de trabalho, como ainda o descaso político em oferecer uma educação pública de qualidade e prioritária, entre outros fatores” (FEITOSA; MENDES JÚNIOR; CARVALHO, 2010, p.10).

Outra pesquisa que reafirma esse fato é a de Alvarenga (2016), a qual buscou correlacionar às políticas de Estado e as políticas governamentais no que concerne aos processos de valorização do trabalho docente, e tratando da questão da carga horária, trouxe que “[...] a maioria que tem dupla jornada acaba tendo um comprometimento do tempo para planejar e pensar seu trabalho, realizando muitas atividades à noite e nos finais de semana, como pode ser contatado no depoimento das professoras” (ALVARENGA, 2016, p.274-275).

Percebemos, assim, que a carga horária excessiva dos professores tem sido um impedimento à sua formação e eles têm noção que a formação continuada em serviço é importante, quando relatam que: “que sempre seja inovadora e capacitar os professores” (P10). Como os professores da rede municipal de Uberlândia-MG (ALVARENGA, 2016) ressaltam sobre a dupla jornada como um impedimento para a procura da formação continuada. Uma professora declara,

Sim. Penso a FCS como um processo de desenvolvimento profissional que valorize os saberes de experiência dos docentes, realizado mediante o estudo, o debate, a reflexão e análise das práticas instituídas em uma aproximação de

teóricos para a construção de um espaço de diálogos e novas práticas, mais prazerosas e capazes de promover novas aprendizagens (P4).

A formação continuada em serviço permite valorizar os saberes da experiência, “acreditamos que a formação em serviço, apesar de não ser a única solução para todos os desafios postos para a escola e para prática docente, constitui-se como uma atividade fundamental na formação do professor contemporâneo” (FLÓRIDE; STEINLE, 2013, p.13), fundamental e que necessita de ser efetivada em todas as escolas.

Cada vez mais escassas tornam-se as ações que subsidiem o trabalho docente, ao passo que as exigências colocadas para os professores têm aumentado substancialmente. Outro ponto que os professores ressaltaram relaciona-se à orientação com os problemas do cotidiano escolar. Uma docente destaca que: “vejo que a maior necessidade no momento é uma formação onde o professor possa ser orientado quanto às agressões sofridas em sala de aula, as quais se iniciam na educação infantil” (P2).

Os professores enfrentam vários problemas em sua rotina diária e a indisciplina é um deles. Palma (2011), pesquisando sobre a forma como a formação contínua poderá vir a responder às necessidades dos professores para a intervenção e prevenção da indisciplina, concluiu que os professores do agrupamento investigado sabem da importância da formação continuada “[...] para refletir/trocar experiências com outros professores, utilizar na sua prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências na prevenção da indisciplina, (re)construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a indisciplina [...]” (PALMA, 2011, p.92). Relata ainda que a

determinação de ações de formação contínua de professores decorrentes das expectativas individuais e de grupo, e das necessidades sentidas pelos próprios nas suas práticas escolares, e que tenha como finalidade colaborar com estes na reflexão e clarificação das situações educativas e na procura de soluções para os problemas com que se deparam no seu dia a dia, desempenhará um papel decisivo na reconstrução da sua identidade profissional e contribuirá para a mudança positiva das suas práticas e das representações que as suportam (PALMA, 2011, p.11-12).

Logo, podemos constatar que para que realmente haja aprendizagem é preciso “que os temas sejam mais enriquecidos e atuais” (P3); “Um grupo de estudos, temas relacionados com a realidade educacional e turma que atua” (P7). Outro ponto que também merece destaque em nossa discussão é que os temas sejam pertinentes e atuais. A fala dessas professoras pode indicar

que as escolas não têm oportunizado as escolhas dos temas e, quando o fazem, muitos professores se atêm aos temas já discutidos.

Outra proposta suscitada pelas docentes é em relação ao distanciamento da prática. Vejamos algumas respostas: “Gostaria que fosse mais prática que teórica e que trouxesse momentos de planejamento e confecção de materiais de intervenção.” (P8). Esta discussão da dicotomia teoria/prática é antiga e outros professores querem utilizar desse tempo para: “Construção de REAP⁴⁹” (P5); “Planejamento” (P6); “Produções textuais” (P9). Fica evidente a pouca clareza da importância da teoria na construção de suas práticas. Acreditamos que a formação continuada em serviço precisa proporcionar aos professores o entendimento que se deve relacionar a teoria com a prática diária, que este espaço vai além de um momento para planejamento ou organização de atividades de sua rotina diária. A LDB (nº 9394/96) em seu art. 61:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996, p.75).

A importância dessa relação teoria/prática também é discutida em âmbito municipal no PDME (2015-2024). O documento traz que “os novos paradigmas que caracterizam a sociedade atual, no aspecto produtivo, exigem níveis cada vez mais altos de escolaridade e de formação profissional em que a relação teoria-prática seja o eixo articulador do processo educativo (UBERABA, 2015a, p.107).

Percebemos, assim, que não deve haver dissonância entre teoria/prática na formação continuada, que devemos compreender porque, até hoje, existem professores que clamam pela prática, em detrimento da teoria, em suas formações. Nossa realidade deve se adequar para proporcionar a esses sujeitos ambas as aprendizagens. Através das falas das professoras, encontramos algumas propostas para a formação continuada em serviço, que possam ser

⁴⁹ Registro de Acompanhamento Pedagógico

colocadas em prática e sejam capazes de contribuir efetivamente para o crescimento profissional e a valorização dos professores: a redução ou reorganização da carga horária, que está intimamente ligada à valorização dos professores e a exigência do atendimento ao piso salarial dos professores, pois, caso sejam valorizados e tenham seus salários adequados, não precisarão ter duas ou três jornadas diárias.

Além da questão da relação teoria/prática na carga horária, - ou da eleição da supremacia da prática na formação - os professores ressaltaram a pertinência de temáticas inovadoras que atendam às suas dificuldades e anseios, como a questão da indisciplina, que se faz cada dia mais presente nas salas de aula. Essas propostas das professoras devem ser ouvidas e atendidas pela Secretaria Municipal de Educação. Nesse sentido, para que propostas sejam desenvolvidas, é preciso um planejamento e organização dialogada entre os pares.

Diante desses aspectos dificultadores apresentados pelos gestores e professores, e propostas elencadas pelos professores em prol de melhorias na rede de ensino, ficamos curiosos em relação aos gestores, quanto ao questionamento “as políticas de formação continuada promovidas pela SME contribuem com a elevação da autoestima e a valorização docente no meio escolar? Justifique a sua resposta”. Todas as gestoras concordaram que sim, pois:

Respostas
“Sim. São trabalhados temas muito pertinente”. (G1)
“Sim, porém precisamos atingir um número maior de docentes que queiram elevar seu conhecimento”. (G2)
“Sim. São demandas escolhidas e/ou sugeridas pelos profissionais, assim, o processo se torna prazeroso”.(G3)
“É voltada para as práticas pedagógicas e não para a auto estima”. (G4)
“Sim, pois refletimos e replanejamos em cima dos resultados adquiridos”. (G6)
“Sim, não só pelo incentivo aprendiz, como financeiro”.(G7)
“Sim, através de cursos oferecidos pela Casa do Educador e Congressos promovidos ao longo do ano”. (G8)

Fonte: construído pela autora a partir das falas dos gestores.

Visualizamos que para os gestores a formação continuada se tornou um projeto pessoal e social, pois, consideram os temas pertinentes, o processo prazeroso voltado para a prática pedagógica, além do incentivo financeiro. Ser um professor que ensina com qualidade, inovação, criatividade, exige também uma formação continuada de qualidade, que amplia o conhecimento, que responda aos seus problemas e dificuldades.

Para esses gestores, a formação continuada da rede contribui para a valorização docente, mas, quando perguntados o que “apresentariam como proposições objetivas para formular e colocar em prática uma política de formação continuada, que seja capaz de contribuir efetivamente com a valorização dos professores de sua escola e, portanto, do meio escolar?”,

questão que também foi explorada pelos professores, relatam que: “a valorização vai além da formação, o professor tem sido alvo constante de degradação” (G4). Pelas nossas discussões percebemos que essa é a realidade. O que o mercado anseia é a formação de um perfil de professores que atua como técnico e reproduz, instruindo seus alunos a aprender habilidades para o mercado. Uma política de formação continuada, ao contrário, remete à valorização dos professores.

Outra participante traz a necessidade de maiores recursos financeiros “Dinamização de recursos financeiros para aquisição de obras bibliográficas para o enriquecimento do conhecimento dos professores. Cursos fora da escola e passeios culturais.” (G2). Esse aspecto é relevante, pois, a formação continuada não deve ficar atrelada apenas ao espaço escolar. Por isso, os professores devem ter maiores oportunidade de buscar novos conhecimentos. Para tanto, é necessário recurso financeiro como essa gestora aponta, para aquisição de obras, cursos e passeios. Sabemos que essas atividades têm muito a contribuir com a formação dos professores.

Dois gestores ressaltam sobre o incentivo com recursos financeiros: “Continuar sendo remunerada e com as devidas exigências” (G1); “Um incentivo salarial, mesmo que seja uma pequena porcentagem, mas que não fosse embutido no salário. Pois nesse caso o profissional perceberá que realmente recebe por essa formação” (G6).

O incentivo salarial deve potencializar a busca pela qualificação. Concordamos que

A única preposição, ao meu ver que possa contribuir de forma efetiva para a valorização dos professores, não só na unidade em que eu atuo mais como num todo é o cumprimento de outra política pública: o cumprimento do piso salarial dos profissionais da educação básica. Pois conforme respondi à pergunta anterior a "valorização dos professores" vai além de sua formação profissional (G5).

Três gestores reafirmam a necessidade que a formação continuada parta da identidade da escola para contribuir efetivamente com a valorização dos professores: “que seja elaborada conforme a identidade da escola” (G3); “A já existente na escola em que trabalho, que valorize os saberes práticos dos professores, que faça a leitura real das dificuldades dos alunos e da escola como um todo e, a partir dessas constatações, estude e se aprimora para melhorar, de fato, o que se precisa, dentro da própria escola.” (G7); “Ofereceria mais cursos de formação continuada, que visam a mudanças práticas, oferecendo conteúdos e trabalhando a criatividade e racionalidade dos profissionais” (G8).

Essas são as proposições objetivas apresentadas pelos gestores para formular e colocar em prática uma política de formação continuada, que seja capaz de contribuir efetivamente com a valorização dos professores de sua escola e, portanto, do meio escolar: a necessidade de valorização dos professores; maiores recursos financeiros; incentivo salarial; e formação a partir da identidade da escola.

Podemos perceber que os gestores relatam que a formação continuada oferecida na rede contribui para a valorização docente. Porém, quando indagados sobre melhorias, apresentam esses fatores delineados anteriormente. Essa visão contraditória nos alerta que nem sempre as atitudes e opiniões são o que parecem ser. Por isso, a necessidade de um olhar crítico sobre os fatos que encontramos, para podermos compreender que a valorização dos professores ainda carece de ser reescrita e efetivada em nossa sociedade. O papel diz algo, mas, a realidade nos mostra que é tudo ao contrário.

É visível que para os gestores e professores do Ensino Fundamental I do município de Uberaba-MG, a formação continuada e a formação continuada em serviço são aspectos imprescindíveis da formação docente junto à formação inicial. Eles reconhecem suas potencialidades e empecilhos e apresentam propostas que podem mudar esse cenário.

Sabemos que “[...] dois elementos ganham força e se constituem em tendências nas políticas educacionais sob a condução do atual governo, o componente conservador e o caráter mercantil privatizante da educação [...]” (TAFFAREL; NEVES, 2019, p.320). Por isso, entendemos que agora, mais do que nunca, os professores e gestores, a sociedade em geral, devem lutar pelos seus direitos, e garantir o cumprimento das políticas públicas.

A formação continuada é um direito que impõe um dever ao Estado em transformá-la numa política pública efetiva, uma vez que está estritamente atrelada à desenvoltura dos profissionais da educação. Por esse motivo, não podemos permitir que esse direito seja desmontado, depois de tantas lutas.

O Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, o PDME (2015-2024), a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica da rede municipal de ensino de Uberaba são documentos que têm muito a oferecer em prol dos profissionais da educação da rede municipal e da sua formação continuada; contudo, diante das nossas análises, é possível perceber que existem muitos entraves a serem superados.

Mediante os fatos expostos, é necessário que os aspectos dificultadores apresentados pelos professores e gestores sobre a realização da formação continuada, principalmente a

realizada em serviço, sejam ponderados e ocorra uma reestruturação nos documentos municipais. Temos consciência que a presente pesquisa não trouxe a visão de todos os professores do Ensino Fundamental I da rede pública municipal, mas, a amostra contemplada traz evidências e descobertas significativas. Ademais, sabemos que a busca pelo conhecimento ocorre na voz da sociedade.

Neste estudo qualitativo investigamos a formação continuada de professores do ensino fundamental I, atuantes na rede pública de Uberaba-MG, tomando por base as metas do PNE (2014-2024) relativas à formação continuada, bem como os dados e legislações do município referente ao assunto, os quais foram contextualizados com as respostas emanadas dos professores e gestores, de modo que conseguimos aprofundar no tema em questão, abrilhantando a pesquisa. Devemos lembrar que “[...] a destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza” (KOSIK, 1976, p.19).

Existem aspectos inseridos em um texto que intencionam manter a obscuridade dos objetivos do documento, motivo pelo qual nossa função ou, pelo menos, o intuito funcional foi transparecer o não dito. Para tanto, buscamos organizar uma relação de ir e vir entre os documentos nacionais e municipais, pesquisas já realizadas acerca do assunto e o discurso dos profissionais da educação.

Na primeira impressão, os documentos municipais apresentam incentivo à formação continuada, mas os fenômenos por si só não manifestam veracidade. Assim, quando contrapomos essas questões à visão dos professores e gestores, e às legislações em âmbito nacional, verificamos haver muito ainda a ser investigado. Por isso, é necessário o envolvimento de todos para analisar e problematizar.

Fica evidente que as legislações do município tratam a formação continuada como algo imprescindível ao melhoramento do trabalho docente, bem como na educação propriamente dita. No entanto, os entrevistados ressaltaram aspectos que não contribuem para sua formação, e há falas totalmente rasas, com a dissociação de teoria/prática.

Os gestores, assim como os professores da rede, têm muito a contribuir para o desenvolvimento e organização das ações, pois estão no dia a dia da sala de aula e vivenciam as necessidades e carências do ensino público. Reafirmarmos, incessantemente, que as aclamações sejam ouvidas e as ações efetivadas em prol de um ensino público de qualidade.

Os professores, alunos, a comunidade escolar em geral, não pode ser responsabilizada, haja vista que haver falta de incentivo público e cortes orçamentários. Esperamos que a

sociedade compreenda quem são os verdadeiros culpados pelo fracasso escolar, pela angústia dos professores e pela derrota do ensino público, que vem se acentuando cada dia mais e mais. Compreendam e vão à luta!

Ainda no que concerne à formação continuada da rede municipal, julgamos ser oportuno detalharmos, na próxima seção, como é o trabalho na Casa do Educador Prof^a Dedê Prais (Centro de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do município de Uberaba). O município idealizou um espaço de formação para atender às demandas docentes, dando origem à Casa do Educador. Presumimos ser pertinente apresentar uma seção sobre esse espaço, por considerarmos que ele tem muito a contribuir com e para os profissionais da educação da rede e, necessariamente, com o desvendamento da problemática desta investigação.

6 A CASA DO EDUCADOR PROF^a DEDÊ PRAIS

Na seção anterior apresentamos o Decreto nº 1590 de 09, de fevereiro de 2018, que instituiu a “Política de formação dos profissionais da Educação Básica da rede municipal de ensino de Uberaba”. Por meio dessa política, a construção e consolidação da Casa do Educador Prof^a Dedê Prais, e dos Núcleos Formativos, foi concretizada “com a finalidade de desenvolver ações formativas, por meio de oferta de cursos e realização de pesquisas nas áreas dos conhecimentos científicos e didáticos, articulando teoria e a prática acerca dos temas elencados como essenciais para a profissão docente [...]” (UBERABA, 2018c, p.49-50).

O destaque da instituição de formação pelos depoimentos dos entrevistados, mobilizou-nos a dedicar, nesta seção, à apresentação da “Casa do Educador Prof^a Dedê Prais”, tendo em vista sua notoriedade para o desenvolvimento profissional dos educadores de Uberaba-MG. Preliminarmente, apresentaremos a cronologia de sua criação.

Os primeiros encontros de formação continuada da rede municipal de Uberaba, estabelecidos pela Secretaria de Educação, ocorreram em 1989 e tinham como estratégias promover a autorreflexão. Borges (2014) narra, em sua tese, suas experiências na rede municipal de ensino, nos anos de 2005 a 2012, ressaltando a trajetória da formação continuada no município. Relata que em Uberaba, o Circo do Povo foi inaugurado em 4 de abril de 1983, pelo prefeito Wagner Nascimento, o qual oferecia atividades culturais, oficinas de ludotecas, cursos profissionalizantes e reuniões políticas, desenvolvidos pela Fundação Cultural. A partir dessas propostas, os profissionais da rede deveriam fazer pequenas ludotecas em sala de aula.

Nessa encenação pedagógica - desprendida das convenções teóricas e da formação técnica e científica, tudo era muito flexível e controlado. Por diversas vezes precisei relatar às assessoras pedagógicas da SEMEC, nas visitas in loco o trabalho que eu desenvolvia dentro e fora da sala de aula. O meu trabalho estava sob vigilância e era regulado, de um lado, pelos constantes assessoramentos pedagógicos e por outro, pelas inúmeras oficinas de reciclagem que a SEMEC oferecia aos/as professores/as. A sensação é que éramos como uma tábula rasa, totalmente desprovidas de saberes e que deveríamos nos adaptar, ajustar e acomodar à nova proposta pedagógica e ao novo modelo de professora, com prontidão técnica e capacidade de domínio de turma. O meu próprio “eu” estava em jogo nesses processos de formação, e a infância governada e controlada por esses dispositivos pedagógicos (BORGES, 2014, p.40).

Posteriormente, a Semed (1989-1991) teve como secretária de educação, a Sra. Maria Lúcia Cicci de Castro e, a partir de então, as propostas passaram a ser alinhadas às ideias freirianas. Foram propostos Grupos de Formação Permanente, planejados pelas assessoras pedagógicas, que tinham como intuito a formação a partir da reflexão sobre a prática docente e nestes os professores podiam discutir “[...] sobre o trabalho docente, expressar, aprofundar e refletir, de maneira crítica, sobre a prática, explicitando pressupostos teóricos, a fim de reconstruírem sua prática para melhorar a próxima prática na perspectiva de uma educação transformadora (BORGES et al., 2017, p.8).

Compulsando as narrativas dos autores supracitados, concluímos que os primeiros grupos⁵⁰ de formação foram desenvolvidos com as professoras de Educação Infantil e alfabetizadoras, sob a coordenação da Equipe de Educação Pré-Escolar, posteriormente foram expandidos para supervisoras pedagógicas e com os/as diretores/as escolares. Mas, por ser uma proposta inovadora, os demais profissionais da educação se interessaram, e a Semed acabou liberando a participação deles (BORGES et al., 2017).

Entretanto, se por um lado a proposta era inovadora, por outro, os temas eram trabalhados de forma aligeiradas, de modo que não permitiam que os professores assimilassem as propostas ali ofertadas, bem como não permitia que os professores fizessem o diálogo entre teoria e prática (BORGES et al., 2017). Percebemos que nesse período a formação que acontecia nesse espaço não tinha muito a contribuir com a formação docente, pois, é impossível se conceber uma prática sem uma teoria, como também o inverso.

Após esse período, durante oito anos, de 1993 a 2000, sob a coordenação da secretária de educação Professora Maria de Lourdes Melo Prais, houve a implantação do Projeto “Escola Cidadã: construção amorosa da cidadania⁵¹”, que contava com a orientação do educador Paulo Freire (UBERABA, 2016b). Nesse ínterim, foi instituído o Plano Municipal de Educação que estabeleceu como políticas: “a melhoria da qualidade de ensino, a democratização da gestão, a

⁵⁰ Os encontros aconteciam, quinzenalmente, na Biblioteca Pública Municipal, nas salas da SEMEC e em outros espaços, como a escola, apostando na proposição de uma prática de formação fundamentada na análise e crítica da realidade escolar, vivenciada pela metodologia dialógica. Esses encontros estimulavam a participação dos/as educadores/as e contavam com uma coordenação, que utilizava diferentes estratégias de trabalho cuja escuta e voz sempre se fizeram presentes nos encontros. Os encontros para estudo aconteciam fora do horário de trabalho e contemplavam outras modalidades de formação, tais como: cursos, atividades culturais, congressos e palestras, e os/as profissionais da educação não eram remunerados (BORGES et al., 2017, p.8).

⁵¹ “Expressão máxima da Política Educacional de Uberaba no período de 1993-2000, passou a atender professores das redes municipal, estadual e particular de Uberaba e região. O que vivenciamos foi um conjunto articulado de medidas para delinear e concretizar o referido projeto, que buscava minimizar os altos índices de repetência e evasão, apresentados no início dos anos de 1990, e, assim, contribuir para o desenvolvimento da cidade e da nação, partindo da concepção de que uma educação que considera o investimento na formação do indivíduo é a saída para a transposição de um estado de pobreza e miséria” (BORGES et al., 2017, p.11).

universalização do acesso, a integração escola-sociedade e ainda os aspectos relacionados à infraestrutura” (UBERABA, 2016b, p.9).

Seguindo essa linha de raciocínio, a Semed ressignificou a formação dos professores do município de Uberaba, após a promulgação da Lei Orgânica do Município de 1994, gerida pela professora Maria de Lourdes. Foi instituída uma política de valorização e formação docente, “dentro da publicação da lei, temos garantia do princípio e do mérito, objetivamente apurado, na carreira do magistério e o padrão de qualidade do ensino, mediante: “reciclagem periódica dos profissionais da educação” (SENE, 2016, p.20).

Logo, criou-se o Centro de Formação Permanente dos Profissionais da Educação (Cefor), junto à Semed, cujo objetivo seria a capacitação permanente dos profissionais da educação da rede. Segundo Sene (2016), o município idealizou um espaço de formação para atender às demandas docentes, afirmando um benefício acrescido ao salário para aqueles que participassem das formações realizadas, e apresentando desempenho no Programa de Formação Permanente Lei municipal nº5.504 de 16 de novembro de 1994.

O autor relata que o Centro “buscava promover um espaço de vivência, socialização de saberes, construção e reconstrução de conhecimentos” (SENE, 2016, p.21). Ele ficou em funcionamento até 2004, como espaço de reflexões sobre as práticas docentes, sendo uma ação do Projeto Escola Cidadã, a construção amorosa da cidadania. Os cursos se organizavam da seguinte maneira:

por eixos temáticos e, em sua maioria, contemplavam 50 (cinquenta) horas, abrangendo as áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos e Gestão Escolar. Cada professor podia dirigir-se ao Centro e inscrever-se na área em que seus conhecimentos, segundo ele, precisavam ser melhorados. Assim, começa a frequentar os grupos de estudos que, em sua grande maioria, acontecem quinzenalmente (BORGES et al., 2017, p.11).

Seguindo o desenvolvimento cronológico da Casa do Educador, os autores acima citados salientam que em 27 de janeiro de 1996, por meio da Lei nº 5504, os professores que frequentassem o Cefor, receberiam uma gratificação pecuniária de 5% sobre seu salário básico.

Além da realização de encontros, cursos, oficinas, círculos de estudos, debates, em que se promoviam reflexões de forma sistemática e permanente, foram ampliados os espaços de formação, por meio da efetivação de 8 (oito) cursos de pós-graduação (especialização “Lato - sensu” - convênio PMU/UFU/CAPES), e a institucionalização do Encontro Regional de Educadores de Uberaba e do Triângulo Mineiro, de edição anual, que contou

com a participação de grandes pensadores da Educação Brasileira, tais como: Neidson Rodrigues, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti, Magda Soares, José Eustáquio Romão, dentre outros, que dialogavam com o Projeto Escola Cidadã: construção amorosa da cidadania”, contribuindo para a sua consolidação no Sistema Municipal de Ensino de Uberaba (BORGES et al., 2017, p.12).

Esse projeto vigorou por oito anos, houve grandes avanços educacionais na rede municipal e os ideais freirianos foram ponto de apoio para essas mudanças. Dessa forma, os autores demonstram que a experiência de Uberaba é relatada no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), no qual Freire destaca que era uma lástima que as emissoras de TV não tenham mostrado a experiência de Uberaba (BORGES et al., 2017).

Tratando-se de Paulo Freire, é oportuno abrir um parêntese, pois, quando estamos discutindo acerca da sua importância para a educação, pressupomos ser relevante expor uma questão feita aos professores sobre esse eminente educador. Tratando-se de Paulo Freire, fizemos a seguinte afirmação aos professores da rede: “Paulo Freire escreveu que a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. "Para se ser, tem que se estar sendo"? Para você o professor precisa de formação constante? ”Todos os profissionais concordaram com a afirmação. “Sim, pois somos desafiados a todo momento por nossos alunos com questionamentos e assim poder saciá-los com respostas adequadas” (P2); “Não só os professores, na vida devemos sempre estar em contínuo aprendizado; ninguém sabe o bastante que não precise aprender mais” (P3); “Sim, com certeza. Mas, uma formação voltada para a pesquisa e levantamento de problemas reais do cotidiano escolar, análise, reflexões sobre as práticas desenvolvidas e a construção de propostas de superação pelo próprio grupo, em cada instituição” (P4).

O pensamento educativo de Paulo Freire cuja formação é permanente, é sem dúvida válido. Os professores reconhecem o dever de se formar continuamente por ser o conhecimento uma constante metamorfose, pois as necessidades aparecem e as reflexões se fazem necessárias. Nesse contexto, podemos perceber que as ideias freirianas são tão condizentes com a nossa realidade, assim como Paulo Freire é tão hodierno quando se trata de uma educação de qualidade. São tempos difíceis, de opressão. Assim, devemos reaprender Paulo Freire.

Adotando o mesmo pensamento, assim declara a (P8): “Sem dúvida. Mas teria que levar em consideração o tempo que o professor também tem que ter para descanso, pois somos exageradamente cobrados e sugados; gastamos muito energia preenchendo papel e esquecem

que temos que concentrar nossa energia na sala de aula”. As exigências e tarefas atribuídas aos professores têm aumentado cada dia mais.

Se em oposição ao velho professor o novo precisa ser alimentado – polivalente, flexível, inclusivo, tolerante, inovador, tecnológico, responsabilizado pelo resultado de sua ação educativa e pela empregabilidade de seus alunos – é precisamente essa a contradição, objetiva e concreta, a ser explorada se quisermos consolidar a hegemonia do trabalho. Se podemos afirmar que, em última instância, pede-se ao professor que seja produtor de sua própria alienação, afirmamos também que esse pedido petulante possa ser respondido, posto que há um “fantasma a rondá-lo” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p.72).

Essa questão, levantada pela P8, deve ser alvo de discurso e luta. Se por um lado existe o professor que precisa se formar continuamente, por outro existe um ser humano que não tem tempo para descanso, pois a burocracia, a papelada, é exagerada, os consome e os leva a uma situação de estresse.

Fechando o parêntese, voltemos à apresentação da Casa do Educador, salientando que, apesar dos avanços nos projetos municipais, as interferências de ordem neoliberal começaram a estar presentes nas entrelinhas dos projetos. Logo o Cefor alinhou-se a esses novos ordenamentos, com uma pedagogia tecnicista, para atender às demandas por eficiência, eficácia e os cursos se tornaram “pacotes de informação, de “enformar” o/a educador/a” (BORGES et al, 2017, p.13). Nesse período os professores matriculavam-se em cursos relacionados à sua área e não podiam migrar para outros de áreas distintas, pois deviam garantir boa pontuação na avaliação de desempenho e as ações eram monitoradas para assegurar que os cursos e oficinas fossem adotados pelos professores em suas práticas pedagógicas, conforme (BORGES et al., 2017).

Durante os anos 2001 a 2004 o Cefor continuou pautado pelos pressupostos teóricos e filosóficos da Escola Cidadã e sua gestão passou para a professora Solange Melo Borges que, como Secretária de Educação continuou com a política de formação de professores, “atendendo os profissionais do sistema municipal de Ensino, rede estadual e particular, e ainda, a comunidade em geral, se consolidando num espaço ativo e reflexivo de construção de saberes, em busca de uma educação de qualidade” (BORGES et al.,2017, p.15). Nesse período realizaram-se mesas redondas, seminários, colóquios, em diálogo com IES, Federal e Particular, e com a presença de professores pesquisadores de diversas universidades (BORGES et al., 2017).

Em 2005, uma nova política de capacitação entra em vigor e a Semed passou a ser ocupada pelos secretários Renato Muniz Barreto de Carvalho, José Vandir de Oliveira, Marcos Bordon e Mara Bóscolo, os quais “acreditavam que a formação deveria ser feita em serviço e não em centros descontextualizados da realidade dos professores” (SENE, 2016, p.21). Assim, uma nova proposta foi desenvolvida sob a coordenação do professor Luís Eduardo Alvarado Prada⁵² da Universidade de Uberaba. A partir de então, foi instituída no município a Formação Continuada de Professores em Serviço, que passaram a acontecer na escola. A proposta era a seguinte:

1. A Formação Continuada de Professores em Serviço será desenvolvida a partir do coletivo escolar constituído em um "grupo de estudos" que se reunirá, quinzenal e/ou mensalmente desde que sejam cumpridas 06 horas/mês, sem prejuízo da carga horária obrigatória que o aluno faz jus. Cada professor, pedagogo, vice-diretor, diretor, e, coordenadores e educadores dos CEMEI's, que comprovem efetiva participação, terá 06 horas/mês remuneradas, conforme 20% do salário de professor nível II para a FCPS. Destas horas mensais, nos meses de fevereiro, julho e dezembro destinar-se-á um tempo ao planejamento e à avaliação da FCPS.
2. Cada unidade escolar elaborará seu próprio projeto de FCPS, para 01 ou mais anos, em consonância com o Projeto Municipal de FCPS possibilitado como política de formação continuada pela SEduc, enunciando, entre outras partes, objetivos, metodologia, avaliação, recursos (físicos e financeiros) e calendário. Essa proposta será enviada à SEduc, Departamento de Capacitação Docente para homologação, avaliação e acompanhamento. O coletivo de cada unidade educativa terá autonomia e, portanto, flexibilidade para organizar o calendário relativo à FCPS. É necessária a permanência na mesma instituição, de no mínimo 03 anos, dos participantes da FCPS.
3. Cada escola terá uma equipe formadora, composta pelo diretor e, de cada turno, 01 vice-diretor, 01 pedagogo e 01 professor, efetivos ou contratados. Nos CEMEI's, a equipe formadora será composta pelo coordenador, 01 pedagogo e 01 educador/professor. Esses membros terão, além das 06 horas/mensais, mais 04 horas de remuneração, conforme 30% do salário de professor nível II,

⁵² Pesquisas podem ser encontradas acerca da formação continuada em serviço oferecida no município nesta época: ALVARADO PRADA, Luís Eduardo; FREITAS, Thaís Campos e FREITAS, Cinara Aline de. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Curitiba-PR. Rev. Diálogo Educ., v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>. Acesso em: 30 dez. 2019.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Dever e direito à formação continuada de professores, Uberaba-MG, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/257>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

FREITAS, Cinara Aline de. et al. Pesquisa e formação continuada de professores: aproximações teórico-metodológicas. Uberaba-MG, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/article/download/331/322>. Acesso em: 30 dez. 2019.

para coordenação do planejamento e desenvolvimento dos encontros, totalizando 10 h/mês dedicadas à FCPS.

4. Cada funcionário do quadro do magistério e, coordenadores e educadores integrantes dos CEMEI's, efetivo e/ou contratado, que comprovem efetiva participação, terão direito à remuneração da FCPS, correspondente ao número de cargos, quando assumidos em diferentes coletivos escolares. Quando a carga horária, de um cargo for dividida em duas ou mais unidades escolares, o professor poderá escolher a escola em que participará da FCPS.

5. A SEduc, como órgão responsável pela organização pedagógica e administrativa da FCPS será organizada para tal fim e, terá uma equipe composta de 16 membros, selecionados, tendo em vista, o perfil profissional de formador de formadores, necessário para ser responsável também pela assessoria, acompanhamento, suporte técnico-pedagógico e avaliação do projeto de FCPS de cada unidade escolar (PROPOSTA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2005 apud BORGES et al., 2017, p.16-17).

A ideia da formação continuada de professores em serviço presumia uma contenção nas despesas com a educação, gerando uma economia de gastos para o município (UBERABA,2016b). Assim, se por um lado o discurso era de uma proposta inovadora, e mais efetiva, por outro, a verdadeira intenção era economizar no projeto de formação de professores. Essa opção demonstrou, nesse momento, a não priorização da formação e da qualidade na educação do município.

Por conseguinte, após um período de oito anos, numa perspectiva autônoma, na nova gestão (2013-2016), administrada pela Secretária de Educação Profa. Silvana Elias da Silva Pereira, um novo objetivo é iniciado, buscando contemplar a formação permanente e sistemática, alinhada à formação continuada em serviço,

[...] buscando trabalhar com uma linha de formação de professores mais articulada e alicerçada em fundamentos claros e coesos, esclarece, em seu plano de gestão, que a formação continuada do educador deve englobar aspectos relacionados às suas condições de trabalho, à sua formação humana e ao processo de desenvolvimento profissional, não se restringindo ao desenvolvimento de competência técnica e do domínio de um conjunto de informações e habilidades didáticas específicas (SENE, 2016, p.21).

O Plano de Gestão (2013-2016), anteriormente discutido, apresenta os programas destinados à formação docente. Conforme Uberaba (2016b), a formação se apresenta como um programa dentro do Departamento de Formação Profissional vinculado à Secretaria Municipal de Educação e um dos subprogramas é políticas de formação continuada, *a Casa do Educador Prof^a Dedê Prais* (Centro de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do município

de Uberaba), instituída por meio do Decreto nº 2319, de 16 de maio de 2014, sendo um espaço destinado à formação continuada dos profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino.

Conforme dispõe seu Regimento Interno (UBERABA, 2016a), seu funcionamento foi estabelecido pelas Leis Complementares 133/1998, 10688/2008, 392/2008, 449/2011 e 501/2015, pelo Plano Decenal Municipal de Educação (2015-2024), pelo Plano de Gestão Educacional Municipal, pelo Projeto Político Pedagógico da CAED⁵³, em consonância com as legislações específicas da Semed.

De início as formações ocorriam em prédios alugados pela Semed e, posteriormente, com a efetivação da sua proposta, passou a funcionar em prédio próprio, em parceria com a UAB, localizada à rua Manoel Brandão, nº 110, bairro Mercês, Uberaba. Idealizada pela Gestão Municipal 2013-2016, além da formação para profissionais da rede, o Centro de Formação propicia o desenvolvimento de atividades de estudo, tais como

socialização de experiências bem-sucedidas, encontros para discussão e reflexão sobre a prática pedagógica, aquisição de conhecimentos e habilidades que contribuam para o fortalecimento da identidade profissional e das dimensões cultural, epistemológica, técnico-pedagógica, ética e política do trabalho docente (UBERABA, 2013, p.100).

Seus objetivos são:

3.1 GERAL - Fortalecer a identidade profissional dos educadores e do pessoal do quadro administrativo da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, com propostas de aperfeiçoamento profissional, apoio pedagógico, realização de eventos artístico-culturais, simpósios, seminários e atividades que promovam a qualidade do ensino e, também, a valorização desses profissionais. 3.2 ESPECÍFICOS - Propiciar a formação continuada profissional por meio da oferta de cursos, seminários, simpósios e outros eventos formativos. - Disponibilizar apoio pedagógico às equipes gestora, docente e administrativa das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino. - Proporcionar momentos de socialização de experiências bem-sucedidas. - Estimular a reflexão e discussão das práxis pedagógicas, visando à construção de novas aprendizagens. - Realizar eventos artísticos, culturais, comemorativos entretenimento e exposições temáticas. - Oferecer biblioteca especializada e videoteca específica ao trabalho docente. - Investir na saúde do educador, por meio de realização de atividades físicas e oferta de atendimentos especializados por equipe multiprofissional (UBERABA, 2013, p.100).

53 Centro de Apoio à Educação a Distância

A Casa do Educador é regida pelo Conselho Diretor, que conta com os seguintes membros:

Secretário (a) municipal de educação; chefe do departamento de formação profissional; diretor(a) da diretoria de educação básica; coordenadora da CAED; coordenador(a) do núcleo pedagógico (a) da CAED; um pedagogo (a) da CAED; um professor (a) da CAED; membro titular do Fórum Municipal Permanente de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério; um representante de diretores CEMEI; um de educação infantil, um do ensino fundamental e um representante de cursista (UBERABA, 2016a, p.4).

O Art.8º do Regimento Interno (UBERABA, 2016a), dispõe sobre sua estrutura física, compondo-a pela “recepção, secretaria, coordenação administrativa e pedagógica, biblioteca, sala de Núcleo Pedagógico, laboratórios de Informática, salas de aula, teatro de arena, cozinha, lanchonete e sanitários (UBERABA, 2016a, p.5).

Os recursos humanos, de acordo com o Art.9º, são:

Coordenador (a) administrativo; coordenador do Núcleo Pedagógico, coordenador (a) pedagógico, professores formadores: educação infantil e educação básica; profissionais de áreas afins da educação; auxiliares de biblioteca; analistas educacionais; recepcionistas; secretário; auxiliares de secretaria; oficiais de serviços operacionais (UBERABA, 2016a, p.5).

O capítulo IX DOS DIREITOS, DEVERES E PROIBIÇÕES⁵⁴ DO CURSISTA, traz, no Art 21º, que os direitos dos cursistas são os seguintes:

I. Ter assegurado o princípio constitucional de igualdade de condições para o acesso e permanência na formação continuada; II. Ser respeitado; III. Participar da (s) formação (ões) e das demais atividades promovidas CAED, de acordo com as vagas disponíveis; IV – Ter assegurado o direito de votar e /ou ser votado como representante no Conselho Diretor; V. Participar de forma representativa, na construção, no acompanhamento e na avaliação do Projeto Político-Pedagógico da Casa do Educador “Profª Dedê Prais”, pela

⁵⁴ Segundo o Art. 23 é vedado aos cursistas I. Ter atitudes que possam prejudicar o processo pedagógico e o desenvolvimento das atividades da CAED; II. Retirar e utilizar, sem a devida permissão, qualquer documento ou material pertencente à CAED; III. Discriminar, usar de violência simbólica, agredir fisicamente e/ou verbalmente colegas, professores e demais funcionários da CAED; IV. Expor colegas, funcionários, professores ou qualquer pessoa da comunidade a situações constrangedoras; V. Divulgar, por qualquer meio de publicidade, ações que envolvam direta ou indiretamente o nome da CAED, sem prévia autorização; VI. Promover jogos, coletas, rifas, lista de pedidos ou campanhas de qualquer natureza, no ambiente da CAED; VII. Estar acompanhado (a) por crianças e adolescentes para participar das formações e atividades da CAED; VIII. Comercializar qualquer tipo de produto (BRASIL, 2016a, p.13-14).

representatividade no Conselho Diretor; VI. Ter direito à reposição de aula(s) quando da ausência(a) do professor(a) responsável pela formação continuada (cursos); VII. Receber atendimento de regime de exercícios domiciliares, com acompanhamento da Casa do Educador, sempre que compatível com seu estado de saúde e mediante laudo médico, como forma de compensação da ausência às aulas, quando impossibilitado de frequentar aulas do curso em que estiver inscrito; VIII – Ter a falta justificada quando a aula do curso em que estiver matriculado coincidir com o dia natalício (UBERABA, 2016a, p.12).

Como não poderia deixar de ser, o documento traz, também, os deveres dos cursistas, no Art. 22º:

I. Comparecer, com pontualidade, aos cursos ofertados pela CAED; II. Participar efetivamente das atividades propostas pelos professores formadores dos cursos de formação continuada; III. Comunicar ao setor competente qualquer irregularidade de que tiver conhecimento nas dependências ou corredores da CAED; IV. Zelar pelos seus objetos pessoais; V. Vestir-se de forma adequada ao espaço educativo, principalmente nos cursos que necessitem de mais movimentação física; VI. Apresentar documento (s) que justifica (m) a (s) falta (s): licença maternidade e paternidade, atestado validado pela Casa do Servidor; luto; nojo; VII. Apresentar ao professor a justificativa, em caso de falta no dia natalício; VIII. Responsabilizar-se pelo zelo e pela devolução dos livros didáticos emprestados pela biblioteca da CAED; IX. Respeitar as normas e os critérios pedagógicos estabelecidos pelo professor (a) em sala de aula; X. Cumprir as disposições desse Regimento Interno no que lhe couber. Parágrafo Único – Ter direito às atividades domiciliares nos casos citados no inciso V (UBERABA, 2016a, p.13).

Percebemos, diante da análise do Regimento Interno (UBERABA, 2016a) e do PPP (UBERABA, 2016b), que a Casa do Educador possui uma documentação que apresenta sua organização administrativa, pedagógica, estrutura física, estabelecendo diretrizes para o funcionamento das Unidades Educacionais, afirmando, desse modo, sua identidade enquanto espaço de formação para os educadores da rede municipal de educação de Uberaba.

Em 2014 a equipe gestora da instituição, junto ao Núcleo de Apoio Pedagógico, organizaram um grupo para reestruturar o PPP da Casa do Educador. Para tanto, avaliou as atividades desenvolvidas durante o ano de 2013 e implementou mudanças visando atender às demandas da formação sistêmica (atividades de estudo ofertadas e/ou referendadas pela SEMED) para os professores da rede. As ações que se destacaram foram: “reflexões sobre as possibilidades e dificuldades para articular teoria e prática, elaboração de estratégias para garantir a participação dos professores da Educação Básica (6º ao 9º ano) nos cursos e definição dos pressupostos conceituais da formação de professores” (UBERABA, 2016b, p.6).

Conforme o PPP da Casa do Educador (UBERABA, 2016b), ocorreu uma redefinição da matriz curricular dos cursos ofertados e durante o ano de 2015 as ações se aprofundaram para introduzir diretrizes aos cursos; ocorreram discussões para regulamentar a carga horária da formação sistêmica, prevista na Avaliação de Desempenho dos Profissionais do Magistério; realizaram, ainda, a socialização de experiências, reflexões teórico-práticas, uma educação permanente por diversos eixos.

Em 2015 ocorreram módulos com carga horária de 20 horas e em 2016 passaram a ter 30 horas. No entanto, foram oferecidos outros cursos, com carga horária maiores, além de minicursos e oficinas. O documento também explana sobre o oferecimento de um curso intitulado “Núcleo Comum: Escola do caminho, vereda que ensina, humaniza e transforma- Sujeitos, saberes e pesquisa”, cujo objetivo era auxiliar os profissionais da rede a conhecerem os pressupostos da filosofia da rede municipal.

Conforme o PPP (UBERABA, 2016b), existem diretrizes norteadoras da formação sistêmica, as quais devem ser elaboradas pelos pressupostos da Identidade da Formação Docente: I- O professor como “agente” de sua formação; II- O processo de formação continuada sistêmica, deve propiciar, ao professorado, condições de acesso aos conhecimentos científicos elaborados. Segundo o PPP (UBERABA, 2016b, p.31), “é imprescindível a efetivação de um programa de formação continuada que contemple a tematização dos saberes e práticas dos docentes, no qual os educadores atuem como sujeitos capazes de produzir conhecimento, por meio de um processo permanente de reflexão sobre sua prática”.

Analisando mais a fundo o PPP (UBERABA, 2016b), encontramos que as formações realizadas são organizadas em: Congressos, Seminários; Simpósios; Encontros; Conferências; Palestras; Cursos; Minicursos; Oficinas; Mostras Pedagógicas; e Mesas Redondas. O documento ainda traz uma pesquisa na qual os profissionais da educação relataram seus anseios pela Casa do Educador, enquanto espaço de diálogo, no qual existem horários de plantão para esclarecimento de dúvidas e conversa com professores, para quem quisesse comparecer em outro horário, que não o da sua formação.

No item VIII do PPP, consta o plano de ação para atender os profissionais da educação, o qual almeja que a formação continuada se torne um projeto pessoal e social, cujo objetivo geral é: “despertar, nos educadores da Rede Municipal de Ensino, a conscientização de sua importância social por meio de sua atuação determinante nos variados contextos, interferindo na ampliação da qualidade do ensino” (UBERABA, 2016b, p.35).

Existe, ainda, um assessoramento, por parte do Departamento de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), que tem as seguintes ações:

Garantir autonomia às escolas na escolha do assuntos- objetos da Formação Continuada em Serviço- desde que partam dos resultados das avaliações externas e das fragilidades da sala de aula; Apoiar as Unidades Escolares, procurando atender às necessidades de suas realidades; Assessorar teórica e metodologicamente as equipes escolares, sobretudo os coordenadores pedagógicos, com encontros mensais para estudos, disponibilização de bibliografia específica, auxílio na elaboração e dinamização dos encontros de formação a serem realizados na unidade; Elaborar a proposta de acompanhamento/monitoramento da Formação Continuada em Serviço, tendo em vista os propósitos traçados no Plano de Gestão Municipal 2013-2016; Socializar estratégias que demonstrem aos educadores a importância da participação coletiva na construção do conhecimento e na busca de soluções conjuntas para os problemas surgidos na realidade escolar, bem como no sistema (UBERABA, 2016b, p.37).

Em relação à avaliação das atividades desenvolvidas, o PPP e os cursos são avaliados de forma coletiva, quando são feitas comparações entre as atividades realizadas no decorrer do ano e os objetivos e metas do Plano de Gestão do Município, por meio de: “relatórios dos cursos ministrados, avaliação dos cursistas no que se refere à formação vivenciada, avaliação qualitativa de desempenho profissional interna e relatórios com indicadores de oferta e demanda efetiva” (UBERABA, 2016b, p.40). O objetivo dessa avaliação é redimensionar, e repensar, as atividades desenvolvidas.

Para que a pesquisa se torne mais palpável, apresentamos, no **Anexo C**, as formações e cursos ofertados pela Casa do Educador, a partir de 2014. Todavia, cabe ressaltar que no ano de 2013, já eram ministrados alguns eventos. Como exemplo disso, vale ressaltar que ocorreram 17 cursos e 2 seminários, totalizando um total de 3.500 participantes (UBERABA, 2016b).

No anexo supracitado, será possível visualizar as palestras ministradas, durante o ano de 2014, tais como: Reabilitação em Multimídia; As TICs e os Multiletramentos; Gêneros Textuais, agência e tecnologia; e Motivação do trabalho docente, falta de limites e disciplina escolar, entre outras, as quais tiveram como parceria algumas IES. Foram realizados, também, Fóruns de Educação, Ética e Cultura, o seminário do Pnaic com professores que atuavam no 3º ano do Ensino Fundamental, bem como outros eventos como o Congresso de Educadores de Uberaba e Triângulo Mineiro, a construção do Censo Docente da Rede Municipal de Ensino, entre outros (UBERABA, 2016b). No ano de 2014 foram ministrados um total de 23 cursos,

um Congresso de Educadores e dois Fóruns. Houve a participação de 6.300 profissionais da rede (UBERABA, 2016b):

Já no **anexo D** são arroladas as formações realizadas no ano de 2015. Vejamos algumas delas:

- XIX Congresso de Educadores de Uberaba e Triângulo Mineiro, concomitantemente com o 1º Encontro de Secretários de Educação Municipal nos dias 18, 19 e 20 de março, sua programação teve a participação de alguns palestrantes: Prof. Dr. Cesar Nunes, Dr. José Ferreira, Profª. Dra. Rosita Edler, entre outros (UBERABA, 2016b).
- Curso de 30 horas para os inspetores de alunos da rede municipal de ensino, no período de setembro a outubro de 2016. Foram oito encontros, sendo um por semana com aulas de 4 horas cada, realizados no contra turno do horário de trabalho do servidor e seu objetivo foi “promover a melhoria de sua prática profissional, capacitando-os em suas ações e afazeres cotidianos”, bem como “estimular a construção de um pensamento que favoreça o repensar a atuação de sua prática profissional e estimular o pensamento crítico-reflexivo tão necessário ao profissional dinâmico e engajado que a educação do século XXI preconiza” (UBERABA, 2016b, p.75). Houve debates acerca dos seguintes temas: Plano de Carreira/Nova Legislação; As fases do desenvolvimento infantil – 0 a 12 anos; Primeiros socorros; Saúde e prevenção de acidentes; Relação Família X Escola e Indisciplina; Perspectiva histórico social do Vigiar e Punir; Excelência no atendimento ao público e Valores Humanos e Ética (UBERABA, 2016b).

Conforme o PPP (UBERABA, 2016b), no ano de 2015, os cursos oferecidos tiveram uma carga horária de 20 horas e os cursistas deveriam cursar o Núcleo Comum e frequentar outros dois cursos, também com 20 horas cada, totalizando 60 horas de formação ao longo do ano letivo. Somando essas 60 horas com as 20 horas do Congresso de Educadores, foram totalizadas 80 horas de formação (UBERABA, 2016b).

Vale salientar, ainda, o curso “A língua de Sinais no contexto escolar”, de 180 horas, promovido pelo Centro de Capacitação Profissional e Atendimento de Surdos, em parceria com o Instituto de Cegos do Brasil Central (ICBC), local em que foram ofertados dois cursos de 40 horas: “Orientação e Mobilidade e Sistema de Leitura e Escrita em Braile”.

A demanda foi de 2300 professores. Assim, cada turma atendeu 30 alunos e, além do cronograma, e ainda foram oferecidas oficinas de teatro/educação para professores de educação física, auxiliares de biblioteca, de secretaria e inspetores de alunos, e de vereda artística para

professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano de 2015 ocorreram 105 cursos, dois Fóruns, seis Seminários e um Congresso de Educadores e houve a participação de 15.000 participantes (UBERABA, 2016b).

Em 2016 foram realizadas aulas de zumba, com carga horária de 40 h, contemplando 35 profissionais da rede. O PPP (UBERABA, 2016b) traz que, até 30 de outubro, 95 cursos e um Congresso de Educadores já tinham ocorrido, com 8.800 participantes até aquele momento. O total de cursos ofertados pode ser visualizado no **Anexo E**.

No ano de 2016, aconteceu novamente o Congresso de Educadores da Rede Municipal de Ensino e contou como palestrantes o Prof. Dr. Cipriano Luckesi, Profª Drª Emília Cipriano, Profª Drª Alda Teresa dos Santos, entre outros. O Congresso também passou por avaliação dos participantes e foram respondidos 1076 questionários. O resultado da avaliação abordou alguns pontos positivos 223 (temas das palestras), 152 (palestras produtivas), 146 (equipe e organização), etc. As críticas ressaltaram aspectos como: trazer palestrantes mais atrativos, fazer em local mais central, tratar sobre déficit de atenção, dificuldade de fazer inscrição no site, entre outros. Foram realizados, ainda, cursos para os inspetores e para os assistentes de serviço público da rede.

Vale mencionar, ainda, a implantação de diversos projetos em 2016: implantação de sistema automatizado de leitura de frequências para cursos e eventos baseados em *QRCode*; implantação da plataforma de aprendizagem online Moodle; XX Congresso Regional de Educadores; duas web conferências com a participação de diretores da rede e a Secretaria de Educação, em parceria com a UFTM: GPEFORM⁵⁵; Formação pedagógica em EAD; Construção de recursos educacionais abertos; Prevenção ao uso de drogas entre crianças e adolescentes (UBERABA, 2016b,p.139).

As propostas oferecidas nos anos de 2017 (**Anexo F**), 2018 (**Anexo G**) e 2019 (**Anexo H**), mostram a importância da variedade de cursos para a formação em cada ano, procurando atender à diversidade de interesses e o grande investimento na formação. Podemos perceber que existem cursos para gestores, inspetores, professores de Educação Física, ou seja, para todos os profissionais em educação e aqueles que estão em processo de formação. Assim, as temáticas variam de acordo com as necessidades de cada profissional.

Mesmo diante dos cortes orçamentários, a Casa do Educador conseguiu oferecer, no ano de 2019, 64 cursos para o administrativo, coordenadores pedagógicos, PEB anos iniciais e

⁵⁵ Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Formação de Professores

finais, professor de educação infantil, comunidade, professores do AEE, gestores e apoio à gestão, com um total de 16.885 inscritos (**Anexo H**), sendo destes 15.207 concluintes com um total de 4.762h de carga horária, ou seja, houve 1678 desistências.

No *site* da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, é apresentada uma meta da seção de formação continuada, com a oferta de 25 cursos de formação continuada aos profissionais da Rede, “atendendo à carga horária estabelecida no artigo 37, inciso I da Lei 501/201: Seção de Graduação, Pesquisa e Extensão Meta: - Realização de um estudo de demanda com 80% (oitenta por cento) das Unidades Escolares de Educação para possível oferta de cursos de formação de nível superior (UBERABA, 2019). Fica visível que a rede municipal tem buscado cumprir essas metas, mas, diante de um olhar acurado sobre os dados analisados, percebemos que muitos profissionais têm realizado a matrícula, mas não finalizam os cursos, fato que deve ser melhor investigado pela Casa do Educador, e pela Secretaria de Educação, buscando a superação dos fatores que o determinam.

Os cursos oferecidos são programados pela equipe técnica da Casa do Educador, em conjunto com professores especialistas de IES e universidades parceiras, bem como por palestrantes renomados (UBERABA, 2013). São avaliados periodicamente “ [...] levando-se em conta a frequência, o envolvimento e o interesse dos cursistas, bem como sua aplicabilidade nas ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Ao final de cada ano, será elaborado um Relatório consubstanciado do Projeto” (UBERABA, 2013, p.103). A Casa do Educador, conforme (UBERABA, 2016b), conta com 18 professores, sendo dois doutores, sete mestres e nove especialistas.

As propostas de cursos chegam à Casa do Educador por meio de instituições parceiras, representadas pelas Universidades e Instituto Federal do município, a saber: a UFU, UFTM, IFTM e UNIUBE. Essas renomadas Instituições reconhecem a Casa, por meio dos próprios professores que já atuaram nesse espaço de formação, ou por terem conhecidos que sabem dessa política de formação. As instituições procuram a Casa, debatem acerca da proposta e se estabelece um convênio. Não há remuneração por se constituir em uma parceria entre a IES que deseja fazer uma ação extensionista na Casa (UBERABA, 2016b).

A Casa também estabelece o contato com as IES e contatam professores das instituições para estar com eles. Para que as propostas sejam aceitas, elas devem estar ligadas à concepção de formação vislumbrada pela Casa, adotando a mesma perspectiva. Num breve resumo, afirmamos que há uma cooperação entre equipes internas e externas à Casa do Educador, não havendo uma terceirização de ações formativas por serem pensadas e planejadas em conjunto.

Os cursos ofertados pela Casa do Educador são disponibilizados para o sistema municipal de ensino de Uberaba (rede municipal, estadual, privada), mas, não são exclusivos para os professores da rede municipal. Portanto, qualquer pessoa da área da educação pode participar, inclusive aqueles que ainda estejam cursando a licenciatura, bem como membros da comunidade.

Quanto a alguns requisitos exigidos pelos cursos realizados, destacamos que os cursistas precisam ter pelo menos 75% de frequência para receber o certificado e as formações são “definidas com base⁵⁶ nas políticas de desenvolvimento profissional e de formação continuada da Semed, em consonância com a filosofia da Rede Municipal de Ensino, cujo lema é “Escola do Caminho, vereda que ensina, humaniza e transforma” (UBERABA, 2016a).

Após a aprovação dos cursos, estes são divulgados por meio de *folders* e memorando, enviados às escolas por e-mail, WhatsApp, disponibilizados no *site* da prefeitura, com o nome do curso, datas, ementas, dentre outros meios legais e viáveis de informação. As inscrições acontecem pelo *site*, por e-mail, ou presencialmente, pois, a Casa do Educador destina dois servidores responsáveis para inscrição e impressão de certificado, sendo que este também fica disponível *online* (UBERABA, 2016b).

No ano de em 2016, a Casa do Educador realizou uma avaliação dos cursos oferecidos e na ocasião foram avaliados 554 formulários, correspondentes a 33% dos concluintes dos cursos (1578) realizados em 2016.

Vale citar algumas das questões investigadas. Em relação ao nível de relacionamento com os participantes, 69% (365) acharam ótimo, 26% (141) muito bom, 4% (22) bom e 0% (1) ruim; em relação à transmissão de conteúdos, 67% (352) opinaram como ótima, 27% (140) muito boa, 6% (31) boa, e nenhum opinou como ruim; em relação à organização geral do curso, 64% (337) opinaram como ótima, 27% (145) muito boa, 8% (42) boa e 1% (4) ruim; em relação à eficiência do pessoal de apoio 49% (266) julgaram como ótima, 36% (192) muito boa, 7% (18) boa e 0% (2) ruim; e em relação às dinâmicas e técnicas de trabalho, 70% (396) disseram que foram ótimas, 24% (134) muito boas, 6% (32) boas e 0% (3) ruins (UBERABA, 2016b). Foram feitos outros questionamentos. Todavia, trouxemos somente essas questões para mostrar que o departamento está preocupado com as visões dos cursistas em relação aos cursos oferecidos, mostrando a importância das avaliações como instrumento que possibilita a reconstrução das práticas.

⁵⁶ Parágrafo único: Serão consideradas também as necessidades apontadas pelo Conselho Diretor da CAED e pesquisas realizadas junto as profissionais da educação. (BRASIL, 2016a, p.4)

Percebemos, assim, uma avalanche de cursos oferecidos pela Casa do Educador, no ano de 2014 a 2019, os quais abordaram diversas temáticas, com diversas vagas, tanto para os professores, como para comunidade em geral. Deste modo, julgamos ser uma ação que tende a contribuir imensamente com a formação continuada dos professores da rede municipal, pois, como os dados mostram, diversos profissionais da educação da rede de ensino de Uberaba-MG têm participado dos cursos, concluindo-os.

Ficamos entusiasmadas que a relação universidade/comunidade escolar esteja acontecendo de forma exitosa na experiência formativa da rede municipal. Sabemos que as universidades têm muito a contribuir com a formação dos profissionais da educação e que esse processo de aprendizagem colaborativa permite que assuntos sejam problematizados à luz das teorias. Assim, entendemos que a Casa se torna um espaço de problematização dos saberes.

Nosso intuito em apresentar a Casa do Educador Prof. Dedê Prais foi mostrar aos profissionais da educação os passos que têm sido dados na rede municipal de ensino para se efetivar a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I, bem como dos demais profissionais da área da educação do município. Contudo, estamos convictas que várias ações são necessárias para compreender o porquê da desistência de vários participantes, por exemplo. O objetivo é que a proposta se efetive e se aperfeiçoe cada vez mais, para que seja possível alcançar um número maior número de sujeitos participantes e, notadamente, com uma qualidade que consiga incidir, de fato, na melhoria do processo educacional do município.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente investigação, intitulada “Políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica – impactos no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Uberaba-MG”, nos propusemos a entender como as políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica, no Brasil, influenciaram e/ou influenciam as políticas de formação continuada dos professores efetivos do Ensino Fundamental I da rede pública de Uberaba-MG, bem como seus avanços, limites e possibilidades, no período 2014-2019.

Na ânsia de responder a esse objetivo geral, preliminarmente discutimos as políticas públicas de formação continuada no Brasil, que confluíram para a definição das metas contempladas no PNE (2014-2024). Para tanto, discutimos os fatores condicionantes dessas políticas. Concluímos que a grande celeuma está no fato de fundar as políticas de formação continuada por meio de uma exegese literal da lei, haja vista que as legislações regulamentadoras foram pensadas e criadas num cenário político no qual a ideologia neoliberal impera. Assim, nosso propósito consistiu em responder à questão: até que ponto as políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica, no Brasil, influenciaram e/ou influenciam as políticas de formação continuada dos professores efetivos do Ensino Fundamental I da rede pública de Uberaba-MG, no período 2014-2019, identificando avanços, limites e possibilidades?

Nesse prisma, na discussão teórica buscamos dialogar com pesquisas mais recentes sobre a formação continuada, bem como com a apresentação das políticas públicas e práticas relacionadas ao tema. Entendemos que o caráter neoliberal atribuído às políticas públicas no Brasil, a interferência das diretrizes de organismos internacionais, bem como de entidades privadas, nas tomadas de decisões, representam os determinantes que condicionam as metas contempladas no PNE (2014-2024) e a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I. Os interesses desses sujeitos têm responsabilizado os docentes pelo sucesso, ou fracasso, dos seus estudantes, deixando-os com sentimento de culpa e fracasso, e transformando-os em tarefeiros, tornando sua formação continuada apenas em instrumento para atingir resultados almejados pelo capitalismo.

A lógica capitalista tem impregnado critérios ilógicos para a avaliação dos professores, provocando a solidificação de programas de formação de professores que visam apenas atender a uma massa cada vez maior, não se atendo à qualidade desses cursos e, muito menos à incisão destes sobre a prática, de modo que o verdadeiro objetivo da formação é prejudicado, pois, não

parte de debate prévio por aqueles que detêm as verdadeiras necessidades. Nessa perspectiva, são guiados por princípios que buscam apenas a fortificação dos detentores de poder como aqueles que possuem raízes profundas do saber e, assim, apenas eles podem ser identitários na sociedade, delegando aos demais, professores e os sujeitos “desfavorecidos”, o papel de proletariado e propagadores dessa hierarquia avassaladora, culminando com a reprodução do sistema.

A partir da compreensão sobre esses condicionantes, buscamos analisar as políticas públicas de formação continuada de professores do Ensino Fundamental I, a partir da promulgação do PNE (2014-2024). Apuramos que diversas ações e programas, anteriores e posteriores à implantação do PNE (2014-2024), têm sido organizados para garantir a formação continuada aos professores. Porém, diante do atual governo, muitos programas têm sido extintos, ou reformulados, conforme uma ótica neoliberal, com a drástica diminuição de recursos, ocasionando a postergação do cumprimento das metas do PNE (2014-2024) e dos planos municipais. Diante da ótica neoliberal, depreendemos que essas ações têm sido realizadas em prol do mercantilismo, da privatização da educação e da inserção das organizações sociais e religiosas, assim conduzindo a formação de um professor como meio de adquirir competências e habilidades necessárias para alavancar os escores das avaliações externas, uma vez que há uma valorização na visão extrínseca, tratando-a como sinônimo de qualidade na educação.

Após ter apresentado o atual cenário nacional, afinamos a pesquisa para levantar e analisar os documentos referentes às ações adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Uberaba-MG, cujo objetivo foi entender como é organizada a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino. Relacionamos os dados encontrados na discussão teórica, a partir da visão de professores, e gestores do Ensino Fundamental I, acerca do sentido e significado atribuídos às políticas públicas de formação continuada implementadas na rede pública de Ensino Fundamental I de Uberaba-MG, a partir de 2014.

No intuito de obter uma boa estrutura textual, de modo que auxiliasse em nossa discussão e resposta ao problema de pesquisa, elencamos algumas categorias que permitiram extrair das legislações, e contribuições dos professores e gestores, reflexões acerca da forma como a formação continuada no município ocorre, bem como os princípios que a orientam.

As quatro categorias por nós elencadas nos permitiu chegar às seguintes conclusões: em relação à *formação continuada enquanto política pública*, compreendemos que os professores

e gestores afirmam que políticas públicas são ações e programas desenvolvidos para atender às necessidades e interesses do povo. Constatamos que existe um projeto de formação continuada para os professores no município de Uberaba, que estes profissionais recebem apoio para participação, e que a formulação e execução desse projeto envolvem os setores responsáveis da Semed e a escola como um todo. Entretanto, encontramos depoimento de profissionais que afirmaram que o processo não é produtivo.

Concluimos que a rede possui um discurso anunciando uma proposta de implantação de políticas públicas de educação que respondam às demandas e necessidades da sociedade local, mas não hesitou em implementar as políticas educacionais ditadas pelo MEC, no que tange à formação continuada de professores. As estratégias manifestadas no PDME (2015-2024) são provas que confirmam, por exemplo, a formação continuada de professores como estratégia para a melhoria dos resultados das avaliações da Educação Básica, existindo um descompasso entre o proposto e o efetivado, além da protelação de metas municipais.

Em relação à nossa segunda categoria, *formação continuada enquanto espaço de reflexão e troca de experiências*, a formação continuada na rede tem apresentado as seguintes características: espaço de troca de experiências, coletivo de reflexão e de crescimento profissional. Por outro lado, alguns profissionais acham que a formação deve auxiliar com receitas e/ou orientações de como conduzir o trabalho na sala de aula, sendo local de reciclagem ou a designam como uma aprendizagem que pode ser obtida em pouco espaço de tempo. Pelas análises realizadas, compreendemos haver uma parceria entre o funcionalismo da Semed e a escola na organização dessas formações; entretanto, alguns professores ressaltam que essa ação faz parte do PPP das escolas, mas que ainda se encontra muito particularizada pela Semed.

Nossa terceira categoria, *incentivo à formação continuada*, nos revelou que o município possui toda uma base legal que depreende a relevância da formação continuada dos professores, configurada pelo espaço, tempo e incentivo para participação nos cursos de formação, estando tais atreladas à avaliação de desempenho e progressão salarial, presentes em leis, projetos, gratificações, licenciamentos para estudos, progressão funcional e incentivo à formação continuada em serviço. O incentivo à formação continuada é apresentado como aspecto fundante da valorização docente pelos professores e gestores, ao longo das suas falas, nas quais ressaltam a importância e a necessidade de haver o incentivo financeiro e de tempo destinado à formação como projeto no município.

Em relação à quarta categoria, *formação continuada em serviço*, entendemos após a leitura das legislações, que existe uma carga horária a ser cumprida de formação em serviço e

esta faz parte do plano de ação do município e é apresentada em lei. Para os participantes da pesquisa, a formação continuada proposta na escola contribui para mudanças significativas em suas práticas pedagógicas, atualizando-os e motivando a transformação de seu trabalho. Contudo, alguns professores disseram que ela não atende às suas necessidades, nem às da escola e às da rede municipal de ensino.

Na busca por compreender quais são os aspectos dificultadores da realização da formação continuada em serviço, professores e gestores ressaltaram: a falta de disciplina dos colegas; o mau aproveitamento do tempo destinado à formação; a questão da carga horária; de ser um espaço atrelado a questões burocráticas e administrativas; a mediação das discussões para além do senso comum; a dificuldade em estreitar as teorias e estudos realizados às práticas pedagógicas; a falta de envolvimento dos professores; a falta de recursos financeiros; e por haver profissionais que trabalham em mais de uma rede de ensino e não participam da formação continuada na escola.

Compreendemos ser crucial que gestores e professores sugiram propostas que possam ser colocadas em prática e capazes de contribuir efetivamente com o crescimento profissional e a valorização dos professores. Segundo os relatos coletados, deve ocorrer: a redução ou reorganização da carga horária; exigência do atendimento ao piso salarial dos professores; valorização dos professores; relação teoria/prática; temática inovadoras e que atendam suas dificuldades e anseios; maiores recursos financeiros; incentivo salarial; e formação a partir da identidade da escola.

Essas categorias por nós elencadas emergiram das nossas leituras e releituras, selecionadas para nos auxiliar na solução da problemática investigada. Além dessas categorias, outro elemento que elegemos como importante para elucidar nosso problema de pesquisa foi a discussão sobre a Casa do Educador Prof. Dedê Prais, uma ação que tende a contribuir imensamente com a formação continuada dos professores da rede municipal, pois, como os próprios dados demonstram, diversos profissionais da educação da rede de ensino de Uberaba-MG têm participado dos cursos, os quais abordam diversas temáticas, ficando evidente uma pujante relação com as Universidades, o que enriquece ainda mais esse espaço. Queremos deixar uma ressalva que precisa ser compreendida com urgência, qual seja, o porquê da desistência de vários inscritos nos cursos. A descoberta das razões pode auxiliar a mitigar o problema, fazendo com que a proposta se efetive e se aperfeiçoe cada vez mais.

Percebermos que a divisão em categorias utilizada nos permitiu uma melhor identificação dos pontos que necessitam de aperfeiçoamento nas ações de formação continuada

dos professores do município de Uberaba-MG. Mediante os fatos expostos, é necessário que os aspectos dificultadores apresentados neste estudo em relação à realização da formação continuada, principalmente a realizada em serviço, sejam ponderados e que ocorra uma reestruturação da legislação.

Na triangulação dos dados, os referenciais teóricos, os documentos nacionais e municipais, as falas de gestores e professores, nosso conhecimento, e as múltiplas vozes aqui ouvidas, nos permitiram concluir que o neoliberalismo e suas diretrizes, o novo panorama global político e econômico, são os determinantes que influenciaram as políticas de formação continuada no Ensino Fundamental I da rede pública do município de Uberaba-MG, no período 2014-2019, ocasionando avanços, limites e possibilidades. Chegamos, também à conclusão que a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I de Uberaba se orienta pelas políticas nacionais e, desse modo, recebe influências da política neoliberal.

Os dados mostram que nesse período existem limites na execução dessas políticas como cortes orçamentários, protelação de metas, programas e ações minimalistas, responsabilização docente, entre outros fatores apresentados no decorrer da pesquisa. Desse modo, por um lado muitas conquistas e possibilidades foram encontradas na Secretaria de Educação de Uberaba relativas à formação continuada de professores por haver uma história de desenvolvimento político educacional que se expressa em documentos legais e práticas exitosas que merecem o nosso reconhecimento e são dignas de apostas em relação à formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I. Todavia, por outro lado, não nos esqueçamos que ainda existem limitações, que precisam ser redimensionadas, nessas experiências.

Como vimos na discussão teórica, há uma série de dificuldades pela frente, pois, com a transição de governo em 2019, o atual governo tem propagado sua agenda neoliberal, seu *kit* reforma, seus cortes, privatizações, seus ideários ultraconservadores e a formação continuada de professores tem sido atrelada a esses ideários, ocasionando um retrocesso ao *status* tecnicista. Essas adversidades, também impõem obstáculos à implantação de uma política de formação continuada para os professores do nível de Ensino Fundamental I no âmbito municipal.

Na triangulação dos dados, à luz da análise do referencial teórico, da discussão das políticas públicas e consulta à legislação, e da consideração dos dados empíricos, resultado do conteúdo dos questionários, entendemos que as políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica, no Brasil, influenciaram e incidiram nas políticas de formação

da rede pública de Uberaba-MG, especificamente no Ensino Fundamental I, no período 2014-2019. Portanto, a gestão da educação municipal teve como norte para a construção das políticas públicas e das práticas em seu contexto, as políticas públicas nacionais para elaborar seus projetos e práticas concernentes à formação continuada dos professores.

Numa síntese válida, buscamos entender até que ponto as políticas públicas nacionais, relacionadas à formação continuada de professores, impactaram as mesmas políticas e ações em nível municipal, especificamente em Uberaba-MG. Destarte, destacamos aqui os *pontos limitantes* dessas políticas, bem como os *pontos positivos* e, por último, as perspectivas de avanço ou aperfeiçoamento, levantadas a partir da pesquisa empírica. Com relação aos pontos positivos, ou os avanços, das políticas públicas construídas e concretizadas no Município de Uberaba-MG no período entre 2014-2019, destacamos:

- Políticas municipais consistentes relativas à formação continuada de professores, com orientação das políticas públicas nacionais;
- a construção de Plano Municipal de Educação bem fundamentado, teórica e legalmente;
- ações e práticas de formação exitosas, orientadas por um plano municipal com rica fundamentação teórica;
- a criação de um centro de formação de professores com regimento próprio;
- incentivo salarial, gratificações, caso participem de formações em instituições credenciadas pelo MEC, em cursos promovidos pela Semed ou por instituições parceiras;
- carga horária extra curricular para participação em formações ofertadas e no módulo semanal;
- licença remunerada para participação em pós graduação stricto-sensu;
- a criação de equipe de educadores atuantes como gestores da formação e formadores dos professores; e
- a oferta de grande leque de cursos com variedade de temas.

Como pontos limitantes advindos das políticas públicas municipais em relação à formação continuada, apontamos:

- Falta de continuidade dos programas, cortes orçamentários e protelação de metas;
- o mau aproveitamento do tempo de formação, com dedicação de significativo tempo às questões burocráticas e administrativas;
- a responsabilização docente pelos problemas e limites na qualidade da educação;

- discussões pobres, uma vez que, comumente, não ultrapassam o senso comum;
- a dedicação a temas que muitas vezes não são atrativos, e nem respondem às necessidades dos professores;
- a falta de interesse, envolvimento e dedicação de alguns professores participantes da formação; e
- a formação tecnicista, comumente visando à preparação para o ensino que garanta bom desempenho nas avaliações externas, prejudicando a formação geral e de boa qualidade.

Como possibilidades, ou perspectivas de aperfeiçoamento, das políticas públicas e práticas em relação à formação continuada dos professores da Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental I, explicitamos:

- A elaboração de planos de formação continuada dos professores, a partir das necessidades indicadas pelos professores do Ensino Fundamental I;
- a garantia da continuidade dos projetos de formação, bem como dos seus investimentos;
- a compreensão de que a valorização dos profissionais da educação exige, além da formação, o atendimento ao piso salarial dos professores e melhoria das condições de trabalho;
- a garantia que os projetos e ações formadoras superem a visão tecnicista e garantam o intercâmbio, o diálogo interdisciplinar e a relação teoria/prática na formação;
- buscar entender o porquê da desistência de participação nas formações oferecidas pela Casa do Educador Dedê Prais;
- a apresentação de temáticas inovadoras para os cursos, que atendam à identidade da escola e às dificuldades e anseios dos professores; e
- o incremento da parceria com as Universidades para formação do professor pesquisador, crítico e autônomo.

Ante o exposto, concluímos que há, por um lado, a tentativa execrável do neoliberalismo que nos penetrou tão profundamente, destruindo parte de nossos sonhos e projetos, utilizando pressupostos para dominar, conformar e manipular os professores, a fim de dividi-los e enfraquecê-los enquanto classe. Exemplo concreto disso são as medidas e reformas que têm obstado o processo de formação docente e sua valorização. Por outro lado, apesar dos infortúnios do capital, existem projetos louváveis, educadores que batalham, idealizam e

realizam grandes feitos pela educação, assim, trabalhos que merecem reconhecimento e valorização.

Ressaltamos que a valorização dos profissionais da educação é definida pela remuneração compatível para uma vida digna, com carreira e condições de trabalho adequadas, e a garantia da formação inicial e continuada de qualidade. Portanto, ainda se faz necessário termos investimentos e provimento de condições adequadas para a formação e realização do trabalho docente, tais como estrutura física e condições de trabalho adequados, entre outros fatores.

Esta tese explicita que as políticas nacionais influenciaram a construção das políticas municipais de formação continuada de professores, tanto nas suas conquistas positivas, quanto nas suas mazelas. Explicando melhor, no sentido positivo, foram construídas políticas (leis, diretrizes, regulamentações) e planos e projetos como centros de formação, cursos interligados com a remuneração e planos de carreira, disponibilidade de tempo na carga horária e investimentos para a viabilização dos projetos. No sentido negativo, existem as influências da ideologia neoliberal, a falta de continuidade das políticas e projetos, o desrespeito e a desvalorização dos profissionais docentes, no sentido de não oferecimento de cursos que atendam aos seus interesses e necessidades, sua culpabilização pelos problemas da qualidade de ensino, entre outros.

Para finalizar, parafraseamos Paulo Freire quando disse que se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade se transformará.

Em sua sabedoria, Freire reconhece que para mudar a sociedade, a educação é algo indispensável, mas, é preciso algo além da educação. É necessário fazer a melhor educação, formando bem e valorizando o profissional que nela atua. Assim, é preciso aprender com os erros e procurar corrigi-los, pois, quando avaliamos e identificamos as falhas e limitações, precisamos ter disposição de abandonar o errado e perseguir o certo, ou o melhor caminho.

Na busca por horizontes mais otimistas, ou em outra direção, acreditamos que é necessário o fortalecimento na luta contra o atual governo e, mais, especificamente, na luta para manter conquistas alcançadas outrora, especialmente na formação continuada dos professores, uma vez que essas também se encontram ameaçadas. Parafraseando Cortella, afirmamos que a esperança, do verbo esperar, convida-nos a não desistir e nos mobiliza a ir à luta! Deixamos aqui nossa pesquisa em aberto para que novas pesquisas sobre as políticas e práticas de formação de professores sejam realizadas. Que esta investigação inspire novos debates e reflexões.

REFERÊNCIAS

ALAMINI, Nesio. **Formação continuada de professores em serviço: uma experiência em que —A Universidade foi à escola (2000 a 2004).** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, 2006. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7872-formacao-continuadade-professores-em-servico-uma-experiencia-em-que-auniversidade-foi-a-escola-2000-a2004.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

ALAMINI, Nesio. **Parceria entre a escola e a universidade: um possível caminho para a formação continuada de professores em serviço.** *In: SEMINÁRIO NACIONAL: ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2., 2005, Cascavel. Anais [...]* Cascavel: Edunioeste, 2005. v. 01. p. 1-11. Disponível em: http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/ficha_cat.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de.; TELLO, César. Consolidando o campo da investigação em política educacional. *In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (org.). Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-11-06-13-10-46-31.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

ALMEIDA, Patrícia Albieri; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina Muniz Rossa. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio?. **Psicol. Ensino & Form.** vol.5 no.2 Brasília 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000200007. Acesso em: 21 jul. 2020.

ALVARADO PRADA, Luís Eduardo. Dever e direito à formação continuada de professores. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.7, n. 16, p. 110-123, ago/dez. 2007 – ISSN 1519-0919. Uberaba-MG, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/257>. Acesso em: 14 out. 2017.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline de. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=3614>. Acesso em: 14 out. 2017. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v10i30.2464>

ALVARENGA, Vanessa Cristina. **Políticas públicas educacionais e condições de trabalho na educação infantil: concepções e vivências de professoras.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18278>. Acesso em: 07 abr. 2020.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBPAE**, [s.l.], v. 32, n. 3, p. 653 – 673, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/70262/39677>. Acesso em: 31 jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.70262>

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 22 n. 71, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227145.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

ANADON, Simone Barreto; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Uma ponte para o Futuro: (des)continuidades nas políticas de formação de professores. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 35-57, mai./ago, 2018. , E-ISSN 2316-3100. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8181>. Acesso em: 28 set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227145>

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Brasil). **A política de formação de professores no brasil de 2018: uma análise dos editais capes de residência pedagógica e Pibid e a reafirmação da resolução CNE/CP02/2015**. Documento apresentado pela ANPED em Audiência do CNE em 09 de abril de 2018. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf. Acesso em: 25 jan. 2018.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila et al. Hipóteses, delineamento e instrumentos do Estudo Educatel, Brasil, 2015/2016. **Cad. Saúde Pública** 2019; 35. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v35s1/1678-4464-csp-35-s1-e00108618.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00108618>

AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no plano nacional de educação? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, set./dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00535.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/ball.%2037415201.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302004000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução: Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>.

- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Ri Grande do Sul, v. 35, n. 2, maio/ago., p. 37-55, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227077004.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.] v. 20 n. 62 jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.
- BARROSO, Alfredo. O neoliberalismo contra o Estado-Providência. **Revista Estudos do Século XX**, Coimbra, n. 13, 2013. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/ptpt/artigo/o_neoliberalismo_contra_o_estado_provid%C3%Aancia. Acesso em: 13 jan. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8622_13_5.
- BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 30 jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>
- BLASZKO, Caroline; SILVA, Claudia Sebastiana Rosa da.; SILVA, Juarez Francisco da. Formação continuada e desenvolvimento profissional: interpretação das vozes dos professores atuantes no ensino fundamental. **Linha mestra**, n. 36, p.234-238, set./ dez. 2018. Disponível em: <http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/104/0>. Acesso em: 24 fev. 2020.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Marisa. **Resistência e governamentalidade**: política educacional em Uberaba (MG) nos anos de 2005 a 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. 201 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7073?show=full>. Acesso em: 22 dez. 2019.
- BORGES, Marisa; et al. Os percursos da formação continuada de professores na Educação Básica: a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba (MG). In: OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; MARTINS, Lídia Gonçalves; FLAUSTINO, Camila Carolina (org). **Política Educacional e Formação de Professores**: reflexões e implicações a partir da Gestão Escolar Juiz de Fora: Editar Editora Associada, 2017.
- BOTTEGA, Rita Maria Decarli. Formação de professores em serviço: aspectos para discussão. **Revista Trama**, Paraná, v. 3, n. 5, p.171-179, 1º Semestre de 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/viewFile/967/830>. Acesso em: 31 maio 2016.
- BRASIL. [Constituição, 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/11738.html. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: <https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Presidência da República, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria nº - 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://download.Inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2013. 542p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: pne.mec.gov.br/. Acesso em: 15 jun. 2017

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação:** Documento final, [S.l.: s. n.], 2014b. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispões sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição n.º 287, de 2016**. Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016c. Disponível

em:https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1527338&fileame=EMC+3/2017+PEC28716+%3D%3E+PEC+287/2016. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria n.º 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em:

http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx. Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75191-mais-alfabetizacao-apresentacao-251017-pdf/file>. Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017c. Disponível

em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DED EZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017d. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_%20versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, DF: Presidência da República, 2017e. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior **Editais Capes n.º 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: Capes, 2018a. Disponível em: <https://goo.gl/x5RaDY>. Acesso em: 03 fev. 2018.

BRASIL. **Portaria n.º 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o programa Mais Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2018b. Disponível em:

https://www.lex.com.br/legis_27617156_PORTARIA_N_142_DE_22_DE_FEVEREIRO_DE_2018.aspx. Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. **Observatório do PNE**. [S.l.]: PNE, 2019a. Disponível em:

<http://www.observatoriopne.org.br>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Presidência da República, 2019b. Disponível em: <https://www.bsgestaopublica.com.br/resolucacne2>. Acesso em: 26 jan. 2020

BRASIL. **Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2019. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019c. Disponível em: https://www.lex.com.br/legis_27834758_RESOLUCAO_N_1_DE_2_DE_JULHO_DE_2019.aspx. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília, DF: CAPES, 2019e. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>. Acesso em: 01 nov. 2020.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick.; TROJAN, Rose Meri. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, n. 10, ago./dez. de 2011. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n10_6.pdf. Acesso em: 14 out. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v5i10.26301>

CARLETO, Eliana Aparecida. **Literatura infantil como experiência de formação:** um estudo com obras de Ruth Rocha. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, MG. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13681>. Acesso em: 07 abr. 2020.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara G. F. A Base Nacional Comum Curricular e a produção Biopolítica da Educação como formação de Capital Humano. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27679>. Acesso em: 10 jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i2p481-503>

CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 12, 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887/pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.887>.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Política Nacional de Formação de Professores.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em: 29 jan. 2019.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Formação de Professores: novos desafios**. [S.l.: s.n.], 2017b. Disponível em: <http://futureeducation.cesgranrio.org.br/trabalhos/Painel%205%20%20Maria%20Helena%20Castro.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019

CISLAGHI, Juliana Fiuza *et al.* **Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS TEMA: 40 anos da virada do serviço social, 16., 2019. Brasília, DF. **Anais** [...]. Brasília, DF: [s.n.], 2019. Disponível em: <http://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/764>. Acesso em: 16 jan. 2020.

COMPARATO, Fábio Konder. O capitalismo pós-industrial. **Revista Estudos do Século XX**. n. 13, 2013. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/36797/1/O%20Capitalismo%20Pos-Industrial.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8622_13_4

CONCARI, Sonia B. El enfoque interpretativo en la investigación en educación en Ciencias. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 36 jul./set. de 2002. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/n7533.htm>. Acesso em: 08 jul. 2018.

CUNHA, Karina Miranda Machado Borges; SOUZA, Karoline Menezes de. Qualidade de vida no trabalho dos professores de escolas públicas. **Revista Gestão & Tecnologia**, [s.l.], ano VIII, v.1, edição 28, p. 16-32, jan./ jun. 2019. Disponível em: <http://faculadadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/11/16>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de políticas educacionais**. Paraná, v.10, n.20, p. 03–17, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964>. Acesso em: 13 dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v10i20.49964>

DALBERIO, Maria Celia B. **Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DECKER, Aline Inácio. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Florianópolis, SC, 2015. 234 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169522>. Acesso em: 21 jan. 2019.

DIAS, Simone Chaves. **Políticas públicas de formação continuada de professores: a experiência do município de Itaguaí**. 2012. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://portal.estacio.br/media/4060173/simone%20chaves.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.

DIAS, Tatiane Lebre et al. Estresse e estratégias de enfrentamento de professores: um estudo comparativo. **Revista Triângulo**, Uberaba, v.11 n.2 p. 264-279, Maio/Ago. 2018. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2609>. Acesso em: 25 set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.2609>

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jan., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302015000200299&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p27-39>.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, [s.l.], Ano XXI, n. 1, jan/jun 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709>. Acesso em: 11 fev. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018: Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020

EVANGELISTA, Eneida Oto. Faces da tragédia docente no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11., 2016, [s.l.]. **Anais [...]. [S.l.: s.n.]**, 2016. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf 2016. Acesso em: 21 jan. 2019.

EVANGELISTA, Eneida Oto; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, [s.l.], Ano 10, nº 15, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865>. Acesso em: 21 fev. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.10i15.p6865>

EVANGELISTA, Eneida Oto; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. 288 p. Disponível em: <http://junqueiraemarin.com.br/o-que-revelam-os-slogans-na-politica-educacional.html>. Acesso em: 28 jan. 2019.

FAGIANI, Cílon César. **Educação e Trabalho: a formação do jovem trabalhador no Brasil e em Portugal a partir da década de 1990**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13710>. Acesso em: 06 abr. 2020.

FEITOSA, Claudinéia; MENDES JÚNIOR, Josino Lucindo; CARVALHO, Simone Carneiro Souza. A formação continuada: por que professores da rede pública não participam de formação continuada? Algumas reflexões sobre a práxis docente. **Revista Intinerarius**

Reflectionis, v. 2. n. 9, 2010. Disponível em:
<https://revistas.ufg.br/rir/article/download/20366/19213>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BRITO, Silvia Helena Andrade de.; PERONI, Vera Maria Vidal. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez. 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/02.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018. DOI:
<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.93i235.405>

FLÓRIDE, Márcia Augusta; STEINLE, Marlizete Cristina Bonafini. **Formação continuada em serviço**: uma ação necessária ao professor contemporâneo. Curitiba: Portal Educacional do Paraná; Secretaria do Estado de Educação do Paraná, 2008. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2017.

FONSECA, Aparecida Maria. **A produção do conhecimento em políticas públicas de educação infantil na região centro-oeste (2000-2010)**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG 2015. Disponível em:
<http://clyde.dr.ufu.br/bitstream/123456789/13695/1/ProducaoConhecimentoPoliticas.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. **O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira**. 2015. 358f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13690>. Acesso em: 07 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. **Revista Educar Mais**. Visconde da Graça. 2020, v.4, nº 1, p.1-3. Disponível em:
<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/viewFile/1711/1328>. Acesso em: 05 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1-3.1711>

FREITAS, Luiz Carlos de. 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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.4 [78], p.906-926, out./dez. 2018. Disponível em: 25 set. 2019.

FUSARI, José Cerchi Fusari. A formação continuada de professores no cotidiano da escola Fundamental. São Paulo: FDE, 1992. p. 25-33(Série Idéias. n. 12). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i4.8654333>.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013. 159p.

GATTI, Bernardete. A Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>

GATTI, Bernardete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAAE**, [s.l.], v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066/23315>. Acesso em: 15 jun.2017.

GOMES, Lucas Gabriel Franco; RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho. A formação de professores no Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Educativa**, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 159-176, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5732>. Acesso em: 21 maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v21i1.5732>

GRIGOLI, Josefa A. G. et al. A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p.237-256, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742010000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100012>

GUEDES, Marilde Queiroz. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **Da investigação às práticas**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 90 – 99, 2018. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/174>. Acesso em: 28 set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.174>.

GUERINO, Mariana de Fátima Guerino; NUNES, Marcela de Oliveira. A política educacional de educação a distância: UAB e as novas dimensões do trabalho docente no ensino superior. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: formação e conhecimento. 2014, Sorocaba. **Anais Eletrônicos** [...]. Sorocaba: UNISO, 2014. Disponível em: https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/2_es_politicas_publicas/09.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p.

517-534, set./dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015150376>

IBGE. **Portal IBGE**. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberaba/panorama?fbclid=IwAR3iMY1LQRC26c0Qz7nLLC3YUIYYzvYmkrczGwDBZkt8AMkWYRMS-dojz3I>. Acesso em: 15 mar. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuele. São Paulo: Cortez, 2009.

INEP. **Resumo Técnico**: censo da educação básica 2018. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

JOSÉ NETTO, Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf/at_download/file. Acesso em: 31 maio 2017.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos: 23). Disponível em: <http://afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Konder,%20Leandro/O%20que%20e%20dialetica.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

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

LARA, Ricardo. Pensamento social da modernidade e ontologia materialista. **Verinotio revista on-line de educação e ciências humanas**: espaço de interlocução em ciências humanas, [s.l.], n.10, Ano V, out./2009. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.3944390345313.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

LEITE, Vania Finholdt Angelo. Garantir o direito à educação sob a lógica performática: um estudo na Escola de Leitores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 673-689, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189128924012.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.10223>

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.159, p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143572>

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, out. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782018000100245&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 30 set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230058>

LOCATELLI, Cleomar. Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 12, n. 2, p.

308-318, maio/ago. 2018. Disponível em:
<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2432>. Acesso em: 18 fev. 2019.
DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992432>

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos R. Golpes de estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=105859>. Acesso em: 26 set. 2019.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019. Disponível em:
<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019184>. Acesso em: 19 jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723820432019184>

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIANO, Sangelita Miranda Franco. **O plano de ações articuladas (PAR):** uma perspectiva de gestão e planejamento na educação pública municipal de Uberlândia-MG. 2016. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18129>. Acesso em: 07 abr. 2020.

MARQUES, Abimael Antunes. **Ginásio agrícola Gustavo Dutra: 1969 a 1974: tempos e espaços**. 2015. 161 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2015. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13693>. Acesso em: 14 jan. 2020.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2 n. 2, 2007. Disponível em:
<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/312>. Acesso em: 30 jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.2i2>.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, março/ 2003. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742003000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100005>

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

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SILVA, Renata Valério da. Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11 n. 1 2016. Disponível em:
<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7198>. Acesso em: 13 jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i1.0002>

MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto; KLINKE, Karina; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Políticas de currículo, formação e valorização dos profissionais da educação pós-Constituição de 1988: um breve balanço. **RBPAAE**, [s.l.], v. 29, n.2, p. 305-325, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43525/27395>. Acesso em: 29 dez. 2017.

OLIVEIRA, Giselle Abreu de; MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto. Análise de limitações e possibilidades para as pesquisas sobre políticas educacionais, considerando as abordagens positivista, fenomenológica e materialista dialética. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 419-441, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6046>. Acesso em: 11 mai. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i2.0006>

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018: Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

OLIVEIRA, Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Santa Catarina, v. 43, n. esp, p. 47-76, dez. 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16491>. Acesso em: 13 jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.16491>

OLIVEIRA, Valéria Manna. **Inclusão de alunos público-alvo da educação especial e a educação física: ensino colaborativo como estratégia de trabalho**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17622/1/EnsinoColaborativoEducacao.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

PALMA, Cristina Maria Correia. **A formação de professores para a intervenção na e a prevenção da indisciplina**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2011. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1702>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Uma nova gestão para um novo estado: Liberal, Social e Republicano. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 52, n. 1, p. 5-24, jan. 2001. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2001/78Ottawa-p.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21874/rsp.v52i1.298>

PERONI, Vera Maria Vildal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 180-189, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/16342/11737>. Acesso em: 10 jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.2.16342>.

PICCININI, Cláudia Lino; TONÁCIO, Glória de Melo. Valorização dos professores no plano nacional de educação (2014-2024): muito a ser feito pela valorização dos (as) profissionais de educação. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. 280 p. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Allan_Kenji/publication/320805367_FORMACAO_DE. Acesso em: 28 jan. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005/2012.

PIOLLI, Evaldo. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil Pós-Golpe Institucional de 2016. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 1, p. 17 - 33, jan./mar 2019. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/714> . Acesso em: 27 fev. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n1ID714>

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30353>. Acesso em: 29 jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. **Concepções de trabalho e profissionalização docente: sua redução à ação empreendedora**. 2015. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13688>. Acesso em: 07 abr. 2020.

RICHTER, Leonice Matilde. Clássico marxista: dialética do concreto.

Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 1, n. 1, jan./jul. 2012. Disponível em:

https://www.academia.edu/30710732/CLASSICO_MARXISTA_DIALETICA_DO_CONCRETO. Acesso em: 04 abr. 2020

RICHTER, Leonice Matilde. **Trabalho docente: políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. 2015. 452f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13696/1/TrabalhoDocentePoliticAvaliacao.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

ROCHA, Luciene Martins Ferreira. **A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal**. 2010. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010. Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:R59WbD8JP6QJ:www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/downloads/dissertacao-de-luciene-martins-ferreira-rocha+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 14 out. 2017.

SALLES, Fernando Casadei. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación (Online)**, Madrid/España, v. 33, 2004. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/806Casadei.PDF>. Acesso em: 08 dez. 2017.

SANFELICE, José Luís. O compromisso ético e político do educador e a construção da autonomia da escola. **Nuances**, Presidente Prudente, v. VI, out. 2000. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/89>. Acesso em: 19 set. 2019.

SANTOS, Hellen Thaís dos *et al.* A formação continuada do docente no ensino fundamental. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 8, n. 1, p. 47-52, jan/jun 2011. Disponível em: <https://www.ingentaconnect.com/content/doaj/16796470/2011/00000008/00000001/art00008;jsessionid=f9pfos80gj532.x-ic-live-02>. Acesso em: 15 jan. 2020. DOI: 10.5747/ch.2011.v08.n01.h100

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**. [online]. Campinas, v. 25, n.89, p.1145-1157. 2004. ISSN 0101-7330. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302004000400004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400004>

SARDAGNA, Helena Venites. Educação para todos: uma política do mundo global. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 7-13, 2006. Disponível em: http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%207%2C%20n.%208%20%282006%29/1.%20EDUCA%C7%C3O%20PARA%20TODOS%20UMA%20POL%20CDTICA%20DO%20MUNDO%20GLOBAL.pdf. Acesso em: 23 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. v. 1.

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=105859>. Acesso em: 26 set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.29388/978-85-53111-28-2-0-f.27-46>.

SAVIANI, Dermeval; MARIN, Junqueira Alda. Pedagogia. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.130, Jan./Apr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100002. Acesso em: 04 maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100002>

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; SANTOS, Fabiana Rodrigues dos. Contribuições do plano de ações articuladas às políticas de valorização docente em municípios brasileiros. **Jornal de Políticas educacionais**, Paraná, v.10, n. 20, p. 49-60, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/45586>. Acesso em: 14 out. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v10i20.45586>.

SENE, Marcus Garcia de. A importância da casa do educador para formação continuada e o desenvolvimento profissional dos educadores de Uberaba/MG. *In*: BITTENCOURT, Ricardo

Luiz de.; CAMERINI, Neila Carla (org.). **Formação de professores em debate**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2016.(Série Perspectivas atuais na formação de professores; v. 13) Disponível em:

https://www.academia.edu/28628215/A_import%C3%A2ncia_da_Casa_do_Educador_para_a_Forma%C3%A7%C3%A3o_Continuada_e_o_Desenvolvimento_Profissional_dos_educadores_de_Uberaba_MG. Acesso em: 14 mar. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. *In*: MORAES, M. C. M. (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. **O eufemismo da profissionalização**. [S.l.], 2017. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/359543730/SHIROMA-O-Eufemismo-Da-Profissionalizacao>. Acesso em: 21 jan. 2019.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de; NUNES, Cláudio Pinto. Valorização docente na conjuntura do pós impeachment de 2016 no Brasil. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 26. p. 408-427, Maio/ago. 2019. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/download/2518/1194>. Acesso em: 01 out. 2019.

SILVA, Edna Coimbra da. Controle e regulação na formação continuada de professores na escola. 2017. [S.l.] *In*: SEMIEDU 2017: Educação, Diversidades Culturais, Sujeitos e Saberes. 2017. **Anais** [...] [S.l.]: Semiedu, 2017. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/ufg_ifmt_artigo_meb_anais_semiedu_2017_ma.emilia_carminha.pdf. Acesso em: 05 jan. 2018.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da.; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 24 jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8062>.

SILVA, Polyana Aparecida Roberta da. **Infância e educação infantil**: programa de formação inicial para professores em exercício (2004–10). 2014. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014b. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13676/1/InfanciaEducacaoInfantil.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

SILVA, Simônia Peres da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem**: o Pacto pela Educação em Goiás. 2014. 249f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014a. Disponível: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/709/1/SIMONIA%20PERES%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

SOARES, Gleidenira Lima; SILVA, Janine Felix. A influência do neoliberalismo na educação: reflexo na formação docente. **Revista Professare**, Caçador, v.7, n.1, p. 26-40,

2018. Disponível em: <http://periodicos.uniarp.edu.br/professare/article/view/1531/803>. Acesso em: 25 maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.33362/professare.v7i1.1531>

SOUZA, Audrey Pietrobelli de; TOZETTO, Susana Soares. A formação continuada e em serviço: uma experiência vivida por professores e pedagogos de uma escola de tempo integral. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO –EDUCERE*, 10., 2011, Paraná. **Anais** [...]. Paraná: Pontifica Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4604_3095.pdf. Acesso em: 09 dez. 2017.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/359019/mod_resource/content/1/T2%20Celina%20Souza%20Políticas%20publicas%20RCRH-2006-273.pdf. Acesso em: 05 jan. 2018.

SOUZA, Vilma Aparecida. **O plano de metas compromisso todos pela educação: desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente**. 2014. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13705/1/PlanoMetasCompromisso.pdf> Acesso em: 07 abr. 2020.

SOUZA, Walêska Dayse Dias de. **Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores**. 2016. 343 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17633/1/ProcessosImitacaoCriacao.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

SUDBRACK, Edite Maria; SANTOS, Camila Soares dos.; NOGARO, Arnaldo. Profissionalidade docente no breve PNE: formação e valorização. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, v. 12, n. 4, fev. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/56378>. Acesso em: 22 jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.56378>.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v. 4, n.2, p. 310-329, set. 2019. Disponível em: <http://estudiosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudiosiat/article/viewFile/153/201>. Acesso em: 15 jan. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERABA (MG). **Lei Municipal nº 5.504 de 16 de novembro de 1994**. Dispõe sobre a gratificação de incentivo qualificação do servidor. Uberaba: Prefeitura, 1994. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,1088>. Acesso em: 15 mar. 2019.

UBERABA (MG). **Lei Complementar Nº 133 de 25 de novembro de 1998**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Uberaba. Uberaba: Prefeitura,

1998. Disponível em:

http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/administracao/arquivos/LC_133.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

UBERABA (MG). **Lei nº 9.895 de 07 de janeiro de 2006**. Plano Decenal Municipal de Educação. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberaba/lei-ordinaria/2006/990/9895/lei-ordinaria-n-9895-2006-institui-o-plano-decenal-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Uberaba: Prefeitura, 2006. Acesso em: 23 abr. 2020.

UBERABA (MG). Prefeitura. **Uberaba empreendedorismo e qualidade de vida num só lugar**. Uberaba: Prefeitura, 2010. Disponível em:

http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/revista_uberaba/arquivos/Revista_Prefeitura.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

UBERABA (MG). Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Plano de gestão da educação municipal: 2013 – 2016**. Uberaba: Prefeitura, 2013.

UBERABA (MG). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação e Cultura Conselho Municipal de Educação. **Plano Decenal Municipal de Educação: 2015-2024**. Uberaba: Prefeitura, 2015a. Disponível em:

http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/educacao/imagens/PDME/PMDE%202015-2024%20-%20VERSAO%20FINAL_29_05_15.pdf. Acesso em: 17 mar. 2019.

UBERABA (MG). **Lei Complementar Nº 501, de 09 de setembro de 2015**. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. Uberaba: Prefeitura, 2015b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberaba/lei-complementar/2015/50/501/lei-complementar-n-501-2015-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-cargos-e-salarios-dos-profissionais-do-magisterio-da-educacao-basica-da-rede-municipal-de-ensino-de-uberaba-estado-de-minas-gerais-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 mar. 2019.

UBERABA (MG). **Regimento Interno da Casa do Educador Dedê Prais**. Uberaba: Prefeitura, 2016a.

UBERABA (MG). Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Formação Profissional. **Projeto Político Pedagógico Casa do Educador Professora Dedê Prais**. Uberaba: Prefeitura, 2016b.

UBERABA (MG). **Decreto Nº 5.467, de 09 de março de 2016**. Dispõe sobre a concessão de Licença Remunerada para o Aperfeiçoamento Profissional do Servidor integrante da Carreira do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, por meio do Programa de Formação Profissional do Magistério Municipal – PFPM. Uberaba: Prefeitura, 2016c. Disponível em:

<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/arquivos/LEX/LEX%20INFORMATIVO%20MUNICIPAL%20%203.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

UBERABA (MG). **Lei Complementar Nº 552 de 15 de setembro de 2017**. Altera a Lei Complementar nº 501/2015, que dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos

Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Estado de Minas Gerais" e dá outras providências. Uberaba: Prefeitura, 2017a. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2017/1551%20-%2006-10-2017.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

UBERABA (MG). **Instrução Normativa nº 0002, de 05 de outubro de 2017**. Estabelece normas para regulamentar o cumprimento da jornada extraclasse e da formação continuada do Professor da Educação Básica (PEB), do Educador Infantil e do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino. Uberaba: Prefeitura, 2017b. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2017/1551%20-%2006-10-2017.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

UBERABA (MG). **Decreto nº 1728, de 14 de março de 2018**. Regulamenta o cumprimento da jornada extraclasse do Professor de Educação Básica (PEB), do Educador Infantil e do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Uberaba previsto nos artigos 26, 27 e 28 da Lei Complementar no 552, de 18 de outubro de 2017, e dá outras providências. Uberaba: Prefeitura, 2018a. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2018/1591%20-%2014-03-2018.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

UBERABA (MG). **Portaria Nº 0019, 14 de março de 2018**. Estabelece normas para o cumprimento das atividades referentes à jornada extraclasse do Professor da Educação Básica (PEB), do Educador Infantil e do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. – Porta Voz Ano 22 Nº 1591. Uberaba: Prefeitura, 2018b. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2018/1591%20-%2014-03-2018.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

UBERABA (MG). **Decreto nº 1590, de 09 de fevereiro de 2018**. Institui a Política de Formação dos Profissionais da educação básica da rede municipal de ensino de Uberaba, e dá outras providências. Uberaba: Prefeitura, 2018c. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2018/1584%20-%2009-02-2018.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2019.

UBERABA (MG). Secretaria Municipal de Educação de Uberaba. **A educação no município de Uberaba**. Uberaba: Prefeitura, 2019. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,9173>. Acesso em: 17 mar. 2019.

UBERABA (MG). **Decreto Nº 5.178, de 14 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre a concessão de licença remunerada ao profissional da carreira do magistério da rede municipal de ensino de Uberaba. Uberaba: Prefeitura, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberaba/decreto/2020/518/5178/decreto-n-5178-2020-dispoe-sobre-a-concessao-de-licenca-remunerada-ao-profissional-da-carreira-do-magisterio-da-rede-municipal-de-ensino-de-uberaba?q=decreto%205.178>. Acesso em: 16 abr. 2020.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. 7. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VOLSI, Maria Eunice França. Políticas Para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior: em discussão as novas Diretrizes Nacionais para a Formação dos Profissionais do Magistério. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24., 2016, Maringá. **Anais** [...]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-015.pdf. Acesso em: 29 jan. 2018.

WELLEN, Henrique André Ramos. Neoliberalismo, reforma do estado e o público-não-estatal: novos contornos entre o público e o privado. **Século XXI**, Santa Maria, v. 1, n. 2, p. 95-114, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/4873/2916>. Acesso em 24 set. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/223667254873>.

Apêndice B – Questionário Professores

Pesquisa com professores efetivos da rede de ensino de Uberaba- MG que atuam no nível de ensino fundamental I.

Prezado (a) Professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Formação continuada de professores do ensino fundamental I: realidade uberabense”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox e Ma. Adrinelly Lemes Nogueira.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender quais são os fundamentos político-pedagógicos, bem como a estrutura e funcionamento da política de formação continuada de professores que atuam no nível de ensino fundamental I da rede pública municipal de ensino de Uberaba (MG).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Adrinelly Lemes Nogueira sob a orientação do Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox no momento que responder o questionário online através do sistema “Google Docs”.

Na sua participação, você será submetido a um questionário online, onde levará o tempo médio de 30 minutos para responder, em qualquer lugar que tenha acesso a internet.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa

Os riscos consistem em relação à identificação dos participantes, porém esse risco será minimizado, tendo em vista que serão respeitados os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, tal como preconizado na Resolução nº 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será seguido à risca. Os benefícios serão que os resultados finais serão publicizados, e debatidos com a comunidade acadêmica e a sociedade em geral, suscitando novas reflexões a respeito da temática formação continuada de professores do Ensino Fundamental I, que possam acarretar em melhorias e valorização a todos os atores educacionais.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox e Adrinelly Lemes Nogueira ((34-32661638) ou no endereço Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1G - Campus Santa Mônica - CEP 38400-902. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Sua colaboração é extremamente importante.

Desde já obrigada!

CONSENTIMENTO

1) Você aceita participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

() SIM

() NÃO

I-DADOS PESSOAIS DO ENTREVISTADO (A)

2-NOME (fictício) _____

3-IDADE: _____ 4)SEXO: () masc. () fem.

II-FORMAÇÃO ACADÊMICA

5) GRADUAÇÃO:

() Magistério () Pedagogia () Outra. Qual? _____

Instituição: _____

Ano inicial: _____ Término: _____

6) PÓS-GRADUAÇÃO:

() Especialização em: _____

() Outra: _____

Ano inicial: _____ Término: _____

7) Tempo de atuação na no ensino fundamental I: _____

III- QUESTÕES

Para você:

8) O que é uma política pública?

9) Existe política de formação continuada na rede pública de ensino?

10) Quem participa da formulação dessa política? Você participa? Como?

11) O que é formação continuada e qual o seu papel na rede de ensino?

12) Paulo Freire escreveu que a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. "Para se ser, tem que se estar sendo"? Para você o professor precisa de formação constante?

13) Qual é o papel da formação continuada realizada em serviço para sua prática pedagógica?

14) Para você, a escola deve ser o espaço central da formação continuada, sim não, em termos? – justifique a sua resposta.

- 15) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta como professora no momento de participar da formação continuada em serviço?
- 16) No seu entendimento, a política de formação continuada em serviço realizada na instituição em que você atua, atende as necessidades dos professores da escola e da rede municipal de ensino?
- 17) Você tem alguma proposta para a formação continuada em serviço que possa ser colocada em prática e seja capaz de contribuir efetivamente com o crescimento profissional e a valorização dos professores?
- 18) Você tem interesse em participar (caso seja necessário) da continuidade dessa pesquisa fornecendo uma entrevista?

Obrigada pela sua participação!

Apêndice C – Questionário Gestores

Pesquisa com diretores da rede de ensino de Uberaba- MG que atuam em escolas de nível de ensino fundamental I

Prezado (a) diretor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Formação continuada de professores do ensino fundamental I: realidade uberabense”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox e Ma. Adrinelly Lemes Nogueira.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender quais são os fundamentos político-pedagógicos, bem como a estrutura e funcionamento da política de formação continuada de professores que atuam no nível de ensino fundamental I da rede pública municipal de ensino de Uberaba (MG).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Adrinelly Lemes Nogueira sob a orientação do Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox no momento que responder o questionário online através do sistema “Google Docs”.

Na sua participação, você será submetido a um questionário online, onde levará o tempo médio de 30 minutos para responder, em qualquer lugar que tenha acesso a internet.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa

Os riscos consistem em relação à identificação dos participantes, porém esse risco será minimizado, tendo em vista que serão respeitados os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, tal como preconizado na Resolução nº 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será seguido à risca. Os benefícios serão que os resultados finais serão publicizados, e debatidos com a comunidade acadêmica e a sociedade em geral, suscitando novas reflexões a respeito da temática formação continuada de professores do Ensino Fundamental I, que possam acarretar em melhorias e valorização a todos os atores educacionais.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox e Adrinelly Lemes Nogueira (34-32661638) ou no endereço Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1G - Campus Santa Mônica - CEP 38400-902. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Sua colaboração é extremamente importante.

Desde já obrigada!

CONSENTIMENTO

Você aceita participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido?

- () Sim
() Não

I-DADOS PESSOAIS DO ENTREVISTADO (A)

1)NOME: (fictício)_____

2)IDADE: _____ 3)SEXO: () masc. () fem.

II-FORMAÇÃO ACADÊMICA

4) GRADUAÇÃO:
() Magistério () Pedagogia () Outra. Qual? _____

5) PÓS-GRADUAÇÃO:
() Especialização em: _____
() Outra: _____

6) Tempo de atuação na gestão: _____

III- QUESTÕES:

Para você:

- 7) O que é uma política pública?
- 8) O que é formação continuada e qual é o seu papel na rede de ensino?
- 9) Para você, qual é a importância da formação continuada na escola?
- 10) Existe política de formação continuada na rede pública de ensino?
- 11) Quem participa da formulação dessa política? Você participa? Como?
- 12) Em caso afirmativo, quais são as principais orientações recebidas pela secretaria para dar a conhecer e implementar a política de formação continuada na sua escola?
- 13) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta como gestora no momento de organizar e colocar em prática a política de formação continuada na sua escola? (Estrutura; Tempo; para definir e organizar os temas de formação; envolvimento docente na organização; participação docente nas atividades etc).

De acordo com a sua experiência:

- 14) Até que ponto processos de formação continuada tem contribuído para o seu crescimento profissional e pessoal?
- 15) O(s) local (is) onde você trabalha tem política de formação continuada?

- 16) Em caso afirmativo, esta política foi construída pela escola e faz parte do projeto político pedagógico da escola?
- 17) Qual o papel do gestor na formação continuada em serviço?
- 18) As políticas de formação continuada promovidas pela SME contribuem com a elevação da autoestima e a valorização docente no meio escolar? Justifique a sua resposta.
- 19) O que você apresentaria como proposições objetivas para formular e colocar em prática uma política de formação continuada, que seja capaz de contribuir efetivamente com a valorização dos professores de sua escola e, portanto, do meio escolar?
- 20) Você tem interesse em participar (caso seja necessário) da continuidade dessa pesquisa fornecendo uma entrevista?

ANEXOS

ANEXO A – Requerimento Solicitação de Informações à Semed.



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Uberaba, 01 de Junho, de 2017.

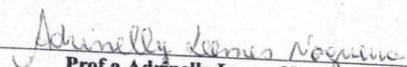
À Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, MG.

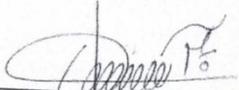
Assunto: Solicita informações oficiais.

Eu, **Adrinelly Lemes Nogueira**, brasileira, solteira, educadora infantil (matrícula: 45824), inscrita sob o CPF o nº10709545606, residente em Uberaba-MG, rua: José Caetano de Rezende nº724, sirvo-me do presente para solicitar a Secretaria de Educação de Uberaba-MG, os dados abaixo referidos, tendo em vista a elaboração da minha pesquisa científica em nível de doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPgEd/FACED/UFU), que tem como objeto de estudo as Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores de Ensino Fundamental I.

- ✓ Quantidade atual de professores atuando no ensino fundamental I por tipo de contrato (concurso público, contrato temporário etc.).
- ✓ Mapa das escolas de ensino fundamental I do município.

Nestes termos, agradecendo antecipadamente a sua atenção, pede deferimento


Prof.a Adrinelly Lemes Nogueira – pesquisadora
Educadora Infantil da RPME/Uberaba, MG.
Discente do Curso de Doutorado em Educação – PPgEd/FACED/UFU


Prof. Doutor Gabriel Humberto Muñoz Palafox – Orientador.
Prof. Titular da Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação
Faculdade de Educação - FACED

ANEXO B – Parecer consubstanciado CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação continuada de professores do ensino fundamental I: realidade uberabense

Pesquisador: Adrinelly Lemes Nogueira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85973918.6.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.752.420

Apresentação do Projeto:

Trata-se de análise de respostas às pendências apontadas no parecer consubstanciado número 2.654.266, de 15 de Maio de 2018.

De acordo com os pesquisadores:

"A meta 16 do PNE promulgado no ano de 2014 estabelece que as redes públicas de educação básica garantam a formação, em nível de pós graduação, de 50% dos professores até o último ano de vigência do referido plano, assim como garantir formação continuada a todos esses profissionais em suas respectivas áreas de atuação. Entretanto, diante das dificuldades conjunturais do país que vem afetando diretamente à educação pública resultante da crise econômica mundial que começou a afetar o Brasil desde o início dos anos 2010, apresentam-se duas indagações de pesquisa: A primeira, quais são os fundamentos político-pedagógicos, bem como a estrutura e funcionamento da política de formação continuada de professores que atuam no nível de ensino fundamental I da rede pública municipal de ensino de Uberaba MG, implementadas nas gestões 2013-2015 e 2016-2019, cuja administração ficou a cargo, do mesmo prefeito, eleito por dois mandatos consecutivos? A segunda, o que tem a dizer os gestores e os professores que atuam nesse mesmo nível de ensino a respeito de tais políticas, seus resultados, contradições, limites e possibilidades? Para responder a estas perguntas será utilizada a abordagem qualitativa e estudo científico do ciclo das políticas educacionais proposto por

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.752.420

Mainardes (2006) utilizando-se como base epistemológica, o Materialismo Histórico Dialético. Dentre outros aspectos, esta abordagem procura compreender criticamente os reflexos micropolíticos, que incluem as interferências ideológicas, decorrentes da implantação de macro políticas governamentais gestadas nos diferentes níveis da federação, tal como neste caso, relacionadas com aquelas destinadas a promover a formação continuada de professores e profissionais da educação".

Objetivo da Pesquisa:

Segundo os pesquisadores:

"Objetivo Primário: A partir da descrição e crítica da estrutura e funcionamento da política de formação continuada de professores da educação básica no Brasil a partir de 2014, ano da promulgação de um novo Plano Nacional de Educação – PNE, analisar os limites, as contradições e as possibilidades de valorização do trabalho docente resultantes da implementação de políticas de formação continuada no nível de ensino fundamental I da rede pública do município de Uberaba, MG no período 2013-2109?

Objetivo Secundário:

1. Analisar criticamente os fundamentos político-pedagógicos e ideológicos das políticas públicas de formação continuada no plano internacional e os reflexos políticos e operacionais no Brasil que confluíram para a definição das metas contempladas no PNE (2014-2024). 2. Descrever e analisar as políticas públicas de formação continuada de professores do ensino fundamental I, a partir da promulgação do Plano Nacional de Educação (2014);3. Analisar as ações da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba-MG no que diz respeito à formação continuada de professores do nível de ensino fundamental I;4. Compreender a visão dos professores e gestores municipais acerca do sentido e significado atribuído às políticas públicas de formação continuada implementadas na rede pública de ensino fundamental I de Uberaba, MG a partir de 2014".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme o protocolo de pesquisa:

"Riscos:

Segundo a RESOLUÇÃO Nº 196 DE 10 DE OUTUBRO DE 1996 item V: Toda pesquisa envolvendo

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.752.420

seres humanos envolve risco. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade, nas pesquisas envolvendo seres humanos, mas serão admissíveis quando: a) oferecerem elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender, prevenir ou aliviar um problema que afete o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos. Desta forma, será respeitado os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, tal como preconizado na Resolução nº 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado junto ao questionário online, a cada participante para que possam compreender do que se trata a pesquisa, e terem a garantia do compromisso do pesquisador quanto às informações coletadas, e a liberdade de não participar da pesquisa. Logo a identidade das instituições, quanto dos participantes será preservada a todo tempo.

Benefícios:

Os resultados finais serão publicizados, e debatidos com a comunidade acadêmica e a sociedade em geral, trazendo benefícios à medida que suscitem novas reflexões a respeito da temática formação continuada de professores do Ensino Fundamental I, que possam acarretar em melhorias e valorização a todos os atores educacionais".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

No Parecer Consubstanciado do CEP/UFU número 2.654.266 de 15 de Maio de 2018 foram listadas quatro pendências, as quais são relacionadas abaixo bem como a resposta a cada uma delas.

Pendências:

1- O projeto completo não detalha o critério para a definição do número de participantes (n=252). Explicitar que serão 6 professores oriundos de 36 escolas e seus respectivos diretores.

PENDÊNCIA RESPONDIDA

2- Caso algum dos professores não responda ao questionário, o que será feito? Os pesquisadores substituirão os professores de cada escola até ter um mínimo de 6 em cada uma delas? Isso não está claro no projeto de pesquisa. Relacionada com essa questão também é preciso esclarecer qual o número mínimo de participantes do estudo.

PENDÊNCIA RESPONDIDA

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.752.420

3- No instrumento de coleta de dados na questão 18, tem-se: "Você tem interesse em participar (caso seja necessário) da continuidade dessa pesquisa fornecendo uma entrevista?", no TCLE não é feita menção a entrevista e nem no projeto de pesquisa; é preciso acrescentar no TCLE todas as etapas da pesquisa, ainda que a entrevista não seja aplicada a todos os participantes o TCLE deve esclarecer quais podem ser todas as estratégias de coleta de dados do estudo. Acrescentar também no projeto e detalhar todas as etapas da pesquisa, questionário, entrevista.

PENDÊNCIAS ATENDIDA: A EQUIPE DE PESQUISA DECIDIU RETIRAR A ENTREVISTA COMO ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS, SERÃO APLICADOS APENAS O QUESTIONÁRIO E O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS FOI ADEQUADO.

4- Incluir o roteiro de entrevista.

PENDÊNCIAS ATENDIDA: NÃO SERÁ FEITA ENTREVISTA, APENAS O QUESTIONÁRIO, O QUAL ESTÁ DISPONÍVEL ENTRE OS DOCUMENTOS DA PESQUISA.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados e estão em consonância com as normas vigentes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 2.654.266, de 15 de Maio de 2018, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Parcial ao CEP/UFU: Dezembro de 2019.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Dezembro de 2020.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.752.420

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	23/05/2018		Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.752.420

Básicas do Projeto	ETO_1080663.pdf	21:43:14		Aceito
Outros	Pendencia1e2.docx	23/05/2018 21:42:44	Adrinelly Lemes Nogueira	Aceito
Outros	Pendencia3.docx	23/05/2018 21:42:11	Adrinelly Lemes Nogueira	Aceito
Parecer Anterior	PBPARECERCONSUBSTANCIADOCE P2654266.pdf	23/05/2018 21:40:38	Adrinelly Lemes Nogueira	Aceito
Outros	questionariogestores.pdf	23/05/2018 21:39:09	Adrinelly Lemes Nogueira	Aceito
Outros	questionarioprofessores.pdf	23/05/2018 21:38:37	Adrinelly Lemes Nogueira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoadrinellylemesnogueira.pdf	23/05/2018 21:38:08	Adrinelly Lemes Nogueira	Aceito
Outros	curriculolattesdospesquisadores.docx	21/03/2018 19:46:30	Adrinelly Lemes Nogueira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissodaequipeexecutora .pdf	21/03/2018 19:42:47	Adrinelly Lemes Nogueira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/03/2018 19:41:59	Adrinelly Lemes Nogueira	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	17/03/2018 13:02:20	Adrinelly Lemes Nogueira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Instituicao_Co_Participante.pdf	21/02/2018 17:07:45	Adrinelly Lemes Nogueira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 03 de Julho de 2018

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

ANEXO C- Formações realizadas em 2014

Nº	Nome do Curso	Vagas Oferecidas	Vagas Preenchidas	Frequência (média)	Encontros realizados
1	Eu leio, ele lê, ela lê...e você? Compartilhando leituras e saberes	45	13	2	2
2	Musicalização na educação infantil	101	101	70	2
3	Saberes e práticas na educação infantil: o universo de 0 a 3 anos	56	55	28	2
4	Vivenciando práticas de experimentos e elaboração de materiais em sala de aula	75	14	5	1
5	Alfabetização e letramento na educação infantil	58	58	19	2
6	“...modelar nossas palavras até se tornarem o mais fino invólucro dos nossos pensamentos...”	52	19	5	2
7	Aprendizagens possíveis por meio da linguagem cinematográfica	30	14	6	2
8	Compartilhando talentos – matemáticos	25	9	4	2
9	“Educação infantil em foco: desenvolvimento profissional de professores”	120	120	120	10
10	Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo/SECADI – UFTM	40	40	40	10
11	Capacitação de professores de educação infantil de CEMEIS: Primeiros Socorros e Prevenção de acidentes	62	62	19	3
12	Curso de Aperfeiçoamento em Docência no Tempo Integral	280	200	—	—
13	Viva mais Alongamento e Relaxamento	80	34	6	4
14	Vivenciando as habilidades artísticas	45	45	10	4
15	Iniciação Teatral I	45	20	2	3
16	Oficina de voz	20	20	5	2
17	Xadrez- Táticas e Estratégias	32	9	4	3
18	A arte, o movimento e expressão das danças circulares	60	24	5	2
19	A arte de ler e contar história	79	75	34	3
20	Aulas de violão	16	16	8	2
21	Dança de Salão	84	84	52	4
22	Sexualidade e drogas: um novo olhar	35	32	12	1
23	Dep, Inclusão, AEE	55	55	—	—
24	PNAIC	232	232	228	4

Fonte: PPP (UBERABA, 2016b, p.58).

Atividade de Promoção à saúde – 2014

Nº	Nome do Curso	Vagas Oferecidas	Vagas Preenchidas	Frequência (média)	Encontros realizados
1	Viva mais Alongamento e Relaxamento	80	34	6	4
2	Vivenciando as realidades artísticas	45	45	10	4
3	Iniciação teatral I	45	20	2	3
4	Oficina de voz	20	20	5	2
5	Xadrez- Táticas e Estratégias	32	9	4	3

6	A arte, o movimento e expressão das danças circulares	60	24	5	2
7	A arte de ler e contar história	79	75	34	3
8	Aulas de violão	16	16	8	2
9	Dança de Salão	84	84	52	4

Fonte: PPP (UBERABA, 2016b, p.58).

ANEXO D- Formações realizadas em 2015

Nº	Curso	Carga horária	Qtd. turmas	Público- Alvo	Nº de vagas	Concluintes
1	367- PROMOÇÃO AO LAZER E SAÚDE: ZUMBA	0	1	--	58	0
2	369 - PROMOÇÃO AO LAZER E SAÚDE: AULAS DE VIOLÃO	0	1	--	38	0
3	370 - PROMOÇÃO AO LAZER E SAÚDE: DANÇA DE SALÃO	0	2	--	80	0
4	385 - PROMOÇÃO AO LAZER E SAÚDE: NUTRIÇÃO E QUALIDADE DE VIDA	80	1	1 PROFESSORES DO MUNICÍPIO 2 COMUNIDADE	2	0
5	398- Encontro com Profissionais de Apoio e Professores do AEE	40	2		165	154
6	399- XIX CONGRESSO REGIONAL DE EDUCADORES DE UBERABA E TRIÂNGULO MINEIRO "ESCOLA DO CAMINHO	20	45	1 PROFESSORES DO MUNICÍPIO 2 COMUNIDADE	6742	4577
7	403 - FORMAÇÃO: PROFESSORES EDUCAÇÃO FÍSICA	12	2	1 PROFESSORES DO MUNICÍPIO	176	73
8	405 - Formação Continuada 2015	80	102	PROFESSORES DO MUNICÍPIO 1 2 COMUNIDADE	2339	1265
9	411 - XADREZ ESCOLAR (2015)	20	2		21	8
10	412 -NATAÇÃO	20	2		17	12
11	413 - ATLETISMO	16	2		2	0
12	414 - Curso de "GINÁSTICA RÍTMICA"	12	2		8	7
13	415 - VOLEIBOL	20	2		18	2
14	420 - III FÓRUM DE EDUCAÇÃO ÉTICA E CULTURA	4	1		21	0
15	422 -REDAÇÃO OFICIAL	12	2		72	62
16	424 - A EDUCAÇÃO E O TRABALHO DO DOCENTE COM OS VALORES HUMANOS	20	6		40	25
17	426 - RIOS VOADORES	10	3	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	157	0
18	431 - FORMAÇÃO INTEGRAL DO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA	64	1	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	11	11
19	432 -Gestão Escolar - "Percorrendo a Escola do Caminho Vereda que Ensina, Humaniza e Transforma"	40	2		107	61
	433 - Inspectores Escolares	40	1		138	128

Fonte: Relatório dos Cursos (2020).

ANEXO E- Formações realizadas em 2016

Nº	Curso	Carga horária	Qtd. turmas	Público- Alvo	Nº de vagas	Concluintes
1	435- Núcleo Comum I e II: Escola do caminho: vereda que ensina, humaniza e transforma-435	30	2	PROFESSORES DO MUNICÍPIO COMUNIDADE	90	19
2	436- INFORMÁTICA BÁSICA: APRENDENDO MANUSEAR O COMPUTADOR-	30	2	COMUNIDADE	48	25
3	436- INFORMÁTICA BÁSICA: APRENDENDO A MANUSEAR O COMPUTADOR	30	4		48	25
4	437 -Musicalização na Educação Infantil II	30	2		108	62
5	438- BRINCAR, BRINQUEDO E BRINCADEIRA	30	1		33	14
6	439- CONSTRUÇÃO DE TEXTOS OFICIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR	30	5		36	5
7	440- A EDUCAÇÃO E O TRABALHO DO DOCENTE COM OS VALORES HUMANOS	30	1		14	7
8	441- NÚCLEO COMUM I e II: ESCOLA DO CAMINHO: VEREDA QUE ENSINA, HUMANIZA E TRANSFORMA	30	2	COMUNIDADE EDUCADOR INFANTIL PEB - PORTUGUÊS	58	23
9	442- EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO	30	1	PEB - EDUCAÇÃO FÍSICA SECRETÁRIO ESCOLAR	40	10
10	443- A PRESENÇA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30	1	COORDENADOR PEDAGÓGICO	31	14
11	444- A LÍNGUA PORTUGUESA EM FOCO: DISCUTINDO DÚVIDAS DO DIA A DIA	30	12	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	8	16
12	445- MATEMÁTICA SEM QUADRO E GIZ	30	2		20	3
13	446- ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: Construindo o currículo do A.E.E.-	120	3		45	24
14	447- MÚLTIPLOS SABERES E OLHARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	120	1	COORDENADOR PEDAGÓGICO EDUCADOR INFANTIL	96	41
15	448- TECENDO SABERES: A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	60	2		71	49
16	449 - CANCELADO - TECENDO SABERES: A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO - II-	60	2		25	0
17	450- APRESENTAÇÃO DE SLIDES NO DESENVOLVIMENTO DE AULAS LÚDICAS	30	1	PROFESSORES DO MUNICÍPIO COMUNIDADE	20	8
18	451 - CONHECENDO A HISTÓRIA LOCAL	30	1		11	4

19	452- ARTE EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE	30	1		20	20
20	454- Espaço pedagógico da sala de aula: Educação Infantil	30	1		30	6
21	455- Curso DESCOBRINDO AS POSSIBILIDADES DO XADREZ EM SALA DE AULA	60	4		39	6
22	456- Libras no contexto escolar	180	1	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	51	28
23	457- XX CONGRESSO DE EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA	20	4	PROFESSORES DO MUNICÍPIO COMUNIDADE	3616	3424
24	458 -História e cultura Afro Brasileira e Indígena	40	9		97	41
25	459- Workshop: A literatura e suas inter-relações na Educação Infantil	16	1	SECRETÁRIO ESCOLAR	64	43
26	460- Programa de formação Saúde nas Escolas	76	1		62	19
27	461- Professor escritor	20	1	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	39	8
28	462- teste	40	8		10	0
29	465- Sistema de leitura e escrita Braille e código matemático unificado	60	1		40	38
30	466- Profissionais de Apoio na Educação Inclusiva: construção e fortalecimento de papéis de atuação	45	3		107	0
31	468- INFORMÁTICA BÁSICA: APRENDENDO MANUSEAR O COMPUTADOR - Módulo II	30	2	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	51	37
32	469- INFORMÁTICA BÁSICA: APRENDENDO MANUSEAR O COMPUTADOR – Módulo I	30	1	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	28	21
33	470 MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL II	30	2	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	60	34
34	471- PALAVRAS INICIAIS SOBRE A INFÂNCIA: WINNICOTT, PIAGET, VIGOTSKI E WALLON: O (A) PROFESSOR (A)	40	2	PROFESSORES DO MUNICÍPIO COMUNIDADE COORDENADOR PEDAGÓGICO	57	25
35	472- A LUDICIDADE NO PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	40	1	COORDENADOR PEDAGÓGICO	41	24
36	473- BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E CULTURA	50	2		59	46
37	474- ARTE EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE	30	1		25	25
38	475- A EDUCAÇÃO E O TRABALHO DO DOCENTE COM OS VALORES HUMANOS	30	1	PROFESSORES DO MUNICÍPIO COMUNIDADE	40	18
39	476- DESENVOLVIMENTO MOTOR: FASES E ESTIMULAÇÃO	30	1	PROFESSORES DO MUNICÍPIO COMUNIDADE	39	19

				COORDENADOR PEDAGÓGICO		
40	477- A PRESENÇA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30	1		32	11
41	478- CANCELADO --- LÍNGUA PORTUGUESA EM FOCO: DISCUTINDO DÚVIDAS DO DIA A DIA-	30	1	EDUCADOR INFANTIL	7	0
42	479- MATEMÁTICA FÁCIL - A matemática do dia a dia	30	1	COORDENADOR PEDAGÓGICO EDUCADOR INFANTIL	26	7
43	480- CANCELADO --- A LUDICIDADE NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES MATEMÁTICOS DO 1º AO 5º ANO	30	1		11	0
44	481- ECENDO SABERES: A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	12	1	COMUNIDADE	6	3
45	482- O PROFESSOR ESCRITOR	15	1		16	7
46	483- ESPAÇO PEDAGÓGICO DA SALA DE AULA: EDUCAÇÃO INFANTIL	30	1		18	7
47	484- DIALOGANDO COM A HISTÓRIA DE UBERABA	15			13	8
48	485-A SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	30	2		22	12
49	486- O SABER E O SABOR NA EDUCAÇÃO INFANTI	40	1	COORDENADOR PEDAGÓGICO	37	26
50	487- A ESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICOS	30	1		16	11
51	488- NOVAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA: Inglês e Espanhol	30	6		17	9
52	489- LABORATÓRIO DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA CRIATIVA	30	1	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	24	13
53	490- MATEMÁTICA SEM QUADRO E GIZ	30	2		8	8
54	491- NÍVEIS DE ESCRITA-	30	1		0	0
55	492 - DIDÁTICA	30	1		21	6
56	493- LETRAMENTO DIGITAL DO PROFESSOR	30	1		37	8
57	495- A construção de textos oficiais no espaço escolar	25	2		39	16
58	496- Informática Essencial	30	1		26	9
59	497- Informática para Iniciantes	30	1		18	10
60	498- Laboratório de leitura e produção escrita criativa	30	2	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	47	20
61	499- A contribuição da neurociência para a aprendizagem	30	1	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	42	25
62	500- CANCELADO --- Avaliação: da reflexão à prática pedagógica	20	1		4	0
63	502- A CONSTRUÇÃO DE TEXTOS OFICIAIS	30	1		19	18

64	503- FORMAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL	40	1		15	15
65	504- A LUDICIDADE NO PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	20	1		30	18
66	505- CANCELADO --- Água, saberes e práticas para a sala de aula (4º ao 9º ano)	20	1		5	0
67	506- A APLICAÇÃO DA ARTE CIRCENSE NAS ESCOLAS	60	1	PROFESSORES DO MUNICÍPIO COORDENADOR PEDAGÓGICO	13	7
68	507- O uso de tirinhas e outras imagens nas aulas de Ciências	12	1		5	2
69	508- OFICINAS DE ELABORAÇÃO DE QUESTÕES PARA AVALIAÇÕES	20	1	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	17	13
70	509- Oficina Corpo, Educação e Cinema: Sentir, pensar e agir	10	1		14	13
71	510- Análise e reflexão sobre o Desenvolvimento Integral da Educação Física Escolar e o Esporte Educacional	64	2		90	8-
72	511- Informática Básica: Aprendendo Manusear o Computador	30	2		42	28
73	512- Oficina de elaboração de questões para avaliações	30	1	PROFESSORES DO MUNICÍPIO COMUNIDADE	26	8
74	513- O incentivo à produção de texto na sala de aula: desafios e possibilidades	30	2		52	18
75	514- A História do Brasil e seus reflexos nos dias atuais	30	1	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	5	5
76	515- Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncionais: construindo o currículo do AEE.	50	1		30	13
77	516- Letramentos digitais do professor	30	1		17	8
78	517- Informática fácil	30	2		41	26
79	518- ArtEducação e Sustentabilidade	30	1		31	22
80	519- ZUMBA	30	2		84	0
81	520- Português Instrumental	30	1		25	10
82	521- Gênero e diversidade no processo educacional	30	2		66	42
83	522- Literatura: Muito prazer	30	1	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	39	21
84	523- A escrita de textos acadêmicos	30	1	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	29	13
85	524- Educação: processo de formação humano-cidadã	30	1		47	45
86	525- Aprendizagem significativa por meio dos conteúdos curriculares para o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental	50	1		27	15

87	526- O Desenvolvimento Motor e o processo de alfabetização	30	1		43	19
88	527- Curso Descobrimdo as possibilidades do uso do Xadrez em sala de aula	50	2	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	38	22
89	528- Revisitando os conceitos da Educação Física Escola	60	1	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	44	17
90	529- Baixa Visão no contexto escolar	50	1		48	40
91	530- FÓRUM PERMANENTE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERABA	4	1	PEB - INFORMATICA	410	410
91	531- Estimulação para bebês de 0 a 2 anos a partir das matrizes curriculares	30	2	PEB - EDUCAÇÃO FISICA	101	67
93	532- A construção do conhecimento na educação infantil: uma proposta Piagetiana	30	4		74	32
94	533- "O bebê e o seu cuidador: o que precisamos saber para facilitar o amadurecimento da criança	30	2		37	17
95	534- Musicalização I	30	2		40	17
96	535- Pensando a relação matrizes curriculares/planejamento na Educação Física	15	1		10	10
97	536- INICIAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO MUSICAL PARA BEBÊS DO BERÇÁRIO	30	1		40	26
98	537- Entre pessoas: habilidades interpessoais para o magistério	122			35	18
99	538- Desenvolvimento Infantil e Formação Docente: Dialogando com Piaget e Vygotski	30	1	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	34	11
100	539- Curso "Práticas Educativas em Tempo Integral numa Perspectiva Científica	30	4		247	229
101	540- Construção de Recursos Educacionais Abertos - REA	20	1	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	16	0
102	541- Formação Pedagógica Para Professores de Tecnologia	60	1	PROFESSORES DO MUNICÍPIO	26	26
103	542- Curso para Assistente de Serviços Públicos, Vigias e Trabalhadores Braçais	30	2		71	0
104	543- Oficina de (re)criação literária para o ensino fundamental	12	1		20	7
105	544- Arte com Mandalas e Arte Terapia	20	1		38	26
106	545- Educar-se para educar	10	1		49	34
107	546- Arte e educação	12	1		16	8
108	547- Corpo, Cinema e Educação	10	1		33	17
109	548- Profissionais de Apoio na Educação Inclusiva: construção e fortalecimento de papéis de atuação	45	1		195	195
110	549- Programa de Vivência em Valores Humanos para um mundo melhor	401			57	57

111	552- Construção de alicerces inclusivos: ampliando a percepção para melhor atender	35	1		99	99
112	553- Informática	12	1		12	12
113	554- FORMAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL E DA JORNADA AMPLIADA	44	2			6468

Fonte: Relatório dos Cursos (2020)

ANEXO F- Formações realizadas em 2017

Nº	Curso	Carga horária	Qtd. Turmas	Público-Alvo	Nº de vagas	Conclu-intes
1	561 - A construção de materiais didáticos digitais para a sala de aula	45	1	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	19	5
2	562 -CANCELADO - As singularidades e a complexidade da adolescência no contexto escolar	45	1	7 PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	3	0
3	563 - Informática Básica	45	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	17	10
4	Informática Essencial	75	1	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	17	6
5	565 - Introdução ao pensamento de Piaget, Vigotski e Wallon aplicados à educação	45	1	EDUCADOR INFANTIL	28	10
6	566 -O educador e o bebê: saberes necessários para facilitar o amadurecimento da pequena criança.	45	2	EDUCADOR INFANTIL	47	26
7	567 -Música: recurso pedagógico na sala de aula	45	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	39	16
8	568 - Para gostar de Ensinar a Ler!!	45	1	7 PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	34	19
9	569 -O planejamento na Educação Infantil apoiado nas atividades lúdicas	45	1	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	46	24
10	570 - A construção do conhecimento na educação infantil: uma proposta Piagetiana	45	1	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	29	15
11	571 -CANCELADO - A prática pedagógica na sala de recursos multifuncionais para o AEE	60	2	13 PEB - AEE/ APOIO /CUIDADOR	19	0
12	572 - Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncionais: construindo o currículo do AEE	45	1	PEB - AEE/ APOIO /CUIDADOR	21	8
13	573 - Incentivo à produção de texto na sala de aula	45	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	21	12
14	574 - Língua Portuguesa: da instrumentalização a práticas criativas	45	2	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	51	22
15	575 - Português Instrumental e redação técnica	45	2	PROFISSIONAL - ADMINISTRATIVO	52	25
16	576 -Musicalização 3 - Jogos Musicais e Movimentos Corporais para os primeiros anos do Ensino Fundamental	45	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	36	9
17	577 -Musicalização na Educação Infantil I	45	1	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	37	15

18	578 - Iniciação e Sensibilização Musical para bebês do berçário	45	2	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	58	40
19	579 - Alfabetização e Letramento: diferentes abordagens	45	2	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	72	38
20	580 -Gênero e Diversidade na sala de aula: Reflexão e prática	45	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	31	16
21	581 - Educação, Subjetividade e Sexualidade: diálogos necessários	45	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	21	11
22	583 - As múltiplas possibilidades da Arte em sala de aula	45	1	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	28	22
23	584 -Desenvolvimento motor de 0 a 6 anos	45	1	EDUCADOR INFANTIL	36	9
24	585 - Educador encantador: Brincar, jogar e contagiar	45	1	EDUCADOR INFANTIL	39	25
25	586 - Educação Ambiental no Ensino Fundamental	45	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	27	27
26	587 - Literatura e Ensino: o professor leitor e a educação literária	45	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	19	2
27	588 -Objetos de Aprendizagem do Linux Educacional 5.0 e UCA	45	2	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	22	13
28	589 - A Atuação do Coordenador Pedagógico na "Escola do Caminho: vereda que ensina, humaniza e transforma"	30	4	PEB - GERAL	184	0
29	590 - Palestra - "Na minha sala tem uma criança com autismo. O que fazer agora?"	3	1	PEB - GERAL	497	295
30	591 - Biblioteca Escolar: Espaço de Aprendizagem e Cultura	45	2	BIBLIOTECÁRIOS E AUXILIARES DE BIBLIOTECA	62	49
31	592- I Encontro de Educadores Infantis do Terceiro Setor. "-	12	2	EDUCADOR INFANTIL	129	114
32	593- Curso para Inspetores de Alunos-	45	2	INSPETORES DE ALUNOS	111	74
33	594- GESTÃO ESCOLAR - REDE DE RELAÇÕES-	3	6	EQUIPE GESTORA DA UNIDADE ESCOLAR	322	281
34	595- . Aux. de Secretaria e Secretários Escolares.-	32	2	SECRETÁRIO ESCOLAR	149	141
35	596- EducAE	45	1	EDUCADOR INFANTIL	54	29
36	597- Seminário Étnico Racial	16	1	PEB - GERAL	413	315
37	598- Prova Brasil: da reflexão à prática pedagógica	45	2	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	55	23
38	599- GESTÃO ESCOLAR - TURMA I - CEMEIS	42	1	EQUIPE GESTORA DA UNIDADE ESCOLAR	121	26
39	600- GESTÃO ESCOLAR - TURMA II	42	1	EQUIPE GESTORA DA UNIDADE ESCOLAR	105	15

40	601- GESTÃO ESCOLAR - TURMA III	42	1	EQUIPE GESTORA DA UNIDADE ESCOLAR	119	24
41	602 - XXI CONGRESSO DE EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	16	2	PEB -GERAL	2658	2610
42	603- XADREZ COMO RECURSO PEDAGÓGICO-	30	1	PEB - EDUCAÇÃO FÍSICA	24	9
43	604 - OFICINA: ALFABETIZAR BRINCANDO	15	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	41	22
44	605- OFICINA DE PROJETOS: A MÚSICA E A LITERATURA EM SALA DE AULA	12	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	34	16
45	606 – MINICURSO : "AFINAL, POR QUE BRINCAR É TÃO IMPORTANTE PARA A INFÂNCIA?"	10	1	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	33	8
46	607- MINICURSO: "O ABUSO E A VIOLÊNCIA À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE: PRECISAMOS FALAR SOBRE ISSO	10	1	PEB - GERAL	20	8
47	608 MINICURSO - A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PLANEJAMENTO DIÁRIO	12	1	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	45	23
48	609 - MINICURSO: AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DA ARTE EM SALA DE AULA	12	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	20	5
49	610 – III Conferência Municipal de Educação - CONAE 2018	10	1	PEB - GERAL EQUIPE GESTORA DA UNIDADE ESCOLAR	251	223
50	611- Educação do Campo - Aperfeiçoamento	94	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	51	51
51	612 O incentivo à leitura e à produção escrita na sala de aula: aula com a utilização de recursos criativos-	45	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	30	10
52	613 - Avaliação: da prática às reflexões pedagógicas	45	2	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	39	17
53	614- Neurociência e o raciocínio lógico	45	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	28	8
54	615 - O ensino de Ciências pela prática da experimentação	45	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	13	6
55	616 - O planejamento na Educação Infantil apoiado nas atividades lúdicas	45	2	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	94	50
56	617- CANCELADO - Introdução ao pensamento de Piaget, Vigotski e Wallon aplicados a educação	0	2		0	0
57	618 - Iniciação e Sensibilização Musical para Bebês do Berçário	45	2	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	92	45

58	619 - Musicalização na Educação Infantil I	45	1	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	47	13
59	620 – As possibilidades da arte em sala de aula	45	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	32	16
60	621 - Xadrez para iniciantes	45	1	PEB - EDUCAÇÃO FÍSICA	15	5
61	622 - Xadrez intermediário	45	1	PEB - EDUCAÇÃO FÍSICA	5	5
62	623 - Objetos educacionais aplicáveis em sala de aula	45	1	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	35	4
63	624 - A prática docente do professor de Educação Física	20	1	PEB - EDUCAÇÃO FÍSICA	22	11
64	625- Estimulação infantil de 0 a 3 anos e a Inclusão Educacional	45	1	PEB - AEE/ APOIO /CUIDADOR	32	14
65	626 - A.E.E. e a Educação Inclusiva na escola: compreendendo e aprofundando os conhecimentos	45	1	PEB - AEE/ APOIO /CUIDADOR	44	21
66	627- Redação Oficial	20	2	PROFISSIONAL - ADMINISTRATIVO	144	86
67	628 - Novas posturas e práticas na sala de aula.			PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	51	16
68	629 - CANCELADO - A DEFINIR-	45	1		0	0
69	630 - Curso de Formação para Professores de Educação Física da Rede Municipal	20	1	PEB - EDUCAÇÃO FÍSICA	159	157
70	631 - II Seminário dos Professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - “Reflexões sobre a prática”	10	1	PEB - EDUCAÇÃO FÍSICA	240	170
71	632 - Mesas Pedagógicas	50	1	EDUCADOR INFANTIL	39	23
72	633- Educador Encantador: Brincar, jogar e contagiar-	30	1	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	54	29
73	634- Mesas pedagógicas para os professores de Informática da Rede Municipal de Ensino	45	1	PEB - INFORMÁTICA	20	15
74	635 - Curso de Aperfeiçoamento: "Infância e Ciência: observar, explorar, brincar, perguntar e saber”	180	3	EDUCADOR INFANTIL	117	36
75	636- Objetos Educacionais Aplicáveis no Ensino Infantil	40	1	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	46	33
76	637 - Informática Básica aplicada a processos pedagógicos - modulo I (Editores de Texto)	25	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	23	12
77	638 - RODA DE CONVERSA: TECENDO SABERES NA ESCOLA DO CAMINHO	10	1	PEB - GERAL	50	50
78	639 - Múltiplos saberes na escola	20	2	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	49	16
79	640 - Seminário de Literatura “Leitura-se: Formação de Professores Leitores”.-	4	1	PEB - GERAL	333	237

80	641- Formação Professores AEE	40	2	PEB - AEE/ APOIO /CUIDADOR	95	81
81	642- Apoio Educação Inclusiva	51	1	PEB - AEE/ APOIO /CUIDADOR13	269	247
82	643- I Seminário de Tecnologia Educacional: Um olhar para os objetos de aprendizagem	10	1	PEB - INFORMATICA	134	134
83	644- Mesa Redonda - Educação e Povos Indígenas: debates e práticas interculturais	10	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	20	20
84	645- IV - ENCME - Encontro Nacional sobre Conselhos Municipais de Educação	16	1	EQUIPE GESTORA DA UNIDADE ESCOLAR	150	97
85	646 - Redação Oficial	20	2	PROFISSIONAL - ADMINISTRATIVO	54	49
86	647 - Redação Oficial	20	1	PROFISSIONAL - ADMINISTRATIVO	32	16

Fonte: Relatório dos Cursos (2020)

ANEXO G- Formações realizadas em 2018

Nº	Curso	Carga horária	Qtd. turmas	Público- Alvo	Nº de vagas	Concluintes
1	650 - FORMAÇÃO EM MESAS PEDAGÓGICAS /CEMEIS	50	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	24	20
2	651- Qual é a sua marca? Reflexões sobre trabalho e qualidade de vida	51	1	PROFISSIONAL ADMINISTRATIVO	18	15
3	652- O desenvolvimento infantil e os campos de experiências	50	1	PEB - EDUCAÇÃO FISICA	33	15
4	653- Novas perspectivas da corporeidade na escola	50	1	PEB - EDUCAÇÃO FISICA	16	10
5	654- Práticas reflexivas: um olhar para o desenvolvimento infantil	50	2	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	106	61
6	655- Objetos Educacionais Aplicáveis na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	50	1	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	44	18
7	656- Novos olhares sobre o conhecimento	45	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	72	12
8	657- Eu leio, ele lê, ela lê...e você? Leitura-se conosco!	60	2	PEB - ENS. FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	112	23
9	658- Interculturalidade: um olhar sobre o outro	50	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	35	8
10	659 - Biblioteca Escolar: Espaço de aprendizagem e cultura	45	2	BIBLIOTECÁRIOS E AUXILIARES DE BIBLIOTECA	81	51
11	660 - Artes Integradas-	50	2	PEB - ENS. FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	49	18
12	661- A construção social da identidade cultural brasileira	12	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	10	5
13	662 - Métodos na Pesquisa em Educação	20	2	PEB - ENS. FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	46	11
14	663- Múltiplos Saberes na Escola - FECHADO -	50	2	PEB - GERAL	21	0
15	664- Trabalho e qualidade de vida	45	3	PROFISSIONAL ADMINISTRATIVO	42	25
16	665- O Projeto Político Pedagógico e a Formação continuada de Professores	50	1	PEB - GERAL	0	0
17	666- Curso de libras.	100	1	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	73	73
18	667 - Aula Inaugural: Novos olhares sobre o conhecimento	3	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	17	17
19	668 * Bugado** Educação para as relações étnico- racial	3	1		0	0
20	669 - Seminário Leitura-se	3	1	PEB - GERAL	229	229

21	670- "Encontro Interculturalidade e Formação de Professores: reflexões sobre desigualdades e diferenças".	3	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	13	13
22	671- A conceituação de baixa visão.	50	1	PEB - AEE/ APOIO /CUIDADOR	37	25
23	672 - Nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC - no âmbito Geral e da Matemática	3	1	PEB - GERAL	109	79
24	673- ESCRITURAÇÃO ESCOLAR	50	2	SECRETÁRIO ESCOLAR	91	58
25	674- A Educação Infantil na Perspectiva da Educação Inclusiva	45	1	PEB - AEE/ APOIO /CUIDADOR	69	35
26	675- Educação para as relações étnico racial	64	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	55	38
27	676- Fala mestre: Diálogos interculturais	3	2	PEB - GERAL	91	46
28	677 - Em cantar	3	9	PEB - GERAL	358	238
29	678- A dança no Universo Escolar	45	2	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	15	15
30	679 - I SEMINÁRIO DE DANÇA DE UBERABA: A DANÇA NO UNIVERSO ESCOLAR	3	2	PEB - GERAL	50	0
31	680 - Curso: Criança também ensina	15	1	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	71	26
32	681- FORMAÇÃO ADMINISTRATIVA CAED - "ESPAÇO DE REFLEXÃO, ESCUTA E FORMAÇÃO PESSOAL	20	1	PROFISSIONAL ADMINISTRATIVO	14	14
33	682- GRUPO DE ESTUDOS DO NÚCLEO DE FOMENTO À LEITURA E À FORMAÇÃO DE LEITORES - GENULE	40	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	6	6
34	683- XXII CONGRESSO DE EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA	20	17	PROFESSORES DO MUNICIPIO	3061	3060
35	684- Métodos na Pesquisa em Educação, como ministrante	36	1	PROFISSIONAL ADMINISTRATIVO	1	1
36	685-Relacionamento interpessoal: Gestão de pessoal e mediação de conflito	40	2	PEB - VICE DIRETOR	56	17
37	686- BNCC – Prof. João Batista dos Mares Guia -	3	1	PEB - GERAL	195	195
38	687- Trabalho e qualidade de vida - FERIAS	40	1	PROFISSIONAL ADMINISTRATIVO	22	22
39	688- Trabalho e qualidade de Vida	52	1	PROFISSIONAL ADMINISTRATIVO	9	9
40	689- Trabalho e qualidade de vida: Inspectores Escolares / Transporte Escolar	6	1	PROFISSIONAL ADMINISTRATIVO	78	78
41	690- Como me constituo Coordenador (a) Pedagógico (a)	30	2	COORDENADOR PEDAGÓGICO	66	24

	em meio as relações interpessoais e mediação de conflitos					
42	691- Canto em todo Canto	45	2	PEB - ENS. FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	99	49
43	692- BNCC - e o oceano de saberes	30	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	30	29
44	693- Oficina - O Lé, O Cré, A Ré?... Matematicando	30	1	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	25	22
45	694- Matemática em tempo real	30	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	12	4
46	695- Português Instrumenta	35	1	PROFISSIONAL ADMINISTRATIVO	30	28
47	696- Interculturalidade crítica na formação de professores: reflexões a partir de um grupo de pesquisa.	45	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	27	6
48	697- Concepções de Ciências na perspectiva da Diversidade Cultural em Programas de Formação de Professores na Colômbia	3	1	PEB - GERAL	47	47
49	698- Curso Básico na Área da Deficiência Visual	60	1	PEB - AEE/ APOIO /CUIDADOR	47	41
50	699- A Gestão Escolar Democrática e construção do PPP	45	2	PEB - GESTOR	75	74
51	700- CURSO BÁSICO DE PERCUSSÃO NA FANFARRA E GRUPO RÍTMICO	50	2	PEB - ENS. FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	21	10
52	701- Roda de conversa: Ações e estratégias para mediação de conflitos	2	1	PROFISSIONAL ADMINISTRATIVO	10	10
53	702- Diálogo e mediação: A leitura literária na escola	3	1	PROFESSORES DO MUNICIPIO COMUNIDADE	15	0
54	703- Palestra: Encantos e desafios de ser um arte educador	3	1	PEB - GERAL	44	44
55	704- III Seminário da Educação Física: Redescobrimo e se encantando com nossas práticas	8	17	PEB - EDUCAÇÃO FISICA	409	281
56	705- MESA REDONDA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FISICA	3	1	PEB - EDUCAÇÃO FISICA	14	14
57	706- Curso de Mesas Pedagógicas P.H	9	1	EDUCADOR INFANTIL	9	5
58	707- ENCONTRO COM O ESCRITOR "TIAGO DE MELO ANDRADE"	3	1	PEB - GERAL	41	41
59	708- RODA DE CONVERSA: CIDADES, MEMÓRIAS E LITERATURA	3	1	PEB - GERAL	19	19
60	709- Palestra: “Deficiência, Acessibilidade e Inclusão” - Dr. Alex Abadio Ferreira	3	1	PEB - AEE/ APOIO /CUIDADOR13	380	380
61	710- Palestra: “A Deficiência Intelectual e o Trabalho	3	1	PEB - AEE/ APOIO /CUIDADOR	579	579

	Pedagógico do Professor segundo a Teoria Histórico Cultural de Vygotsky					
62	711- PNAIC	100	1	PEB - GERAL	542	540
63	712- LABORATÓRIO DE ESCRITA CRIATIVA	15	1	PEB - GERAL	0	0
64	713 - VIAGEM PELO CORPO HUMANO	3	1	PEB - GERAL	73	45
65	714- IDENTIFICAÇÃO E MANIPULAÇÃO DE PLANTAS FITOTERÁPICAS	64	1	PEB - ENS. FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	10	10
66	715- MESAS PEDAGÓGICAS - E.M. JOSÉ GERALDO GUIMARÃES	20	1	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	5	5
67	716- MESAS PEDAGÓGICAS - CEMEI DIRCE MIZIARA	30	1	PEB - EDUCAÇÃO INFANTIL	8	8
68	717- CURSO DE FORMAÇÃO EDUCONEX@O	80	1	PEB - INFORMATICA	63	63
69	718 - CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM PARCERIA COM DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA E INFORMÁTICA	12	1	PEB - INFORMATICA	27	26
70	719- Curso de Formação para os Profissionais de Apoio	40	1	PEB - AEE/ APOIO /CUIDADOR	384	383
71	720 - Museu do Zebu / ABCZ realiza: Um encontro com Deolinda Alice dos Santos sobre a Importância da Preservação	9	2	PEB - GERAL	28	0
72	721- Comissão de Avaliação e Validação das Produções Textuais com os profissionais do magistério	3	1	PEB- GERAL	63	63
73	722- Formação Professores de AEE	45	1	PEB - AEE/ APOIO /CUIDADOR	89	46
74	723- Fórum de Educação, Ética e Cultura	3	1	PEB- GERAL	66	66
75	724- Palestra: Lei 10.639 de 09/01/2003 Prof. Dr. Marcelo de Souza Silva	3	1	PROFISSIONAL ADMINISTRATIVO	25	25
76	725- I Seminário Diálogos sobre Formação Docente Práticas e Pesquisas	4	1	PEB- GERAL	25	25

Fonte: Relatório dos Cursos (2020)

ANEXO H- Formações realizadas em 2019

ID	(cursos, oficinas, palestras, congressos, seminários, workshop)	Carga horária (h)	Turmas	Inscritos	Concluintes	Carga horária total (h)
1	CONSERVAÇÃO, PRESERVAÇÃO E RESTAURAÇÃO DE LIVROS	8	2	59	59	16
2	BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E CULTURA	45	3	89	71	135
3	PALESTRA SELF-STUDY (Professora Maria Alzira Pimenta)	2	1	35	35	2
4	CURSO “OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A GESTÃO DE RESULTADOS: DESDOBRAMENTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA”	120	2	300	271	240
5	PALESTRA: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: COMO SABER? (Professora Wânia Boer)	3	2	519	437	6
6	VIAGEM PELO CORPO HUMANO	45	1	21	20	45
7	A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS	45	2	62	55	90
8	OS BEBÊS E AS CRIANÇAS PEQUENAS NOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	45	2	58	50	90
9	CURSO “ARTE E ALFABETIZAÇÃO, UMA CONEXÃO POSSÍVEL”	45	1	18	18	45
10	UTILIZAÇÃO DO LAPTOP EDUCACIONAL NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM – LINUX 5.0.	45	1	33	17	45
11	MÍDIAS DIGITAIS APLICADAS A PROCESSOS PEDAGÓGICOS. – MÓDULO 1 – EDITOR DE TEXTO.	45	1	20	12	45
12	CURSO “DIÁLOGOS SOBRE O ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DAS CONCEPÇÕES DE	50	3	35	35	150
13	CURSO “MATEMÁTICA, A MAIS HUMANA DAS CIÊNCIAS”	50	2	13	13	100
14	CURSO “DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE AS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”	20	1	7	7	20

15	CURSO “DIÁLOGOS INTER-RELIGIOSOS: UMA PROPOSTA O ENSINO RELIGIOSO PARA A CULTURA DA PAZ”	45	3	33	31	135
16	LIBRAS – BÁSICO/INICIANTE – COMPREENDENDO OS PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO DA PESSOA SURDA.	50	1	31	31	50
17	CURSO “PROCESSOS EDIFICADORES NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS”	80	6	48	42	480
18	ESTUDO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ALINHADO ÀS LEIS DE DIRETRIZES E BASES	50	1	15	15	50
19	CURSO “A ESCRITURAÇÃO ESCOLAR”	48	9	273	223	432
20	RODA DE CONVERSA “PORQUE LER QUALQUER COISA”	3	2	43	43	6
21	“EDUCADOR ENCANTADOR – Afetividade, Criatividade e Motricidade”	45	1	27	26	45
22	CURSO “ABAYOMI E SUAS HISTÓRIAS INCRÍVEIS DA ÁFRICA”	45	3	36	36	135
23	CURSO “DIALOGANDO COM A ARTE”	45	1	19	19	45
24	AUTOCONHECIMENTO E IDENTIDADE PROFISSIONAL	20	2	46	39	40
25	MANUTENÇÃO PREVENTIVA EM RECURSOS TECNOLÓGICOS	25	1	17	17	25
26	CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL - II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	9	1	278	278	9
27	MÍDIAS DIGITAIS APLICADAS A PROCESSOS PEDAGÓGICOS	25	2	25	25	50
28	CEREJA DO BOLO: LETRAS, PALAVRAS E CONHECIMENTO	31	8	470	203	248
29	CURSO "ARTE EDUCAÇÃO E ARTETERAPIA NO AMBIENTE ESCOLAR: DE MÃOS DADAS NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM"	45	2	17	17	90
30	INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR	3	1	152	152	3
31	COMPREENDENDO OS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA	3	1	32	32	3

32	LIBRAS - BÁSICO/INTERMEDIÁRIO - COMPREENDENDO OS PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO DA PESSOA SURDA.	52	2	48	47	104
33	WORKSHOP DE GRAFITE	3	1	29	29	3
34	AVALIAÇÃO EXTERNA - ELABORAÇÃO DE QUESTÕES	15	1	31	31	15
35	SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - TENDÊNCIAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - carga horaria 4h	4	6	198	112	24
36	XXIII CONGRESSO DE EDUCADORES DE UBERABA E DO TRIÂNGULO MINEIRO "ESPERANÇAR A PRÁTICA DOCENTE	16	19	9067	8738	304
				2267	2185	0
39	CURSO "PSICOLOGIA DA ARTE"	45	1	7	7	45
40	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL: ADMINISTRATIVOS ESCOLARES	20	3	110	109	60
41	CAFÉ, ARTE E PROSA	3	1	62	62	3
42	LEITURA E ESCRITA: DA IMAGINAÇÃO À CRIAÇÃO.	45	4	118	81	180
43	LIBRAS BÁSICO	50	1	86	0	50
44	CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: "A CONSTRUÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO À LUZ DA BNCC"	5	2	228	228	10
45	EDUCA - CULMINÂNCIA DO PROJETO LEITURA	4	1	152	152	4
46	SEMINÁRIO "LEITURE-SE: O LUGAR DA LITERATURA NA ESCOLA	3	2	318	135	6
47	PALESTRA "A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ERA DIGITAL"	4	1	66	66	4
48	WORKSHOP: BNCC E O ENSINO DE FUNÇÃO	3	1	55	27	3
49	ENCONTRO COM PROFESSORES DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO - LEITURA E LITERATURA"	10	2	39	39	20
50	II SEMINÁRIO DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS E PESQUISA	8	4	224	196	32
51	OFICINA BRINCAR E CRIAR	10	1	16	16	10
52	PALESTRA: IDENTIFICAÇÃO E INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	4	1	26	26	4

53	2º ENCONTRO FORMATIVO DO PROJETO MOSAIC EDUCA	3	1	40	40	3
54	CURSO "MÍDIAS DIGITAIS APLICADAS A PROCESSOS PEDAGÓGICOS"	40	1	9	9	40
55	ENCONTRO EDUCATIVO ARTE E CULTURA NA ESCOLA - "CULTURA PATRIMONIAL"	20	2	23	11	40
56	CURSO BÁSICO DE PERCUSSÃO NA FANFARRA ESCOLAR II	48	2	6	3	96
57	2ª RODA DE CONVERSA: DIÁLOGOS INTER- RELIGIOSOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO RELIGIOSO PARA A CULTURA DA PAZ	3	1	20	20	3
58	ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ESTAGIÁRIOS REMUNERADOS/SEMED	24	1	42	42	24
59	FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE APOIO	45	11	475	475	495
60	FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS (2 CARGOS/AULAS EXCEDENTES)	30	5	270	270	150
61	GRUPO DE ESTUDOS INTERCULTURAIS	25	1	7	7	25
62	ESTUDO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ALINHADO AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES	50	1	15	15	50
63	CURSO "JOGOS E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS"	30	1	28	6	30
64	CULTURA DIGITAL E SUAS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS	50	1	37	21	50
	TOTAL	1732	149	16.885	15207	4762

Fonte: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DIRETORIA DE ENSINO-DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO PROFISIIONAL/CASA DO EDUCADOR PROFESSORA DEDÊ PRAIS

Obs.: (ID)36 Congresso de Educadores: o sistema registra em duplicidade o número de inscritos, considerando que esses evento educacional aconteceu em 4(quatro) dias).

Consolidado de ofertas de ações formativas por público-alvo. (Exceto congressos)

Público-alvo	Carga horária (h)	Turmas	Carga horária total (h)
ADMINISTRATIVOS EM GERAL	121	17	643
COORDENADORES PEDAGÓGICOS	222	10	396
PEB- ANOS INICIAIS	440	21	1185

PEB – ANOS FINAIS	417	24	797
PEB ED. INFANTIL/EDUCADOR INFANTIL	493	30	1160
PEB GERAL	681	53	1559
COMUNIDADE	171	17	247
PEB - AEE/ APOIO /CUIDADOR	125	8	570
GESTORES E APOIO GESTÃO	65	3	85
Total	2735	183	6642