

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARCO AURÉLIO ALVES**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O  
CASO DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS**

**CAMPINAS-SP**

**2016**

**MARCO AURÉLIO ALVES**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O  
CASO DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS**

Dissertação apresentada como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni.

**PUC-CAMPINAS**

**2016**

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas – Processos Técnicos

t371.1  
A474f

Alves, Marco Aurélio.

A formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental: o caso da rede municipal de Campinas / Marco Aurélio Alves. - Campinas: PUC-Campinas, 2016.  
131p.

Orientadora: Elvira Cristina Martins Tassoni.  
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui anexo e bibliografia.

1. Professores. 2. Professores – Formação. 3. Ensino fundamental. 4. Sistemas de escalas municipais – Campinas (SP) 5. Política educacional . I. Tassoni, Elvira Cristina Martins. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

18. ed. CDD – t371.1

**Autor (a): Marco Aurélio Alves**

**Título: A formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental: o caso da rede municipal de Campinas**

**Orientadora: Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni**

**Dissertação de Mestrado em Educação**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI  
(Presidente/Orientadora/PUC-Campinas)

---

Prof. Dr. ANDRÉ PIRES  
(Membro Titular Interno/PUC-Campinas)

---

Prof. Dr. EDSON DO CARMO INFORSATO  
(Membro Titular Externo/UNESP-Araraquara)

Campinas, 17 de fevereiro de 2016.

## AGRADECIMENTOS

Aos nossos professores da PUC-Campinas que muito me impressionaram devido à competência e humanidade. Em especial, os docentes Samuel Mendonça, Jussara Tortella, Maria Sílvia, Heloísa Azevedo e Mônica Piccione que provocaram intensas, reflexões e contribuíram decisivamente em minha formação.

À minha professora e Orientadora Cristina Tassoni que é apaixonada pelo que faz e, sobretudo, é um exemplo de pessoa. Mesmo com todo o seu extraordinário conhecimento, é um modelo de humildade. Aprendi muito com ela nessa etapa de minha vida. Sou grato por sua paciência e dedicação às minhas dúvidas.

Aos professores André Pires e Edson Inforsato pelo apoio e generosidade de terem aceitado participar das bancas de Qualificação e Defesa. Foram importantíssimos na iluminação dessa investigação.

Aos meus colegas mestrandos que trilharam o mesmo caminho e foram muito solidários e companheiros.

A todos os funcionários do CCHSA aos da Biblioteca e do laboratório de Informática.

Às orientadoras pedagógicas e aos coordenadores entrevistados nessa pesquisa que me acolheram com muito carinho.

À CAPES, a confiança em nossa pesquisa foi fundamental para que esse trabalho se realizasse.

Agradeço especialmente aos meus pais, Antonio e Eledir que me deram a vida, essa minha vitória dedico a eles que me educaram.

Aos meus irmãos, Danilo, Regiane e Rafinha que é uma menina de ouro e me ajudou muito nesse trabalho.

Aos meus sogros Azor e Creuza que tão bem me acolheram, o meu muito obrigado.

À minha querida e amada esposa Márcia que foi compreensível, amiga e companheira nos momentos mais difíceis. Após o preparo da terra e a semeadura, compartilho com ela essa colheita.

À minha piquitita Marcella que amo muito, sua simples existência nos alegra e dá sentido à vida.

## RESUMO

ALVES, Marco Aurélio. **A formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental: o caso da rede municipal de Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação). 2016. 132f.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Esta pesquisa visa compreender a constituição e os princípios que norteiam a formação continuada de professores do Ensino Fundamental dos anos finais, dando enfoque no caso do município de Campinas nos últimos cinco anos (2010-2014). Além disso, buscou-se identificar as aproximações e distanciamentos entre os princípios norteadores dos documentos oficiais da SME – Campinas (Secretaria Municipal de Educação) acerca da formação continuada e a prática educacional do município, segundo a visão de orientadores pedagógicos. Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa. O método inclui: análise de documentos oficiais no âmbito municipal e entrevistas semiestruturadas com sete sujeitos – cinco orientadores pedagógicos, um de cada NAED (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada), e dois coordenadores vinculados de maneira estreita aos equipamentos de formação continuada no município. Os resultados indicaram que, nesses últimos anos, este município tem optado pela constituição de modelos formativos antagônicos e que ambos possuem relações estreitas com o pragmatismo e a ideologia neoliberal. No que se refere aos diálogos entre a SME e as Unidades Escolares na visão de Orientadores Pedagógicos, identificamos discursos desencontrados e contraditórios resultantes das condições de trabalho do professor, sobretudo, no que se refere à falta do tempo pedagógico para a realização de ações formativas, decorrendo em um entrave na consolidação da política de formação continuada para esses profissionais. Este estudo contribui para as reflexões acerca da formação continuada na rede municipal. Ao mesmo tempo, acreditamos que as análises das demandas apontadas por orientadores pedagógicos e das temáticas abordadas nos cursos e grupos formativos oferecidos pela SME possibilitarão reflexões acerca das propostas contidas em documentos oficiais deste município e a realidade educacional.

**Palavras-chave:** formação de professores em serviço; formação contínua de professores; orientador pedagógico; política educacional.

## ABSTRACT

This research aims to understand the constitution and the principles that guide the continued formation of teachers of Elementary School – Final years by focusing on the case of the city of Campinas in the last five years (2010-2014). Besides, we intend to identify the similarities and differences between the guiding principles of the official documents of the SME – Campinas (City Department of Education) about the continued formation and educational practice in the city, according to the vision of Pedagogical Advisor. It is a qualitative case study. The method includes: analysis of official documents at the municipal level and semi-structured interviews with seven peoples – five Pedagogical Advisor, one from each NAED (Educational Action Center decentralized), and two linked coordinators to equipment continuing education in the municipality. The results indicated that, in recent years, this city has opted for formation of antagonistic formative models and both have close relations with pragmatism and neo-liberal ideology. With regard to the dialogue between the SME and the schools, in view of Pedagogical Advisor, identified mismatched and contradictory speeches that is the result of teacher's working conditions, especially for lack of teaching time to execution training activities, elapsing in an obstacle in the consolidation of continued education policy for these professionals. This study contributes to reflections on continued education in public schools. At the same time, we believe that the analysis of needs identified by Pedagogical Advisor and topics addressed in the courses and formation groups offered by SME will enable reflections on the proposals contained in official documents of this city and the educational reality.

**Keywords:** Teacher formation; continued formation of teachers; pedagogical advisor; educational politics.

## LISTAS DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Síntese do Organograma da Secretaria Municipal de Campinas.....	64
<b>Figura 2:</b> Representação das cinco macrorregiões de Campinas.....	65
<b>Figura 3:</b> Eixos temáticos explorados nas ofertas de formação continuada para os professores dos anos finais do ensino fundamental.....	76
<b>Figura 4:</b> Distribuição das Horas-aula/horas atividades.....	97



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Quantidade de artigos selecionados por categoria e seus respectivos títulos.....	18
<b>Tabela 2:</b> Número de escolas de ensino fundamental por NAED.....	65
<b>Tabela 3:</b> Nova configuração do número de escolas de ensino fundamental por NAED.....	66
<b>Tabela 4:</b> Cursos de formação de professores ofertados entre 2010 e 2014.....	74
<b>Tabela 5:</b> Perfil da formação dos entrevistados.....	79
<b>Tabela 6:</b> Jornada Docente das Escolas de Educação Integral.....	98
<b>Tabela 7:</b> Pontuação das capacitações.....	99

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Indicadores e núcleos de significação elaborados a partir das entrevistas com os Orientadores Pedagógicos.....	81
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AMAPAGE – Academia Municipal de Aperfeiçoamento Pedagógico e Administrativo Geral
- AP – Assistentes Pedagógicos
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFORMA – Centro de Formação Continuada da Educação Municipal
- CEFORTEPE – Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Professor Milton de Almeida Santos”
- CHP – Carga Horária Pedagógica
- CP – Coordenador Pedagógico
- CSF – Coordenadoria Setorial de Formação
- DEPE – Departamento Pedagógico
- EAD – Educação a distância
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FCP – Formação Continuada de Professores
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização de Profissionais da Educação
- GE – Grupo de Estudo
- GF – Grupo de Formação
- GT – Grupo de Trabalho
- HP – Hora Projeto
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- NAED – Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
- OP – Orientador Pedagógico
- PMC – Prefeitura Municipal de Campinas
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício
- PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

RMC – Região Metropolitana de Campinas

RMEC – Rede Municipal de Ensino de Campinas

RR – Representantes Regionais

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE/SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SME – Secretaria Municipal de Educação

TDC – Trabalho Docente Coletivo

TDEP – Trabalho Docente entre Pares

TDF – Tempo Docente de Formação

TDI – Trabalho Docente Individual

TDPA – Trabalho Docente para a Preparação de Aulas

TJE – Transitados Julgados Estáveis

UE – Unidade Escolar

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
<b>1. ALGUMAS PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b> .....	<b>16</b>
1.1. Revisão da literatura .....	16
1.1.1. Análise de Políticas Públicas Educacionais .....	19
1.1.2. Análise Curricular .....	21
1.1.3. Análise de Demandas de formação.....	22
1.1.4. Análise de Concepções .....	23
1.1.5. Análise de Proposta metodológica .....	25
1.2. Perspectivas e Concepções de formação continuada de professores .....	26
1.2.1. A formação do professor prático-reflexivo .....	30
1.3. Neoliberalismo e a educação .....	35
1.3.1. A visão neoliberal acerca da formação de professores .....	40
<b>2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b> .....	<b>42</b>
2.1. As políticas de Formação (Inicial e Continuada) de Professores no Brasil: uma possível inversão de prioridades .....	42
2.2. Política de formação de professores a partir do contexto neoliberal da década de 1990.....	43
2.3. A expansão da formação continuada de professores no Brasil.....	46
2.4. A política de Formação Continuada de professores em Campinas .....	50
<b>3. PERCUSO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	<b>56</b>
3.1. Os Documentos Oficiais e os procedimentos de análise.....	58
3.2. As entrevistas semiestruturadas e os procedimentos de análise .....	60
<b>4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO: OS DOCUMENTOS E A VOZ DOS PARTICIPANTES</b> .....	<b>63</b>
4.1. A Estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Campinas .....	63
4.2. As Diretrizes da Formação Continuada em Campinas .....	66
4.3. Cursos e Grupos de Estudos.....	73
4.4. A visão de Orientadores Pedagógicos acerca da Formação Continuada de Professores no município de Campinas.....	78
4.4.1. A compreensão sobre a formação continuada de professores e o papel de cada um dos envolvidos .....	82

4.4.2. Diálogo entre a escola e a SME: organização dos cursos, oferta e jornada de trabalho .....	91
4.4.3. Influências da formação continuada de professores na escola e na prática docente: necessidades e mudanças .....	100
<b>5. RETOMANDO O PROBLEMA DA PESQUISA: DISCUSSÃO.....</b>	<b>107</b>
5. 1. Princípios norteadores da formação continuada de professores da rede municipal de Campinas .....	107
5. 2. As supostas (in) coerências entre o discurso da SME e a prática da escola...	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE 1.....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE 2.....</b>	<b>131</b>

## INTRODUÇÃO

Desde 2010, tenho trabalhado como professor Adjunto de História no Ensino Fundamental dos Anos Finais na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas. O fato dessa rede de ensino ofertar uma grande quantidade de cursos e grupos formativos aos professores instigou-me a realizar dois questionamentos principais: o primeiro refere-se a pensar até que ponto essas formações têm impactado a prática docente dos professores no interior das Unidades Escolares; o segundo refere-se ao quão a formação propagada pela SME se materializa na visão dos Orientadores Pedagógicos (OP).

Nesse sentido, o problema de nossa pesquisa configurou-se da seguinte forma: como se constitui a política de formação continuada de professores para os anos finais do Ensino Fundamental, nos últimos cinco anos (2010 - 2014), no caso específico da rede municipal de Campinas, e que aproximações e/ou distanciamentos são possíveis de se identificar entre o discurso oficial e a prática da escola, segundo a visão de alguns OP.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa é compreender a constituição e os princípios que norteiam a formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental no município de Campinas nos últimos cinco anos (2010 - 2014), buscando identificar (in) coerências entre o discurso oficial da Secretaria Municipal de Educação (SME) e a prática da escola, segundo a visão de alguns OP.

Assim, os objetivos específicos são: (i) descrever e analisar a trajetória da política de formação continuada da rede municipal dos últimos cinco anos (2010 - 2014); (ii) identificar os princípios que norteiam a política de formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental no município de Campinas; (iii) identificar as tendências no oferecimento de cursos e grupos formativos aos professores por parte da SME (Secretaria Municipal de Educação); (iv) verificar as necessidades da escola, segundo os OP representantes de cada NAED (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada), no que se refere à formação continuada de professores para os anos finais do Ensino Fundamental.

Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois dos coordenadores responsáveis pela política de formação continuada em Campinas, cinco OP, representando as cinco regiões do

município, e a análise de documentos referentes ao tema na esfera municipal. Desse modo, este texto está organizado em seis partes. Na **Seção 1**, apresentamos como foi produzida a revisão bibliográfica, extremamente relevante para iniciarmos essa pesquisa, na medida em que nos forneceu um cenário amplo deste tipo específico de formação, possibilitando a exploração das diferentes concepções de formação continuada. Ainda nessa etapa, também trabalhamos com as relações entre educação e neoliberalismo.

Na sequência, na **Seção 2**, tratamos sobre o cenário neoliberal em que a política de formação continuada de professores em âmbito nacional foi constituída a partir da década de 1990. Ainda neste espaço, questionamos o fato de o Estado dar grande ênfase na formação continuada a ponto de marginalizar a formação inicial. A princípio, entendemos esse processo como uma inversão de prioridades.

Já na **Seção 3**, apresentamos as opções metodológicas, detalhando o caminho percorrido e os instrumentos utilizados para alcançar os objetivos propostos. Evidenciamos tratar-se de um estudo de caso, apontando os nossos referenciais teóricos que nortearam a forma de organizar e analisar o material empírico – as entrevistas e os documentos acerca da formação continuada de professores no município.

Na **Seção 4**, apresentamos o processo de constituição da política de formação de professores no município de Campinas desde a década de 1980 até os dias atuais, confrontando-os com a fundamentação teórica e os dados empíricos oriundos das entrevistas transcritas e dos documentos oficiais.

Na **Seção 5**, apresentamos uma discussão articulando o problema da pesquisa, os dados empíricos produzidos nessa investigação e os estudos teóricos.

Por fim, apresentamos as nossas **Considerações Finais** destacando algumas reflexões a respeito do tema em questão.



# **1. ALGUMAS PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Não é nada fácil conceituar a formação continuada de professores. Por isso, decidimos apresentar brevemente alguns caminhos e descaminhos dessa formação com o intuito de nos aproximarmos de algumas concepções acerca da formação continuada. Para isso, iniciamos a pesquisa com uma revisão de literatura, o que nos permitiu visualizar o panorama da formação continuada de professores de forma ampla, isto é, no contexto nacional. Essa visão macro da formação nos propiciou uma aproximação maior e mais recente com o tema, facilitando o entendimento de algumas questões que ocorrem na região. Por isso, principiamos a presente pesquisa com uma revisão de literatura.

## **1.1. Revisão da literatura**

A Revisão de literatura foi essencial para iniciarmos essa pesquisa. A partir dela, pudemos nos familiarizar com os autores que discutem sobre a formação continuada de professores e, desse modo, construímos um panorama importante para que entendêssemos esse tipo de formação no caso da rede municipal de Campinas.

Iniciamos essa jornada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), lá procuramos por artigos referentes à formação continuada em “busca simples” com os descritores “formação continuada professores”, resultando em 513 (quinhentos e treze artigos) relacionados.

Porém, em virtude do elevado número de artigos, fizemos uma nova pesquisa em “busca simples” inserindo os descritores “formação continuada professores educação básica” resultando em 105 (cento e cinco) artigos relacionados. Desses, apenas 8 (oito) artigos se relacionavam concretamente com o que se buscava, ou seja, formação continuada de professores do Ensino Fundamental dos Anos Finais.

Visando ampliar a pesquisa, inserimos outros descritores em “busca simples”, por exemplo, “Formação de professores em exercício”, “Formação contínua de professores”, “Educação continuada” e “Educação continuada de professores”,

resultando em 539 (quinhentos e trinta e nove), 762 (setecentos e sessenta e dois), 1109 (mil cento e nove) e 467 (quatrocentos e sessenta e sete) artigos, respectivamente.

Diante desses resultados insatisfatórios para atingir o objetivo de construir um cenário sobre a formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental, entrando em contato com as discussões mais atuais, resolvemos, então, procurar em “busca avançada”. Neste campo, selecionamos “título” contendo os termos “formação continuada” e no “assunto” a palavra “professores”. Selecionamos a opção “qualquer ano”, “artigos” em “qualquer idioma”. Desta forma, encontramos 48 (quarenta e oito) resultados. Como um dos artigos se repete nesse resultado, então foram 47 (quarenta e sete) artigos encontrados de fato.

Após a leitura dos títulos e resumos desses 47 (quarenta e sete) artigos, 32 (trinta e dois) foram descartados por tratarem da formação continuada em outros contextos específicos: ensino de matemática, ensino de química, ensino de ciências, ensino de arte, educação ambiental, educação a distância, educação a distância e inclusão, educação especial, educação indígena, diversidade, ensino superior, ensino fundamental anos iniciais, ciência e tecnologia e educação infantil.

Logo após os descartes, contemplamos os artigos que tratavam da formação continuada de professores da educação básica de anos finais do Ensino Fundamental. Portanto, ficamos com 15 (quinze) trabalhos.

A partir da seleção destes artigos, notamos que, em primeiro lugar, a maior parte deles tratava de análises acerca de políticas públicas educacionais ligadas à formação continuada. Em segundo lugar, constatamos que três artigos sobre formação continuada se relacionavam com o currículo. Vimos também dois trabalhos que enfatizavam as demandas de formação. Além disso, quatro artigos tratavam das concepções de formação continuada. Por fim, um único texto tratava de uma proposta metodológica de formação.

Tais artigos científicos foram agrupados em cinco categorias, a saber: I) análise de políticas públicas; II) análise curricular; III) análise de demandas de formação; IV) análise de concepções V) análise de proposta metodológica. A Tabela 1 apresenta a quantidade de artigos, por categoria, identificados com seus respectivos títulos:

**Tabela 1: Quantidade de artigos selecionados por categoria e seus respectivos títulos**

	Categorias Relacionadas à Formação Continuada de Professores	Nº de Artigos	Títulos
I	Análise de Políticas Públicas/Programas Educacionais	5	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação continuada de professores: a questão psicossocial.</li> <li>2. Análise de políticas públicas para a formação continuada no Brasil na última década.</li> <li>3. Formação de professores: uma análise preliminar do Programa Nacional de formação continuada dos professores da educação básica.</li> <li>4. Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações.</li> <li>5. Descentralização e formação continuada de professores na RMC.</li> </ol>
II	Análise Curricular	3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação Continuada de Profissionais da Educação: a busca de integração entre gestão e currículo no cotidiano escolar.</li> <li>2. As diferentes políticas de currículo de formação continuada de professores praticadas com os cotidianos das escolas e da Secretaria Municipal de Educação de Vitória que se proliferaram como multiplicadores e currículos de formação.</li> <li>3. Sobre as tessituras das políticas de currículos e de formação continuada de professores.</li> </ol>
III	Análise de Demandas de Formação	2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação continuada errática e necessidade de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas.</li> <li>2. Comportamento dos professores da educação básica na busca de informação para a formação continuada.</li> </ol>
IV	Análise de Concepções	4	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito.</li> <li>2. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990.</li> <li>3. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil.</li> <li>4. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento.</li> </ol>
V	Análise de Proposta metodológica	1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social.</li> </ol>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A partir da leitura desses quinze artigos, produzidos entre 1997 e 2012, observamos que os temas mais problematizados nos mesmos, nove no total, referem-se à discussão sobre as políticas públicas de formação continuada e os programas de formação que delas derivam, bem como às discussões sobre as diferentes concepções de formação continuada.

A seguir, apresentamos de maneira mais detalhada cada uma das categorias identificadas e os artigos que as compõem.

### **1.1.1. Análise de Políticas Públicas Educacionais**

O texto “Formação continuada de professores: a questão psicossocial”, de Gatti, (2003) considera que os conhecimentos são assimilados ou não pelos docentes dependendo de processos socioafetivo e culturais. Tais processos são muito mais “eficazes” na formação continuada de professores do que a oferta de conteúdos e o trabalho racional e individualizado. Portanto,

Programas formativos, intervenções que visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sócio-psicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas (Gatti, 2003, p. 197).

Tal estudo parte do “caso-referência” do Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício), um programa do Ministério da Educação (MEC) que até então visava promover formação de professores, os quais lecionavam no ensino fundamental (1º ao 5º ano) em regiões mais carentes do país.

A autora conclui que o programa Proformação atingiu em grande parte seus objetivos reforçando a ideia de que,

para que mudanças ocorram, é necessário que os programas que visam inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem (Gatti, 2003, p. 203).

No artigo “Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil na última década”, Gatti (2008), analisa as políticas públicas para a formação continuada. Nesse texto, a autora sinaliza o quanto o conceito de formação continuada ainda é vago, podendo utilizá-lo tanto para cursos estruturados após a

graduação ou simplesmente todo tipo de formação que ocorre depois da graduação ou atividades de formação em serviço. O artigo também indica os motivos pelos quais a formação continuada se expandiu no Brasil. Uma das razões apontadas se refere ao fato de que, nos últimos anos do século XX, tem se tornado muito forte a ideia de atualização constante como um requisito fundamental para o mundo do trabalho em quase todos os países.

Desta maneira, para Gatti (2008), a ideia de ininterrupta atualização atinge também o campo da profissão docente. Entretanto, a autora nos revela que no Brasil o processo transcorre de uma maneira um pouco diferente, isto é, em nosso território a formação continuada aparece de forma a atender as lacunas da formação inicial dos docentes e, não, como se supunha, um aprofundamento dos conhecimentos dos professores.

No artigo “Formação de professores: uma análise preliminar do programa nacional de formação continuada dos professores de educação básica”, Viegas, Simionato e Bridi (2009), analisam o Programa Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituído pela Portaria Ministerial nº 1403/2003, o qual estabelece o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

Tal análise nos traz contribuições importantes, por exemplo, o fato da formação continuada de professores restringir-se à “formação do prático alienado”, ou seja, formar professores executores. Outro apontamento dos autores se refere ao fato do Estado atender às demandas da economia. Portanto, de acordo com esses autores, foi a partir da década de 1990 que o Brasil aderiu às reformas liberais defendendo “uma pedagogia pragmática centrada nas demandas do mercado e na empregabilidade, regidas pelo individualismo e o imediatismo” (2009, p.79). Esses autores complementam essa tese ao afirmarem que “é neste contexto que temos a reforma educacional no plano da formação inicial e continuada” (VIEGAS; SIMIONATO; BRIDI, 2009, p.79).

Já o trabalho de Adriana Bauer (2011), intitulado “Formação continuada de professores e resultados dos alunos do SARESP: propostas e realizações” discute até que ponto os resultados das provas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) contribuem de fato para ações de formação continuada de professores do Estado de São Paulo. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com técnicos da Secretaria de Educação do

Estado de São Paulo (SEE/SP), supervisores de ensino e assistentes técnico-pedagógicos.

A autora nos mostra que não há evidências de relações entre as avaliações do SARESP e as ações de formação continuada de professores no governo estadual. Isso faz a autora questionar até que ponto se faz necessária a existência de tal avaliação para se constituir intervenções de formação continuada de professores. Além disso, baseada em Viana (2003), Bauer (2011, p. 818) afirma que “a relação entre os resultados de desempenho dos alunos e a formação docente não está dada”.

Rodriguez e Vieira (2012), no artigo “Descentralização e formação continuada de professores na RMC”, discutem as diferentes formas de oferta de formação continuada de professores na Região Metropolitana de Campinas (RMC) a partir do processo de descentralização (municipalização) da educação básica no Brasil. Segundo esses autores, a partir de análises de índices nacionais da última década, foi observado um crescimento da participação de formas consideradas não estatais, apontando o mercado como um dos grandes responsáveis pela oferta de formação continuada de professores:

A quase totalidade dos municípios desenvolve parcerias com o setor privado, sendo 40% com o setor mercantil e 60% com o setor privado não lucrativo; entre estes, menos de 30% poderiam ser categorizados como públicos não estatais (RODRIGUEZ; VIEIRA, 2012, p.86).

A pesquisa aponta também que na RMC, de acordo com o censo do professor divulgado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais de 2006), houve uma expansão do número de professores na educação infantil relacionado à inserção da mulher no mercado de trabalho.

### **1.1.2. Análise Curricular**

No artigo “Formação Continuada de Profissionais da Educação: a busca de integração entre gestão e currículo no cotidiano escolar”, dos autores Rivas *et. al*(1997), a partir do projeto educacional denominado “A busca de integração entre gestão e currículo no cotidiano escolar”, foi proposto um programa de formação continuada em quatro módulos de vinte e quatro horas voltados para atividades de

reflexão, pesquisa e intervenção na escola. Tais pesquisadores evidenciaram a capacidade de diretores e professores coordenadores da rede estadual de ensino básico no município de Sertãozinho-SP em problematizarem situações de seu cotidiano de trabalho. No entanto, concluem, até a presente pesquisa, que os mesmos deixam a desejar no que se refere à reflexão crítica e ao trabalho coletivo.

Em “As diferentes políticas de currículo e de formação continuada de professores praticadas com os cotidianos das escolas e da Secretaria Municipal de Educação de Vitória que se proliferam como multiplicidades de *currículos formação*” Gomes (2012), a partir das teorias do cotidiano, fundamentado principalmente em Michel de Certeau, problematiza as políticas de formação, dando ênfase na relação entre políticas de currículo e formação continuada para além da perspectiva do discurso oficial, levando em conta a complexidade dessa relação que é tecida no cotidiano escolar envolvendo múltiplos atores.

Assim, a autora desenvolve a noção de “currículos formação” para enfrentar a complexidade das relações entre currículo e formação, que ocorrem nos cotidianos da escola, admitindo como referencial teórico a “tessitura do conhecimento em redes, o pensamento complexo e a prática da pesquisa com os cotidianos” (Gomes, 2012, p.282).

No texto “Sobre as tessituras das políticas de currículos e de formação continuada de professores”, Barcellos (2012) analisa as tessituras dos currículos e dos processos de formação de professores, bem como as formas pelas quais são feitas essas tessituras em diferentes escolas públicas dos ensinos fundamental e médio do Estado do Espírito Santo, por meio de um diálogo com professores dessa rede de ensino.

Tal artigo assume uma perspectiva teórico-metodológica de pesquisas com os cotidianos, se fundamentando, assim como Gomes (2012), em Michel de Certeau. Barcellos (2012, p. 383) problematiza o fato de os atuais currículos trazerem uma relação de conteúdos e métodos, os quais os professores devem reproduzir em sala de aula como “burocratas e meros reprodutores do modelo social vigente”.

### **1.1.3. Análise de Demandas de formação**

Galindo e Inforsato (2008) demonstram no artigo “Formação Continuada errática e a necessidade de formação docente: resultados de um levantamento de

dados em municípios paulistas” que, apesar da legislação brasileira incentivar e tornar obrigatória a formação continuada de professores, as suas ações, na prática, não condizem com as reais necessidades colocadas pelos professores. Para isso, esses autores fazem um levantamento quantitativo das necessidades dos professores do ciclo I em oito municípios do Estado de São Paulo.

Concluíram que se faz necessário um vínculo mais intenso entre a formação inicial e a formação continuada. Além disso, chegaram ao resultado de que há um descompasso entre aquilo que é apresentado aos professores e aquilo que eles realmente precisam, por isso, os autores destacaram no título a expressão “formação errática”. Assim, sugerem a criação de planejamento estratégico para atender de fato as reais demandas de formação dos docentes.

O estudo de Gasque e Costa (2003), intitulado “Comportamento dos professores da educação básica na busca de informação para a formação continuada”, investiga docentes com o intuito de identificar quais os meios e fontes utilizadas por eles na busca de informações, visando o processo formativo contínuo.

Assim, a partir de questionário e entrevistas semiestruturadas, os autores Gasque e Costa (2003) chegaram à conclusão de que os livros didáticos e paradidáticos, a biblioteca escolar, arquivos pessoais, arquivos dos pares são os meios utilizados pelos professores na busca de sua formação continuada. Logo, as novas tecnologias ainda não são os meios mais utilizados pelos professores como um recurso a favor de sua formação continuada. Apesar da pesquisa de Gasque e Costa (2003) ter mais de uma década, não encontramos outro estudo que apontasse para outra direção.

#### **1.1.4. Análise de Concepções**

Em “Formação Continuada de Professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito” de Pinto, Barreiro e Silveira (2010), realiza-se um breve estudo sobre o conceito de formação continuada de professores. De acordo com tais autores, se pautando em Tardif (2000) e Nóvoa (1992), compreende-se definitivamente que os professores não são simplesmente receptores de informações transmitidas pelos formadores. Nesse sentido, os professores são “produtores de saberes gerados no exercício da profissão”(PINTO, BARREIRO E SILVEIRA, 2010, p. 9)



Esses autores compreendem que a informação é apenas um dos componentes da formação docente. Logo, “valoriza-se a articulação entre teoria e prática, apresentada não como verdade absoluta, mas como estudos produzidos por sujeitos como o são os professores em formação” (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA 2010, p. 10).

O artigo de Araújo e Silva (2009) intitulado “Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990” apresenta uma pesquisa bibliográfica problematizando a formação continuada de professores, apontando modalidades e tendências. Assim, o texto encontra duas tendências principais: a liberal-conservadora e a crítico-reflexiva.

Para esses autores, a formação continuada liberal-conservadora faz alusão à atualização dos professores por meio de obtenção de informações ou competências em cursos, oficinas, seminários e outros. Nesta tendência, o docente tem um papel secundário no processo formativo, simplesmente se torna um reproduzidor daquilo que foi pensado por especialistas. Já na tendência crítico-reflexiva, o professor assume um papel importante em seu processo formativo, ele é instigado à autonomia por meio de uma prática crítica-reflexiva em seu cotidiano (ARAÚJO; SILVA, 2009).

Assim, na tendência crítico-reflexiva, apontada por esses pesquisadores, o professor deve ser o protagonista de sua formação, “deve-se incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia” (ARAÚJO; SILVA, 2009, p. 329).

Em “Formação continuada de professores em alguns municípios do Brasil”, Davis *et. al.* (2011) tratam de como se dá a formação continuada de professores em alguns municípios brasileiros. A relevância do artigo está no fato de ter encontrado duas perspectivas de formação de professores: a individualizada e a colaborativa. A primeira aponta para ações centradas no professor com o intuito de reparar as falhas da formação inicial. A segunda dá mais importância para a formação com o grupo de professores, ocorrendo no interior das unidades escolares.

Uma indicação interessante deste artigo é ressaltar as dificuldades em se avaliar e acompanhar as aprendizagens dos professores logo após as ações de formação continuada. Davis *et. al.* (2011) sugerem que se faz necessário diversificar as modalidades de oferta de formação continuada aos professores, isto é, mesclar as ações individualizadas e a colaborativa.

No texto “Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento”, Vogt e Morosini (2012) procuram compreender o espaço escolar como espaço de formação continuada. A partir de uma pesquisa bibliográfica, construindo um estado de conhecimento nas bases de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED) e CAPES nos períodos de 2006 a 2010, esses autores afirmam que a formação continuada é um ato de investigação:

Na verdade, todo este processo de formação continuada se constitui como um investigar a si próprio, um investigar a escola e sua realidade, um investigar os alunos com quem se trabalha e um investigar o colega professor, pois com ele é possível aprender a trocar experiências, para a construção coletiva do trabalho pedagógico de qualidade (VOGT; MORISINI, 2012, p. 32).

Assim, os autores mostram o quanto a formação continuada de professores na Unidade Escolar está estritamente ligada à reunião pedagógica liderada pelo Coordenador Pedagógico (CP). Além disso, apresentam a importância da escola como espaço de formação.

#### **1.1.5. Análise de Proposta metodológica**

Segundo José Carvalho Mazzeu (1998), no texto “Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social”, a formação continuada de professores, na perspectiva histórico-social, “é analisada com base no conceito de humanização” (Duarte, apud MAZZEU, 1998). De acordo com essa ótica, o professor deve criar uma autonomia, bem como uma apropriação de conhecimentos e elaborar instrumentos que possam garantir aos alunos essa mesma emancipação e apropriação de conhecimentos da cultura humana.

Em síntese, a revisão da literatura nos permitiu compreender a formação continuada de professores, considerando diferentes aspectos. No âmbito das políticas educacionais, os artigos vêm apontando que tais políticas têm atendido, muitas vezes, aos ditames mercadológicos. No que se refere às concepções em relação à formação continuada, os modelos que mais têm sido explorados polarizam uma concepção liberal-conservadora, de um lado e, do outro, uma concepção

crítico-reflexiva. Os artigos ainda problematizam as modalidades individualizadas ou mais colaborativas, envolvendo o coletivo da escola, por exemplo. No âmbito das demandas de formação, os artigos evidenciaram que nem sempre elas têm atendido de fato as necessidades dos docentes.

Há ainda uma discussão que permeia a temática da formação continuada, problematizando os diversos espaços onde tal formação pode se concretizar, bem como os diferentes currículos organizados e propostos para este fim. Nesse sentido, o que se destaca é o quanto estes currículos podem contribuir para as reflexões sobre o cotidiano escolar. Da mesma forma, outro aspecto que vêm sendo explorado nas discussões sobre formação continuada é a avaliação feita em diferentes âmbitos – de sistema, de programas de formação, institucional e da aprendizagem – problematizando em que medida ela impacta a formação de professores, ou atendem às suas necessidades profissionais.

A partir da revisão de literatura, procuramos, na sequência, sistematizar algumas perspectivas e concepções de formação continuada de professores. Acreditamos que tal sistematização nos será útil para compreendermos as concepções deste tipo de formação especificamente na rede municipal de Campinas, sobretudo, nos anos finais do Ensino Fundamental.

## **1.2. Perspectivas e Concepções de formação continuada de professores**

A revisão bibliográfica foi fundamental para adquirirmos uma visão ampla no que diz respeito às concepções de formação continuada de professores. Além disso, foi a partir dessa revisão que foi possível construirmos o nosso referencial teórico.

Conforme já apresentado na revisão bibliográfica, Davis *et. al.* (2011) apresentam duas perspectivas de formação continuada: uma denominada individualista e outra colaborativa. A vertente individualista é sustentada por diversas suposições, entre elas, as seguintes: em primeiro lugar, a ideia de que quanto mais qualificado for o professor, em termos éticos e políticos, melhor a sua relevância social; em segundo lugar, ideia de que uma formação inicial ruim implica na necessidade de auxiliar o professor em suas deficiências; por fim, o ciclo de vida do professor também deve ser levado em consideração, pois o seu ângulo de visão muda com o passar do tempo e o avanço da idade, assim, seus interesses e preferências se alteram.

Contudo, na abordagem colaborativa, a Formação Continuada de Professores (FCP) foca a equipe pedagógica normalmente constituída por diferentes profissionais, como a direção, a coordenação e o grupo de professores. Segundo Davis *et. al.* (2011), os estudos que contemplam essa linha compreendem que o coordenador pedagógico possui um papel fundamental na formação continuada dos professores no interior da escola.

Entretanto, Davis *et. al.* (2011), apoiados em Sá *et. al.* (2001), observam que, quando tal abordagem é adotada como política pública, boa parte da formação é simplesmente transferida às escolas, fazendo do coordenador pedagógico um mero executor de medidas verticalizadas. Ainda dentro desta dimensão colaborativa, Davis *et. al.* (2011) apontam também a escola como lócus de formação continuada de professores. Nesta ótica, o coordenador pedagógico não é exclusivamente o responsável pela formação permanente dos professores, pois se considera o diálogo e a criticidade da equipe docente, ou seja, a formação de “comunidades de aprendizagens” é fator primordial para a consolidação de um constante processo de formação continuada.

Tendo em mente as perspectivas apresentadas acima, como podemos conceituar a formação continuada de professores? Será que isso é realmente possível? Observamos no texto da pesquisadora Bernadete Gatti (2008) que o conceito de educação continuada é impreciso e, deste modo, os cursos presenciais, semipresenciais, a distância, palestras, seminários, atividades em reuniões pedagógicas e trocas de experiências entre pares são todos colocados sob o rótulo de “formação continuada”.

Moreto (2009) critica essa característica de formações, considerando-as aligeiradas, constituindo-se normalmente em um amontoado de “cursinhos” desconexos uns dos outros. Este autor considera que a formação continuada deve carregar um *continuum* de ações “menos pontuais, no momento em que traz consigo as marcas da cultura humana e, por conseguinte, da prática social” (2009, p.68). É perceptível a crítica desse autor em relação à formação continuada de professores que é ofertada de modo pontual, sem continuidade e sem articulação entre os cursos feitos pelos professores. O autor alerta para a necessidade de se considerar a “formação para além dos cursos de curta duração” (MORETO, 2009, p. 68).

Ainda de uma forma ampla, Francisco Imbernón (2010, p. 115), define a formação continuada de professores como “toda intervenção que provoca mudanças

no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”.

Portanto, diante da dificuldade de conceituar a formação continuada, se faz relevante apresentar brevemente um panorama dessa formação no Brasil pelo menos nessas últimas décadas.

Assim, para Clarissa Martins de Araújo e Everson Melaquíades da Silva (2009), entre o final dos anos de 1970 e início dos anos de 1990, a formação continuada de professores foi marcada por diferentes nomenclaturas, por exemplo: reciclagem, capacitação e aperfeiçoamento (ARAÚJO; SILVA, 2009). Tais termos marcam a ideia que se tinha (e ainda se tem) da formação continuada, ou seja, dar capacidade ao professor para que ele reproduza os novos conhecimentos em sala de aula.

Todavia, observamos avanços na concepção de formação continuada de professores. Para Garcia (*apud* ARAÚJO; SILVA, 2009, p.329), o professor tem assumido um papel ativo na construção do saber para a sua prática:

Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista, que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas, que influenciam a sua atividade profissional. Desta maneira, o espaço de formação do professor será a escola e o conteúdo dessa formação sua prática educativa.

Essa segunda tendência crítica-reflexiva, apontada por Araújo e Silva (2009), corrobora com o pensamento de Nóvoa (1992), no qual o professor deve ser o protagonista de sua formação. Segundo esse autor, a formação do professor passa também pela formação pessoal, pois, segundo ele, não é possível dissociar a pessoa do profissional:

(...) Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p.13).

Deste modo, é preciso que o professor tenha a possibilidade de investir em sua própria formação. Logo, para esse autor, não basta propiciar cursos aos professores, se faz necessário criar outra cultura profissional que possibilite a sua autoformação, isto é, em última instância, a sua autonomia docente:

Não se trata de mobilizar experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico (...) (NÓVOA, 1992, p.14).

Pinto, Barreiro e Silveira (2010), se pautando em Tardif (2000) e também em Nóvoa (1992), compreendem definitivamente que os professores não são simplesmente receptores de informações transmitidas pelos formadores. Nesse sentido, os professores são produtores de conhecimentos no exercício de sua atuação profissional. Tais autores entendem que a informação é apenas um dos componentes da formação docente.

Apesar das novas concepções acerca da formação continuada de professores, tratadas em atuais artigos científicos, alguns órgãos do governo brasileiro ainda compreendem tal formação como “capacitação”, ou seja, dentro de uma visão de “professor-reprodutor” de conhecimentos.

Isso é possível verificar ao olharmos para o parágrafo único do artigo 40 da Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização de Profissionais da Educação (FUNDEB): a “Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação” devem contemplar a “remuneração e capacitação, sob a forma de formação continuada, de trabalhadores da educação básica (...)”. Em outro trecho do FUNDEB, encontramos na Seção II. Disposições Finais: “Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2007).

Entretanto, a despeito da concepção de formação continuada adotada, Moreto (2009) faz um exame das concepções de formação continuada existentes, concluindo que não há formação, mas sim, uma semiformação. Para tal, ele recorreu ao modelo de análise de dados oriundos de Theodor W. Adorno (1996), o qual auxilia com a discussão acrescentando que independente da formação assumida, ela sempre chega ao professor pré-definida e, portanto, não chega a ser uma formação propriamente dita.

Para Moreto (2009), de acordo com Adorno (1996), a semiformação se mostra como “consequência de uma concepção de formação apartada das questões

da cultura, da humanização dos indivíduos e das questões sociais” (MORETO, 2009, p. 57). De acordo com Moreto (2009), a formação, ou melhor, a semiformação coisifica as relações humanas, proporcionando uma separação entre o pensamento e a ação.

Deste modo, se todo e qualquer tipo de formação é pré-formatado, somos levados a pensar que a formação continuada de professores na rede pública de Campinas também se enquadra dentro deste modelo de análise. Logo, se faz necessário pensar em outros caminhos que possibilitem uma formação de fato.

Portanto, diante dessas concepções apresentadas, sobretudo, da revisão bibliográfica, somos levados a compreender que a maioria delas está alicerçada em uma epistemologia fortemente ligada às correntes pragmáticas. Por isso, foi fundamental estudar um pouco mais os autores de tal linha. Devido à sua repercussão, como veremos adiante, escolhemos como representante desta corrente o pedagogo estadunidense Donald A. Schön. Esta escolha se deve também ao fato de que esse autor argumenta a favor de uma formação dos docentes que contemple a noção de “professor prático-reflexivo”.

Para enriquecimento desta discussão, também procuramos possíveis contrapontos ao autor acima referido, como Newton Duarte e Suze Scalcon e Isabel Alarcão. Além desses autores, utilizaremos também as contribuições do alemão Theodor W. Adorno.

### **1.2.1. A formação do professor prático-reflexivo**

Neste tópico, procuramos entender um pouco mais sobre a dimensão da epistemologia da prática na formação de professores. Sabemos que tal dimensão, tão presente na atualidade, se relaciona muito aos escritos de Donald Schön, pois este autor propõe que os profissionais (inclusive os professores) sejam prático-reflexivos. Nesta proposta de Schön, o conhecimento prático é bastante enfatizado em detrimento dos conhecimentos teóricos.

Mas afinal, quando tais ideias começaram a se disseminar nos meios educacionais? Quais os principais pressupostos dessa epistemologia? Quais as implicações dessa produção de conhecimento, sobretudo, para a formação continuada do professor?

Em busca de respostas a estas questões, consultamos o texto “Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores”, de Isabel Alarcão. Segundo essa autora, há várias referências ao nome do professor Donald A. Schön ligadas à noção do “professor prático-reflexivo”. Para Alarcão (1996), esse autor contribuiu fortemente para a consolidação da noção de “professor reflexivo” em diversos lugares do mundo, sobretudo, no Brasil nos anos de 1980 e de 1990. De acordo com Santos (2004, p.03),

Entre as tendências mais presentes nos estudos sobre a formação de professores está a reflexão como conceito mais adotado. Schön (1995), um dos autores que mais tem contribuído para a difusão do conceito de reflexão, propôs o conceito de reflexão-na-ação como o processo pelo qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade.

Mas, porque essa noção de “professor reflexivo” se tornou tão forte na formação de professores?

Para Alarcão (1996), a difusão de tal epistemologia nos meios educacionais pode se relacionar

à crescente consciência das responsabilidades que, como profissional, o professor assume perante a sociedade e das dificuldades de formação que assolam as instituições a que incube essa tarefa [...] que atrai os leitores para estes títulos, portadores de uma eventual esperança num paradigma eficaz que interligue teoria e prática na formação de professores e que em vão se tem procurado. Perscruta-se se a mensagem indiciadora de um possível novo paradigma se esconde por detrás da prática da reflexão, atitude que nos relança para os valores do humano que insistentemente teimam em vir respirar a tona da água, num mundo vincadamente poluído pelo racionalismo técnico (ALARCÃO, 1996, p.13).

Mas, por que Schön combate com tanta veemência o racionalismo técnico? Por que Schön propõe outra epistemologia da prática? Para esse autor, existe um equívoco nas formações dos atuais profissionais, pois elas ocorrem por meio da lógica da racionalidade técnica. Para Schön (2000), muitas instituições fazem os seus alunos acreditarem que os conhecimentos adquiridos na academia podem ser transpostos para a realidade, resolvendo assim os problemas da prática. Esse autor acredita que os profissionais não estão preparados para enfrentar novas situações da prática profissional ou o que ele denomina de “zonas de incertezas”. Neste sentido, o autor crê que cada situação a ser resolvida é única, por isso, as



instituições responsáveis pela formação, neste caso, nunca darão conta de ensinar tudo o que o profissional necessita.

Segundo Schön (2000), tal conceito é considerado uma alternativa à racionalidade técnica, propondo, deste modo, uma epistemologia da prática. Tal epistemologia se baseia nas competências que se encontram implícitas nos bons profissionais. Schön (2000) questiona o atual pressuposto de que a pesquisa acadêmica render conhecimento profissional útil e de que esse mesmo conhecimento ensinado nas escolas prepara os estudantes para os problemas da prática cotidiana.

Assim, a partir dessa preocupação, Schön (2000) formula os conceitos de “conhecer-na-ação” e “reflexão-na-ação”. Para Schön (2000), a “reflexão na ação” é quando se pensa no que fazemos, já o “conhecimento na ação” ocorre quando o conhecimento está no próprio ato (a ação). Esse mesmo autor ressalta que esses conceitos são difíceis de serem verbalizados e, quando o são, não os descrevem como tal:

Usarei a expressão “conhecer-na-ação” para referir-me aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – performances físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita. (SCHÖN, 2000, p. 31).

Tal dimensão prática foi alvo de críticas por parte de diversos autores, entre eles o professor Newton Duarte (2003) em seu texto intitulado “Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Lúria)”. Segundo esse autor, foi a partir do escolanovismo que surgem as noções de “professor reflexivo<sup>1</sup>” e o “construtivismo”. Apesar de o primeiro priorizar a análise da aprendizagem do professor e o segundo focar na análise da aprendizagem do aluno, ambos trazem consigo pressupostos pragmáticos.

Assim, para Duarte (2003, p. 610), os estudos na linha da “epistemologia da prática”, incluindo aí a do “professor reflexivo”, se disseminou no Brasil na década de 1990 e foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do

---

<sup>1</sup> No entender de Pimenta e Ghedin (2002, p. 18), no início dos anos de 1990 a expressão “professor reflexivo” ganhou repercussão no campo educacional, no entanto, o “reflexivo” foi adotado enquanto adjetivo (atributo do ser humano) e não enquanto conceito, isto é, “um movimento teórico de compreensão do trabalho docente”.

pragmatismo neoliberal, com os quais a epistemologia da prática guarda inequívocas relações. Tal visão também é compartilhada por Suze Scalcon (2008) em seu texto “O pragmatismo e o trabalho docente”. Para Scalcon (2008, p. 499), na acepção neoliberal, no que diz respeito ao conhecimento, “a verdade somente pode vir da prática e que a atitude de representar a realidade deve ser substituída pela indagação quanto à melhor forma de utilizá-la”.

Logo, por meio desses autores, percebemos que os estudos no campo da “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo” estão estreitamente envolvidos aos temas e às abordagens ideológicas neoliberal e pós-moderna (Duarte, 2003), como vimos anteriormente.

Ainda na dimensão do conhecimento, a pesquisadora Suze Scalcon rechaça, tal como Duarte (2003), essa abordagem pragmática tão defendida por Nóvoa, Schön, Tardif e Perrenoud. Segundo Scalcon (2008), essa epistemologia sustentada, sobretudo, por Schön possui um caráter espontaneísta e que

reduz seu saber profissional a uma mera aquisição de informações e dados que não ultrapassam o nível do senso comum, o que não lhe permite a apreensão das articulações históricas existentes entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado (SCALCON, 2008, p. 505).

Portanto, para Scalcon (2008, p. 505), essa epistemologia da prática encontrada em Schön, não contribui de forma relevante para a formação do professor, pois “se dirige e se restringe ao trato instrumental de saberes, voltado para a sobrevivência da vida cotidiana”. No máximo, poderá acrescentar “para que o professor se torne um administrador de estilos de vida úteis para a sobrevivência” (SCALCON, 2008, p. 505).

No mesmo caminho, Santos (2004) percebe que essa visão de Schön de forma alguma contribui no sentido de uma formação de professor mais autônoma, pois nesse caso o docente tende a se restringir ao seu mundo prático, isto é, ao “chão da sala de aula”. Para a referida autora,

Contudo, é necessário considerar que boa parte dos professores tende a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. Nesse processo, é necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática

docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar (SANTOS, 2004, p.03).

Neste sentido, em oposição à epistemologia da prática de Donald A. Schön, Scalcon (2008) propõe outra epistemologia, ou seja, a da práxis, pois, esta revela

a importância da unidade teórico-prática para os processos de produção e reprodução do conhecimento e de uma conseqüente apropriação da estrutura objetiva da realidade ganha significado quando há o reconhecimento do valor teórico da prática aliado ao valor da teoria (SCALCON, 2008, p. 503).

Portanto, Scalcon (2008) entende que a epistemologia da práxis é fundamental para que, no âmbito da formação do professor, possibilite a interpretação do mundo visando transformá-lo. Para essa autora, ao contrário do que ocorre na epistemologia da prática que se limita às aparências, a epistemologia da práxis

leva em conta a essência da realidade captada pelo concreto pensado e em consideração ao movimento dialético de elaboração de conhecimentos que vai da prática à teoria, na procura da articulação entre o particular e o universal, entre a parte e o todo (SCALCON, 2008, p. 504).

Na ótica da formação, Scalcon (2008, p. 504) entende que a práxis tem duas funções principais; a primeira se relaciona com as transformações sociais e a outra se refere à “mediação que exerce entre o conhecimento e a sua apropriação”. Logo, a formação de professores na epistemologia da práxis se diferencia da epistemologia da prática, pois não exclui a dimensão teórica de sua própria estrutura.

Ainda para Scalcon (2008, p. 505), a epistemologia da práxis, na dimensão da formação do professor, assume também o papel de mediadora, pois possibilita a identificação dos “(...) limites de uma ação pedagógica fundada em processos de formação alienados e desumanizadores porque assentados na hegemonia dos valores da classe dominante”. Logo, segundo essa autora, sob o prisma da práxis, o professor se apropria de conhecimentos teóricos e práticos, possibilitando-lhe a transformação da situação na qual vive conjuntamente com os seus alunos.

Por fim, a autora reitera que a formação profissional do professor que leva em conta a epistemologia da práxis torna-se muito mais significativa, pois o

domínio dos conhecimentos, por parte do professor, operado na apropriação científica, teórica e acadêmica de valores cognitivos e práticos possibilitam transformar a situação na qual vivem os professores e alunos por um processo pedagógico de formação humana (SCALCON, 2008, p. 505).

Então, parece-nos razoável compreender que a epistemologia da práxis é mais ampla, uma vez que considera as relações sóciohistóricas, permitindo ao professor uma visão mais global na interpretação do mundo e, conseqüentemente, na intenção de transformá-lo. Fica evidente, a partir da leitura desses autores, que a epistemologia da prática, sobretudo àquela defendida por Donald Schön e que se expandiu fortemente nos anos de 1990, foi possuída pela ideologia neoliberal.

Logo, se faz necessário compreender quais as relações entre a ideologia neoliberal e a educação, sobretudo, no que diz respeito à formação de professores.

### **1.3. Neoliberalismo e a educação**

A nossa preocupação neste tópico é procurar entender as relações entre educação e o pensamento neoliberal. Por isso, se faz necessário verificar quais as intenções desse pensamento com relação à educação e à formação continuada de professores no contexto nacional.

No entanto, é indispensável apresentar antes algumas interpretações acerca do neoliberalismo (final do século XX e início do XXI), que é totalmente diferente do liberalismo clássico do século XVIII.

Deste modo, fizemos a leitura do texto “Neoliberalismo e Educação” de Márcio Javan Camelo de Lima. Tal autor compreende que o liberalismo tem por princípios a liberdade, a propriedade privada e o individualismo. Para Lima (2007), a liberdade é essencial para as ações e potencialidades individuais. Afirma ainda que, dentro da ótica liberal, a ausência de liberdade “é um desrespeito à personalidade”(LIMA, 2007, p. 45).

Já no que se refere ao individualismo, Lima (2007) afirma que o indivíduo não deve ter os seus atributos limitados por uma autoridade (como o Estado, por exemplo), ao contrário, esse mesmo governo deve incentivar as suas potencialidades, mas “torna-se o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso social” (LIMA, 2007, p. 45). Por fim, esse autor aponta a propriedade como um

direito inalienável do indivíduo repugnando as formas de furtar esse “direito” (LIMA, 2007, p. 46).

A partir desses princípios postulados por Lima (2007), é importante diferenciarmos o liberalismo do século XVIII, do “liberalismo contemporâneo” denominado também de neoliberalismo. Desse modo, encontramos apoio na leitura do texto também intitulado “Neoliberalismo e Educação” de autoria da professora Sonia Alem Marrach. Neste trabalho, pudemos distinguir com bastante clareza o liberalismo clássico do neoliberalismo. Segundo a autora,

Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no amparo aos direitos sociais. (MARRACH, 1996, p. 42).

Logo, vemos, por essa autora, que há uma espécie de retrocesso no neoliberalismo em relação ao liberalismo clássico na medida em que existem perdas nos campos social e político. Isso significa que, apesar do liberalismo também repudiar as interferências do Estado na economia, tal ideologia considerava o indivíduo como um cidadão livre com plenos direitos. Já na ideologia neoliberal esse mesmo indivíduo é tratado como um mero consumidor de mercadorias postas à venda pelo mercado. Nesse sentido, a busca por “direitos” pelo cidadão se restringe a reclamações acerca da qualidade das mercadorias adquiridas, que podem ser um eletrodoméstico comprado em uma loja, uma assistência médica adquirida em uma instituição que vende planos médicos ou até mesmo o ensino (em qualquer nível) vendido em escolas.

Além disso, para Marrach (1996), essa ideologia neoliberal (surgida no pós Segunda Guerra, de acordo com Lima (2007)) é típica de sociedades avançadas, mas que vem crescendo nos últimos anos no Brasil e no restante da América Latina aliada a uma cultura política conservadora. De acordo com Marrach (1996, p. 42), essa ideologia é mais bem explicitada ao afirmar que “o neoliberalismo parte do pressuposto de que a economia internacional é autorregulável, capaz de vencer as crises e, progressivamente, distribuir benefícios pela aldeia global, sem a necessidade de intervenção do Estado”. De acordo com essa autora, o liberalismo se baseia no indivíduo, enquanto o neoliberalismo se baseia nas grandes

corporações internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

Portanto, segundo Marrach (1996, p. 43), no neoliberalismo há uma liberdade, no entanto, é a “liberdade econômica das grandes organizações, desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico”. Assim, por meio de Marrach (1996), vemos o quanto o neoliberalismo considera que os direitos sociais devem ser mínimos e, entre esses direitos, está o da educação.

No entanto, a educação, no contexto neoliberal, também se mercantiliza a ponto de se tornar estratégica na busca do lucro. De acordo com Marrach (1996, p. 45), “no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança”.

Para a autora, acima referida, na retórica do neoliberalismo, à educação são atribuídos três objetivos principais. O primeiro objetivo é integrar a educação escolar, mercado e pesquisa acadêmica à livre iniciativa; vincular a universidade à produção das indústrias baseando-se na ciência e na técnica, transformando a ciência em capital técnico científico. O segundo objetivo é transformar a escola em um ambiente de divulgação dos ideais dos grupos dominantes, nesse caso, os ideais neoliberais. A esse respeito, Lima (2007, p. 48) também compreende que a escola é fundamental para a difusão dos ideais neoliberais:

A cartilha do Instituto Liberal demonstra o papel estratégico que tem a educação no projeto neoliberal. Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelara educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado da livre iniciativa.

Por fim, o terceiro objetivo, segundo a visão neoliberal de acordo com Marrach (1996), é tornar a escola um nicho para os produtos da indústria cultural e da informática, apesar da contradição, pois os neoliberais apoiam os subsídios do Estado para divulgar os produtos didáticos e paradidáticos. Nesse sentido, os pais e alunos são vistos pelos neoliberais como “consumidores” e, portanto, a educação é um bem a ser adquirido.

Por meio desses objetivos é possível verificar que, para Marrach (1996), a educação assume um papel notável e estratégico no sentido de contribuir aos propósitos neoliberais. Mas esse teor estratégico da educação não se limita ao ensino básico, pelo contrário, se expande para todos os níveis, inclusive ao nível superior.

Marrach (1996) se preocupa com as propostas neoliberais voltadas para as universidades públicas. Segundo essa autora, o neoliberalismo propõe: que os estudantes custeiem os seus estudos em universidades federais; a eliminação da dedicação exclusiva dos professores universitários, visando ampliar o quadro de docentes, diminuindo os gastos e reduzindo os salários; a busca de recursos em empresas e indústrias privadas direcionando as pesquisas às demandas de mercado.

Assim, para a referida autora isso representa o “modelo competitivo de universidade” voltado para uma suposta “qualidade”. Isso significa pensar a escola como um grande negócio. Para Marrach (1996, p. 50) o pensamento neoliberal é tecnicista e, portanto,

equaciona problemas sociais, políticos, econômicos como problemas de gerência adequada e eficiente ou inadequada e ineficiente. Por exemplo, ao comparar a escola pública de primeiro e segundo graus à escola particular, a retórica neoliberal diz que a qualidade da primeira é inferior à da segunda porque a administração da escola pública é ineficaz, desperdiça recursos, usa métodos atrasados. Não leva em conta a diferença social existente entre ambas, nem a magnitude do capital econômico de cada uma. Assim, a noção de qualidade traz no bojo o tecnicismo que reduz os problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos social e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento. Com as novas tecnologias de informação e comunicação, a educação escolar vai para o mercado, seja via financiamentos de pesquisa, marketing cultural, educacional, da mesma forma que com as técnicas de reprodutibilidade do início deste século, a arte foi e ficou no mercado.

De acordo com Lima (2007, p. 54), ao tratar da universidade e das relações entre educação e sociedade, considera-se que a preponderância da economia sobre a cultura acarreta à universidade “levar os docentes à adesão fascinada à modernização, a critérios de rendimento, de produtividade e de eficácia”. E, dessa forma, deixa de lado o “ato da reflexão, retificação e construção de um novo saber”(LIMA, 2007, p. 54).

Para Marrach (1996), todo esse processo “neoliberalizante”, que é imposto à universidade pública, faz parte de um contexto maior que pode ser sintetizado, citando Max Weber (1992), como “desencantamento do mundo”, no qual qualquer coisa pode se transformar em mera mercadoria. Assim, vemos o quanto para a autora a educação é uma estratégia relevante para o discurso neoliberal:

Para a educação, o discurso neoliberal parece propor um tecnicismo reformado. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia. A escola ideal deve ter gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino, e o professor em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo(MARRACH,1996, p. 51).

Portanto, pudermos visualizar que a educação é uma estratégia importante, segundo Marrach (1996), para o discurso neoliberal. No dizer de Lima (2007, p. 49), significa que

(...) o projeto neoliberal não se diferencia muito dos seus objetivos econômicos e ideológicos, quais sejam: expansão do mercado livre, a drástica redução da responsabilidade governamental pelas necessidades sociais, o reforço das estruturas intensamente competitivas de mobilidade, o rebaixamento das expectativas das pessoas em termos de segurança econômica e a popularização de uma determinada forma de pensamento de evolução social.

Essa concepção neoliberal na qual a educação é uma forma até certo ponto estratégica para resolver diversos problemas, como por exemplo, as crises econômicas e, por consequência, as questões sociais, pode ser encontrada em relatórios de instituições de pensamento neoliberal como o Banco Mundial.

Assim, a partir dos autores acima referidos, é possível perceber que as políticas neoliberais voltadas para a educação se baseiam na lógica do mercado, desvinculando a dimensão política da educação e, dessa forma, imprimindo um teor tecnocrata.

Logo, a ideologia neoliberal se resume em um pensamento que se transforma em ação, no sentido de tornar as teorias e as práticas educativas em lucro e privilégios para determinados grupos da sociedade.

Desse modo, a partir de agora, tendo em mente as intenções do neoliberalismo para com a educação, cabe entendermos como essas intenções se



refletem na política de formação de professores e, por consequência, na formação continuada. De antemão já é possível imaginar que a formação continuada, nessa perspectiva apresentada, também assume um caráter prático-instrumental visando à qualidade total com o intuito de atender às necessidades do mundo do trabalho, ou melhor, do mundo do mercado capitalista.

### 1.3.1. A visão neoliberal acerca da formação de professores

Para iniciarmos essa discussão acerca das relações entre neoliberalismo e a formação de professores, utilizamos o texto de Pablo Gentili intitulado “Neoliberalismo e educação: manual do usuário”. Segundo Gentili (1996), para os neoliberais, o problema da educação é gerencial e, desse modo, não se vincula com problemas estruturais, por exemplo, melhora dos salários, diminuição de alunos por sala, qualificação dos ambientes pedagógicos, etc. Para o pensamento neoliberal, o problema educacional se resume à reformulação de gestão:

Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI, 1996, p. 18).

Nesta perspectiva “neoliberalizante”, segundo Gentili (1996, p.18), a educação não sofre com a falta de docentes nas escolas: “não faltam professores, faltam professores mais qualificados”. Além disso, a formação continuada de professores sendo um dos componentes fundamentais da educação também se insere em uma lógica a qual Gentili (1996) denomina de *mcdonaldização* da escola.

Segundo o autor, o pensamento neoliberal entende a escola como uma empresa qualquer e, desse modo, necessita seguir os mesmos preceitos do mercado. Assim, tal como as empresas de *fastfoods*, as escolas devem ser competitivas, ter qualidade e atender as demandas mercadológicas, daí o conceito *mcdonaldização*.

Ainda nessa linha comparativa entre a escola e as empresas alimentícias denominadas de *fastfoods*, Gentili (1996) entende que a visão neoliberal opta por

um docente passivo e que se limita a receber conteúdo e passar, como se estivesse servindo-o aos seus alunos.

Ao mesmo tempo, no contexto desses processos de modernização conservadora, as políticas de formação de docentes vão se configurando como pacotes fechados de treinamento (definidos sempre por equipes de técnicos, *experts* e até consultores de empresas!) planejados de forma centralizada, sem participação dos grupos de professores envolvidos no processo de formação, e apresentando uma alta *transferibilidade* (ou seja, com grande potencial para serem aplicados em diferentes contextos geográficos e com diferentes populações) É essa, precisamente, uma das características que têm facilitado a expansão internacional de uma empresa como o McDonald's. Esse tipo de empresa tem tido um papel fundamental no desenvolvimento daquilo que poderíamos chamar aqui "*pedagogia fastfood*": sistemas de treinamento rápido com grande poder disciplinador e altamente centralizados em seu planejamento e aplicação. (GENTILI, 1996, p.34)

Em tal entendimento, ao professor não é dada a autonomia de produtor de conhecimento, ao contrário, é considerado um mero "aplicador" de conhecimentos adquiridos de seus respectivos "supervisores".

Assim, para Gentili (1996, p. 34-35), tudo isso pode ser resumido a um treinamento estritamente técnico. Isso fica evidente ao afirmar que "formar um professor não costuma ser considerada uma tarefa mais complexa do que a de treinar um preparador de Hambúrguer". Isso tudo nos leva a pensar que, nessa dimensão, não há espaço para a inclusão de aspectos humanizadores como nos alerta Adorno (1996), mas, ao contrário, existe um enorme espaço para a técnica, a prática, a eficiência, a meritocracia, a qualidade e uma gana sem fim na busca por resultados.

Portanto, nos é claro que, para o pensamento liberal, a formação de docentes se limita a uma espécie de treinamento. Nesse caso, o professor se restringe a receber instruções das chefias superiores que devem ser seguidas à risca com a finalidade de garantir a qualidade do "produto final" que será lançado ao mercado. Assim, a seguir trataremos da política de FCP em nosso país.

## **2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Nesta Seção, discutiremos o quanto a política brasileira tem optado nessas últimas décadas por uma supervalorização da formação continuada de professores em detrimento de um investimento maior na formação inicial de nossos docentes, tendo em vista que uma das justificativas para o fomento da formação continuada é de que há muitas formações iniciais de má qualidade demandando ações de reparo. Essa suposta inversão de prioridades nessa política nos leva a pensar em possíveis relações com interesses mercadológicos.

### **2.1. As políticas de Formação (Inicial e Continuada) de Professores no Brasil: uma possível inversão de prioridades**

O que é possível falar sobre a política de formação de professores em nosso país? Quando questionamos esse tipo de formação estamos nos referindo tanto à formação inicial quanto à formação continuada.

A partir das leituras de Saviani (2008), Gatti (2008) e Freitas (2007) percebe-se o quanto a educação brasileira tem se pautado pelos ditames de órgãos internacionais, priorizando a produtividade a despeito de qualquer preocupação com a qualidade. Desta maneira, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada se insere nesse contexto de uma educação pragmática e à mercê do mercado.

A formação continuada de professores está intimamente ligada às atuais concepções educacionais, políticas e econômicas presentes na sociedade brasileira. Para Gatti (2008), a formação continuada surge em um contexto do fim do século XX, visando atender uma demanda do mundo do trabalho, principalmente nos países desenvolvidos, que é a atualização constante e o aprofundamento dos conhecimentos. Entretanto, para a autora, essa concepção de formação continuada em nosso país assumiu outra roupagem:

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos (GATTI 2008, p.56).

Para Gatti (2008), então, a formação continuada no Brasil, se configurou como uma formação de modo a minimizar as defasagens da formação inicial. Isso tem ocorrido, devido a “uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação” (2008, p.56). Logo, vemos uma crítica com relação à qualidade de nossos cursos de graduação.

A partir disso, somos levados a crer que há atualmente uma maior preocupação de nossas políticas públicas com a formação continuada do que propriamente com a formação inicial, ou seja, baseando-se por Gatti (2008), podemos perceber uma inversão do foco no que se refere à política de formação de professores.

No mesmo caminho, Antônio Nóvoa (1992), ao tratar da formação continuada da década de 1990 no contexto europeu, afirma que o foco dessa formação se constitui naturalmente quando ainda se faz necessário melhorar a formação básica do professor.

Diante dessa situação, surgem questionamos: por que o Estado insiste em investir na formação continuada ao invés de fortalecer a formação inicial?

Para responder essa questão, verificamos como a formação no país tem se configurado nos últimos anos à luz dos pressupostos de Dermeval Saviani (2008) no texto “O neoprodutivismo e as suas variantes: neo-escolanovismo”, na obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”. Nesse texto de Saviani, vemos o quanto a educação brasileira foi influenciada pelos pressupostos neoliberais. E, diante da dificuldade de se definir as grandes linhas pedagógicas no período pós Ditadura Militar, propõe uma ordenação de ideias categorizadas em neoprodutivismo, neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

## **2.2 Política de formação de professores a partir do contexto neoliberal da década de 1990**

Vimos acima que o Estado brasileiro persiste em privilegiar a formação continuada a despeito da inicial. Como explicar esse fato? Há autores que vêm indicando que essa preferência por parte de nossos governantes se relaciona com o

desenvolvimento mundial do neoliberalismo, fortalecido na segunda metade do século XX.

A partir das leituras dos textos de Saviani (2008), ficam cada vez mais evidentes que as mudanças educacionais são reflexos de transformações no plano econômico. Assim, grandes mudanças ocorreram a partir da década de 1990. Segundo Saviani (2008), apesar das mudanças na base econômica do fordismo para o toyotismo, é mantida a crença da relevância da educação para o processo econômico e produtivo, característica fundamental da teoria do capital humano.

Contudo, na década de 1990, o significado da teoria do capital humano se alterou preconizando uma ênfase no interesse privado, isto é, valoriza-se o esforço pessoal para que o indivíduo consiga melhor posição no mercado de trabalho. Assim, já não é mais papel do Estado se preocupar com a garantia da qualidade das escolas, pois a formação de mão de obra para inserção no mercado de trabalho deve ser uma iniciativa do próprio indivíduo.

Deste modo, Saviani (2008, p. 430) afirma que a educação passa a ser compreendida como “um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”. Nesse caso, o acesso aos altos níveis de escolaridade se torna condição mínima de empregabilidade, o que não significa a garantia do emprego, já que na atual fase capitalista é possível o desenvolvimento econômico coexistir com altas taxas de desemprego.

Portanto, para Saviani (2008), é essa a concepção produtivista, iniciada na década de 1960 e com a adesão à teoria do capital humano, que se torna hegemônica dando formato ao neoprodutivismo. Assim, a partir de uma base econômica excludente, se configura a pedagogia da exclusão. Esta se funda na ideia de que é necessário educar os trabalhadores tornando-os “empregáveis” e, em caso de insucesso, lhes é inculcada a responsabilidade pelo fracasso.

No movimento escolanovista, Saviani (2008) ressalta que a ênfase está no aprender a aprender. No entanto, no contexto mais recente, ao qual estamos nos referindo, esse “aprender a aprender” se vincula com a demanda de uma atualização constante a fim de aumentar o potencial de empregabilidade, mas também de adaptabilidade. De acordo com Casagrande e Balsan (2012), esse “aprender a aprender” está em consonância com os ditames de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), o qual considera que a formação em

serviço dispõe de melhores resultados em relação à formação inicial. Não por acaso, segundo Casagrande e Balsan (2012), o BM recomenda o uso da educação à distância para a “capacitação” dos professores em serviço como uma estratégia explícita de economia de gastos, a qual é justificada pelo uso de novas tecnologias e métodos.

Assim, o papel da educação se pauta na ampliação da força de aprender a aprender. Essa nova forma assumida pelo pressuposto escolanovista é que, para Saviani (2008), justifica o termo “neo-escolanovismo”, o qual foi largamente difundido na década de 1990 no Brasil, sobretudo, em documentos emitidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Logo, podemos perceber que esse movimento neo-escolanovista está em consonância com a formação docente sugerida pelo BM, o qual aponta a necessidade de um aumento no investimento da melhoria do conhecimento dos professores. Além disso, essa mesma instituição indica que a formação em serviço é mais eficaz em relação à formação inicial. Disso, podemos inferir que, nesse período, temos uma crescente preocupação com a dimensão prática da educação em detrimento da dimensão teórico-prática.

Da mesma maneira, o construtivismo, nessa época, também assumiu outra forma, na qual se valorizou o pragmatismo e as competências individuais. Para Saviani (2008), o entendimento do construtivismo não ficou na percepção, mas sim na ação e, por isso, foi bastante influente nas reformas educacionais e práticas escolares da década de 1990.

Enquanto que, para Saviani (2008), na década de 1970 a pedagogia tecnicista se pautava nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade; na década de 1990, essa pedagógica toma outro aspecto, isto é, de “valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público” (SAVIANI, 2008, p. 438). Assim, para o autor, entre os anos de 1991 e 2001, período de reforma do ensino no Brasil, essa orientação de enxugamento da máquina pública, redução de gastos públicos, é facilmente vislumbrada em materiais emitidos pelo próprio governo da época.

Portanto, podemos perceber, por meio de Saviani, que na década de 1990 houve um grande impulso dos pressupostos do liberalismo relacionados à educação. De acordo com Freitas (2007), a formação de professores em nosso país se deu

graças ao modelo expansionista do ensino superior iniciado na década de 1990 no contexto das reformas do Estado, submissas às pressões dos organismos internacionais.

Na mesma direção que Freitas (2007), Santos (2005) também entende que a reforma educacional da década de 1990, no Brasil, também foi comprometida com a ideologia de organismos internacionais a despeito das propostas docentes:

No tocante à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, aprovada em 1996, as formulações e as propostas, fruto de um longo processo histórico de participação dos educadores, foram rejeitadas pelo grupo governamental. Por fim, instaura-se uma reforma mais afinada às políticas de ajuste assumidas pelos idealizadores do modelo imposto pelo Banco Mundial(SANTOS, 2005, p. 01).

Portanto, para Helena de Freitas (2007, p. 1208), é nesse contexto dos anos de 1990 que são criados os Institutos Superiores de Educação e a “diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normal superior, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância –, de modo a atender à crescente demanda pela formação superior”.

### **2.3 A expansão da formação continuada de professores no Brasil**

Após a leitura de diversos artigos científicos acerca da Formação Continuada de Professores (FCP), notamos que a expansão desse tipo de formação está fortemente atrelada à noção de que a FCP é a chave para a melhoria da educação no país. Para Gatti (2008), no final do século passado, em países desenvolvidos, aumentou consideravelmente o discurso da atualização constante. Isso decorreu de avanços na tecnologia e nos conhecimentos, sendo a atualização profissional um pré-requisito importante para o mundo do trabalho. Segundo essa autora, tal discurso também toma conta dos sistemas educacionais.

Segundo Galindo e Inforsato (2008), foi no mesmo período em questão que o governo brasileiro passou a investir fortemente na formação continuada. Para esses autores, esse momento marca pela primeira vez a sistematização da FCP por parte do governo. Assim a FCP,

(...) passou de uma atividade esporádica e espontânea das instituições educativas, públicas, particulares, e também do terceiro setor, para uma posição chave no processo de desenvolvimento profissional docente (GALINDO; INFORSATO, 2008, p. 83).

Davis *et. al.* (2011), ao fazer leituras de textos especializados, encontraram dois modelos relevantes que indicam a necessidade da FCP. O primeiro modelo se refere ao “modelo déficit”, no qual a FCP se faz presente devido a uma suposta fragilidade da formação inicial do professor. Nesse modelo, os professores “pouco ou nada têm a dizer sobre como aprimorar sua formação, motivo pelo qual não podem ser consultados sobre essa questão” (DAVIS *et. al.*, 2011, p.830). Essa abordagem é criticada por Davis *et. al.* (2011) por atender o professor de uma maneira uniforme e não levar em conta as particularidades desse profissional, por exemplo, a faixa etária, o tempo de experiência em sala de aula, a disciplina em que leciona e outros. Tais autores desaprovam essa abordagem por atuar retrospectivamente, isto é, de maneira compensatória, quando deveria agir prospectivamente.

Além do “modelo déficit”, Davis *et. al.* (2011) indicam outro modelo que justifica a necessidade da FCP: o dinamismo da área educacional. A FCP deve ser inerente à profissão docente por ser um campo que necessita de uma atualização constante. Tal modelo reconhece a complexidade da área da educação, bem como a intensa produção de conhecimento, que gera novos modos de compreender o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem.

Contudo, Gatti (2008) aponta que a ampliação da educação continuada de professores no país ao invés de atuar no aprofundamento de conhecimentos para esse profissional, tal educação tem sido encarada como uma forma de amenizar as fragilidades das formações iniciais, sobretudo do setor público de ensino. Segundo Gatti (2008, p. 62), tal constatação vem sendo indicada por meio de avaliações, como por exemplo: pesquisas, concursos públicos e instituições internacionais:

Em todos os documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso.



Desta forma, a noção de formação continuada no Brasil, segundo Gatti, é encarada menos como ampliação de conhecimentos e atualização e mais como compensação de uma suposta fragilidade da educação inicial dos professores.

Gatti (2008) vai a fundo nessa questão indicando que, para além da fragilidade da formação inicial, há também uma demanda do mercado internacional. Assim, segundo a autora, a formação continuada de professores é ampliada em escala mundial devido a duas principais constatações: a primeira relaciona-se com as pressões advindas do mundo do trabalho, que exige cada vez mais o aprofundamento e a atualização de conhecimentos dada à conjuntura das novas tecnologias; a segunda refere-se aos péssimos resultados escolares que atingem um grande número de estudantes.

Assim, ainda de acordo com a autora, a equação (que segundo ela não necessariamente é verdadeira) diz respeito a uma ideia na qual a melhoria dos processos educativos acarretaria uma melhoria da economia por meio da “qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo” (GATTI, 2008, p. 63). Logo, Gatti (2008) nota que um dos princípios desta formação continuada de professores atua a partir de uma perspectiva material e econômica, deixando de lado as preocupações com a formação humana.

A partir de então, Gatti (2008) frisa o papel da legislação brasileira (decorrente de embates políticos e sociais), que também impulsionou a ampliação da educação continuada. A autora aludiu, como exemplo, o inciso II do artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, lei n. 9.394/96 – (BRASIL, 1996) que trata da obrigatoriedade dos poderes públicos em ofertar aperfeiçoamento profissional ao pessoal da educação.

Para Gatti (2008), ainda no percurso das normas, no ano de 2003, o MEC instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada da Educação Básica por meio da Portaria Ministerial n. 1403/2003. Essa portaria prevê a ampliação de oferta de cursos e outras formas de formação de professores, sobretudo na modalidade de cursos à distância. Contudo, apesar do aumento da oferta de formações aos professores brasileiros, sobretudo, de cursos normais superiores, pedagogia e licenciaturas, principalmente, em instituições privadas, questionamos as suas concepções e as condições sob as quais essas formações estão sendo disponibilizadas aos nossos docentes. Isso porque, a partir das leituras

de Freitas (2007) e Gatti (2008), é possível perceber o quanto as políticas de formação de professores têm se pautado em uma concepção compensatória.

Tomando como exemplo a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, Freitas (2007, p. 1209) destaca a manutenção de uma política pública permanente na formação inicial de professores em nível médio, tendo como desafio a “consolidação da política de formação superior de professores em serviço”.

Portanto, para Freitas (2007, p. 1210), “as ações do MEC têm pautado pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores leigos, em exercícios a distância, em cooperação com os sistemas de ensino”. Esse caráter compensatório da formação de professores é encontrado também nas pesquisas de Gatti (2008, p. 56):

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional 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.

Logo, a manutenção de programas compensatórios de formação de professores se consolida com a justificativa de se oferecer a formação em nível superior para professores em exercício que não a possuam. No entanto, se de um lado isso pode significar um avanço na exigência de formação mínima em nível superior para os professores de educação infantil e do Ensino Fundamental dos anos iniciais, há entraves importantes a serem superados, como a necessidade de se enfatizar as atualizações e os aprofundamentos dos saberes dos docentes e a consideração de que os professores que retornam aos bancos escolares são um público que parou de estudar há muito tempo e nem sempre deseja retornar, mas se vê obrigado a isso...

Assim, diante deste cenário da nossa política de formação de professores foi possível perceber, com a contribuição de Saviani (2008), que desde a década de 1990 as reformas educacionais no Brasil ocorreram a partir de pressupostos neoliberais. E, desde então, a formação de professores vem assumindo um caráter mais pragmático e cada vez mais nas mãos das iniciativas privadas, sem os devidos cuidados para se garantir a qualidade desejável.

De acordo com Olgaíses Cabral Maués (2003, p. 101), essa ênfase na formação prática faz parte de um contexto internacional em que o futuro docente necessita ter um contato “(...) real com o meio em que deverá atuar, devendo desde o início da formação assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto para a realização delas”. Assim, Maués (2003, p. 101) aponta a justificativa das reformas educacionais internacionais na qual “os cursos de formação têm sido muito teóricos, desvinculados do meio escolar (...)”.

Portanto, ainda que se necessite de mais pesquisas (principalmente no que se refere a dados financeiros e realizações orçamentárias), no entendimento de Gatti (2008, p. 68), “de maneira geral, dá para supor que se carrearam mais recursos públicos nessa direção do que para a formação de professores em cursos regulares de graduação (licenciaturas) nas instituições públicas”.

Por fim, perante esta situação da formação de professores, a partir das leituras, sobretudo de Saviani (2008), Freitas (2007) e Gatti (2008) somos levados a pensar que as políticas de formação no Brasil têm priorizado: a redução de gastos de investimentos na formação inicial, o aumento de incentivos para a formação continuada em instituições privadas de qualidade duvidosa e a valorização da prática em detrimento da teoria ou da *práxis*. Dessa forma, apesar de nos parecer ser mais adequado investir na formação básica do professor, qualificando mais o seu trabalho junto aos alunos, é impossível negar o surgimento de uma sucessão de políticas de formação continuada de professores, nas três esferas públicas: federal, estadual e municipal. Igualmente, não podemos negar que tais políticas estão presentes na escola e no dia a dia dos professores. Portanto, apresentamos, na sequência, pesquisas que discutiram a política de formação continuada de professores no município de Campinas e reafirmamos a relevância de nossa investigação sobre essa temática.

#### **2.4. A política de Formação Continuada de professores em Campinas**

Nesse tópico, tratamos do histórico das políticas de formação continuada de professores do município de Campinas a partir do início da década de 1980. Iniciamos por este momento, pois o país passava por um duplo processo: de abertura política colocando um fim na Ditadura Militar e de alinhamento aos ditames da economia internacional neoliberalizante. Nosso objetivo é acompanhar as

mudanças e/ou permanências de concepções e práticas de formação continuada de professores até os dias atuais. Tendo isso em mente, nos baseamos principalmente em Ferraz (2001) e Moreto (2009) por tratarem acerca da política de formação continuada de professores de Campinas em suas Dissertação e Tese, respectivamente.

Diante disso, nos questionamos se houve um padrão de formação continuada adotado pela rede pública de Campinas. Para Galindo e Inforsato (2008), há uma ausência de modelos mais diversificados de gestão nos municípios que deem conta da FCP, pois a maioria deles se referencia às Secretarias Estaduais decorrendo de uma inibição de propostas mais audaciosas e que poderiam suprir necessidades específicas. Porém, no caso do município de Campinas, observamos um processo histórico de formação continuada de professores de mais de três décadas, o que confere a essa rede uma dada especificidade. Assim, de acordo com Ferraz (2001), a política da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Campinas voltada para formação continuada de professores se iniciou na década de 1980.

De acordo com Ferraz (2001, p. 75), é sob a gestão do então prefeito José Roberto Magalhães Teixeira, entre 1983/88, que o professor Enildo Pessoa assume a pasta da educação. O então secretário da educação implementa uma política de formação do professor a partir de pressupostos da “organização racional do trabalho” e de uma “linha psicológica comportamental”.

Nesse sentido, o professor não era visto como um profissional autônomo, mas sim como um mero funcionário que recebia ordens de seus superiores:

Os Assistentes Pedagógicos (APs) desempenhavam um papel de motivadores e fornecedores de conhecimento, cada um desenvolvendo o seu trabalho. Dessa forma, o professor e aluno eram elementos secundários e colocados na função de executores do processo pedagógico, elaborado e coordenado por especialistas (FERRAZ, 2001, p. 74).

Segundo Ferraz (2001), é perceptível o quanto a formação se dava por meio de treinamentos, nos quais os professores recebiam o *script* pronto, cabendo a esses apenas a execução. Aos alunos restava apenas receber aqueles conhecimentos pré-fabricados em um lugar distante, totalmente descontextualizado de suas realidades.

Contudo, a avaliação do aluno tomava forma, tal como na fábrica, de um produto acabado e pronto para o consumo.

O trabalho pedagógico, resumidamente, consistia em: o técnico coordenava a elaboração de conteúdos e planejamento junto às unidades escolares; o professor o executava sob acompanhamento do técnico, e o aluno era avaliado no seu produto final (FERRAZ, 2001, p. 75).

Para Ferraz (2001, p. 75), o desenho da política de formação continuada de professores dessa época expressava bem o sistema educacional dentro de uma acepção capitalista, na qual “se encontra a fragmentação do trabalho pedagógico, separando-se os que planejam dos que executam”. Isso nos remete novamente à comparação bem-sucedida feita por Gentili (1996) entre a escola e as redes de *fastfoods*, entre os gerentes e os montadores de hambúrgueres.

Apesar desta prática tecnicista de formação nos parecer antiga e ultrapassada, vale ressaltar que ela resiste no tempo. Os autores Rodriguez e Vieira (2012), encontrados em nossa revisão, ao fazerem um estudo acerca da formação continuada de professores na Região Metropolitana de Campinas (RMC), levando em conta o processo de descentralização da educação iniciado nos anos de 1990, afirmam que, na região em questão, esse tipo de formação apresenta ainda aquele modelo “centrado no professor individual” priorizando-se a informação e a transmissão de conhecimentos aos docentes.

Todavia, em uma tentativa de modificar tal situação, de acordo com Ferraz (2001), sob o pretexto de atender tanto as dimensões técnicas quanto as políticas, é que a SME, no comando de Enildo Pessoa, ainda na primeira gestão do prefeito Magalhães Teixeira, cria a Academia Municipal de Aperfeiçoamento Pedagógico e Administrativo Geral (AMAPAGE) com o intuito de iniciar uma nova política educacional e, assim, dar os seus primeiros passos no que se refere à formação de professores.

De acordo com Ferraz (2001,) na Academia se reuniam os Assistentes Pedagógicos (AP), mas estes passaram a atuar nas escolas visando desenvolver atividades pedagógicas com o intuito de democratizar a escola pública. Para a referida autora, o trabalho de tais AP

consistia em reuniões de assistência pedagógica-didática realizadas na escola, constituindo-se outra modalidade de formação presente nesta gestão, caracterizada por uma articulação das práticas formativas com o contexto do trabalho (FERRAZ, 2001, p. 80).

Além disso, Ferraz (2001) afirma que outra modalidade de formação que ocorreu nesta gestão foi o trabalho dos AP com o docente, a partir de reuniões e cursos rápidos e pontuais, os quais já eram previstos nos calendários.

Segundo Ferraz (2001, p. 40), já na década de 1990, no ano de 1993, na segunda Gestão de José Roberto Magalhães Teixeira, a SME se comprometia com a qualidade de ensino e com a definição de uma política de capacitação permanente dos educadores.

Conforme Moreto (2009), o Departamento Pedagógico, (de acordo com a Lei Municipal nº 7721, de 15 de dezembro de 1993) passa a se denominar Departamento Técnico-Pedagógico que, para o autor, é bastante simbólico na medida em que o prefeito da época, José Roberto Magalhães Teixeira, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), se alinhava com a política nacional explicitamente neoliberal do governo federal então presidido por Fernando Henrique Cardoso, do mesmo partido.

A incorporação do “técnico” ao que se denominava Departamento Pedagógico, passando para Departamento Técnico-Pedagógico”, inclusive numa perspectiva em que o uso do hífen indicaria uma única palavra composta: em que o pedagógico não conviveria sem o técnico, é possível que, dependendo do uso que se fizesse das questões técnicas, se retornasse ao tecnicismo da década de 1970 (MORETO, 2009, p. 93).

Logo, nos parece evidente que a política de Campinas dessa época estava em consonância com a política nacional neoliberalizante e, portanto,

A racionalidade técnica, as pesquisas de cunho estatístico com a finalidade de organizar indicadores para a melhoria da qualidade do ensino, acomodam-se às indicações deste período a partir da agenda acionada pelo governo do Presidente FHC, do mesmo partido (...) (MORETO, 2009, p.94).

Todavia, de acordo com Moreto (2009), foi criado, em 1996, o Centro de Formação Continuada da Educação Municipal (CEFORMA) sob o decreto nº 12204 de 14 de maio de 1996. Segundo Ferraz (2001, p. 61-62), esse novo espaço de formação “foi organizado em função de um dos grandes eixos de atuação da SME/Campinas – a preocupação com a melhoria do ensino e com a inovação educacional”. De acordo com essa autora, o CEFORMA tinha como objetivo principal “criar condições adequadas no âmbito da educação municipal para a

institucionalização e o gerenciamento das práticas de capacitação e formação continuada dos profissionais da área” (FERRAZ, 2001, p. 61-62).

Contudo, de acordo com Ferraz (2001, p. 62), o CEFORMA também visava

O desenvolvimento das ações dirigidas à pesquisa educacional e à formação do professor para o desempenho das mesmas; a recuperação dos principais aspectos da história da educação em Campinas; o registro sistemático das propostas e dos projetos educacionais desenvolvidos no âmbito da educação municipal; a elaboração de material pedagógico relacionado aos projetos em desenvolvimento, com ênfase naqueles que se referiam ao patrimônio histórico, artístico e cultural de Campinas e a implementação de propostas de interação com a sociedade civil organizada, particularmente com a universidade.

Já em 2008, em substituição ao CEFORMA é criado o CEFORTEPE– Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof. Dr. Milton Santos” –, que, segundo Moreto (2009, p.101), “incorpora à formação continuada, a questão da tecnologia e da pesquisa educacional”.

Para o referido autor, em tese, a nova estrutura do CEFORTEPE contribuiria para a produção de conhecimentos sob uma ótica de uma educação mais humana e uma “cidadania ativa”. Moreto (2009), analisando a mudança do AMAPAGE para o CEFORTEPE, considerou que foi uma grande mudança na medida em que o espaço da “academia”, que era antes utilizado por especialistas e técnicos estudarem e pensarem acerca das políticas educacionais, se transformou em um espaço também de formação continuada dos professores.

Assim, Moreto (2009), afirma que Campinas passou a ter uma mescla de formações longas e pontuais. No entanto, a realidade que encontramos recentemente é de uma composição de um número muito grande de cursos rápidos e poucos mais perenes. A partir de um relatório emitido pela Setorial de Formação do município acerca das formações no primeiro e no segundo semestres de 2013<sup>2</sup>, foi possível observar que das 140 (cento e quarenta) formações ofertadas: 16 (dezesesseis) são grupos de estudos, formação que discute temas educacionais e da atualidade, como por exemplo, educação em tempo integral ou meio ambiente; 5 (cinco) são grupos de trabalho, formação voltada para uma produção específica de necessidade da SME, por exemplo, a elaboração das Diretrizes Curriculares do Município; 1 (um) grupo de formação, visa a discussão dos currículos das diferentes

---

<sup>2</sup> Tais formações contemplam todos os níveis de ensino até o ciclo IV (9º ano do Ensino Fundamental).

áreas de conhecimento e também podem gerar produções diversas com o objetivo de subsidiar o trabalho do professor no que se refere ao currículo; 7 (sete) Seminários, 2 (dois) Encontros, 1 (um) Simpósio, que são eventos de discussão de temas relevantes para a educação, a SME e para a socialização de experiências pedagógicas, com exposição de trabalhos e apenas 2 (duas) Especializações, cursos *Lato-Sensu*, sendo que uma delas era voltada para a gestão educacional. As 106 (cento e seis) formações restantes são compostas por cursos pontuais, dentro de uma concepção individualista de formação. (EDUCAÇÃO CONECTADA, 2015)

Portanto, apesar de uma mescla de dois modelos de formação, curta e perene, o que ainda predomina é aquele denominado de curso rápido ou com poucas horas de duração.

Apresentado o contexto da formação continuada de professores no município de Campinas, na próxima seção encontram-se as opções teórico-metodológicas da pesquisa.



### 3. PERCUSSO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os caminhos percorridos por esta pesquisa acerca da formação continuada de professores, de modo a evidenciar a nossa opção metodológica, tendo em mente o pressuposto de Gatti (2012, p. 47) no qual o “método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela em nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”.

Essa pesquisa é um estudo de caso, cujo objetivo geral é compreender a constituição e os princípios que norteiam a formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental no município de Campinas nos últimos cinco anos(2010 - 2014), buscando identificar (in) coerências entre o discurso oficial da Secretaria Municipal de Educação (SME) e a prática da escola, segundo a visão de alguns OP.

De acordo com André (1984, p. 52), “o ‘caso’ é assim um ‘sistema delimitado’, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular”. Todavia, isso não significa que o estudo de caso elimine a possibilidade de relacionarmos as situações específicas com as conjunturas. Ao contrário disso, para a autora, um dos pressupostos básicos do estudo de caso é levar em conta o contexto no qual o objeto específico se insere.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 89) “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Lüdke e André (1986, p. 17) destacam que

o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. [...] o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Tendo em vista a perspectiva do estudo de caso, o nosso percurso metodológico parte da revisão bibliográfica em direção à análise de documentos oficiais e às entrevistas semiestruturadas, até a interpretação dos dados produzidos

a partir de ambos. A nossa opção por iniciar com a revisão bibliográfica vai ao encontro de Moreira (2004) ao dizer que esse procedimento oportuniza ao pesquisador que veja o próprio estudo numa perspectiva histórica, podendo evitar duplicação desnecessária, relacionando o próprio estudo com os anteriores e sugerindo pesquisas posteriores.

No que se refere à análise documental, Lüdke e André (1986) apontam que ela se constitui em uma técnica valiosa para as pesquisas educacionais. Tal relevância se dá tanto na complementaridade com outras técnicas de pesquisa como revelando outros aspectos acerca do tema estudado, permitindo maior estabilidade em relação aos resultados obtidos. As autoras destacam que documentos são materiais escritos diversos que possam servir de fonte de informação. Ainda esclarecem que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDEKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Assim, para alcançar os objetivos específicos desta pesquisa, referentes à: (i) descrever e analisar a trajetória da política de formação continuada da rede municipal dos últimos cinco anos (2010 - 2014); (ii) identificar os princípios que norteiam a política de formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental no município de Campinas; (iii) identificar as tendências no oferecimento de cursos e grupos formativos aos professores por parte da SME (Secretaria Municipal de Educação); foram analisados os Diários Oficiais do Município entre os anos de 2010 a 2014 e as Diretrizes de Formação, por meio de um documento denominado – “Fundamentos e Diretrizes para a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Educação de Campinas”, elaborado em 2010.

Para alcançar o último objetivo específico: verificar as necessidades da escola, segundo os OP representantes de cada NAED (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada), no que se refere à formação continuada de professores para os anos finais do Ensino Fundamental, realizamos as entrevistas semiestruturadas.

A opção pela entrevista semiestruturada ocorreu em razão de ser um dos procedimentos mais adequados para as atuais pesquisas em educação, pois permite uma ação recíproca entre o entrevistado e entrevistador, permitindo que as informações fluam mais facilmente. A entrevista semiestruturada consegue captar

diretamente a informação que se quer, admitindo possíveis correções e esclarecimentos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

De acordo com Cervo e Bervian (2002, p. 46), “a entrevista não é uma simples conversa”, e sim uma conversa conduzida visando recolher informações por meio de um objetivo pré-definido. Para esses autores, a entrevista vem, nos últimos anos, servindo aos pesquisadores das áreas das ciências sociais e psicológicas. Isso ocorre normalmente quando os pesquisadores necessitam de dados não encontrados em documentos, mas que podem ser informados por algumas pessoas.

Gomez; Flores; Jiménez (1999, p. 168) afirmam que “la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos”.

Ao contrário das entrevistas estruturadas, na entrevista semiestruturada ou em profundidade, o que realmente interessa são

(...) las explicaciones de los otros. Incluso los conceptos que utilizamos para preguntar reflejan la manera en que otros nombran a las cosas, son el significado que atribuyen a los objetos, personas que les rodean o a las experiencias que han vivido. En este sentido, la entrevista desarrolla a partir de cuestiones que persiguen reconstruir lo que para él – el entrevistado – significa el problema objeto de estudio (GOMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999, p. 168).

Portanto, o material empírico foi produzido por documentos oficiais referentes à formação continuada de professores e entrevistas semiestruturadas com participantes diretamente envolvidos com o processo formativo na RMEC.

### **3.1. Os Documentos Oficiais e os procedimentos de análise**

Para Alves (1991, p. 8), a análise de dados nas pesquisas qualitativas se define como “um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados, e que se inicia já na fase exploratória, acompanhando toda investigação em uma relação interativa com os dados empíricos”.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 221), é extremamente relevante o “desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para organizá-los”. Esses pesquisadores acreditam que, para além da preparação do pesquisador na própria leitura dos

dados, vê-se a repetição de padrões que nos possibilita classificá-los e, assim, categorizá-los.

Lüdke e André (1986) afirmam que para o processo de categorização é preciso ler e reler todo material até o pesquisador ficar “impregnado” daquele conteúdo. Além disso, apontam que é essencial estar atento para o conteúdo manifesto, mas também para aquele conteúdo latente, ou seja, se faz necessário perceber o conteúdo implícito do material.

Assim, de posse das contribuições de Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994), foram realizadas leituras e análise das publicações de cursos e grupos formativos (estudo, trabalho e formação)<sup>3</sup> no Diário Oficial Municipal (DOM) dos últimos cinco anos(2010 - 2014), e do documento “Fundamentos e Diretrizes para a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Educação de Campinas” (FUNDAMENTOS E DIRETRIZES..., 2010).

No caso dos Diários Oficiais, encontramos no Portal da Prefeitura de Campinas um *link* no qual pudemos obter todas as edições entre os anos de 2010 e 2014. Fizemos as leituras de todos esses Diários, os quais traziam as publicações com listas de ofertas de cursos e grupos formativos por parte da SME. Tais listas foram organizadas ano a ano em planilhas do programa Excel. Nessas planilhas foram inseridas as informações dos cursos e grupos formativos, como o título, a ementa, o número de vagas, a carga horária e o local de realização dos mesmos. A leitura das ementas foi sugerindo frases e palavras-chave que sintetizavam o teor abordado pelos cursos e grupos formativos. A organização dessas palavras-chave pela semelhança das temáticas nos orientou a produzir 11(onze) categorias ordenadas por cores. Essas categorias foram denominadas de eixos temáticos e foram muito úteis para compreensão do panorama e da tendência na oferta das formações por parte da SME, entre os anos de 2010 e 2014. Optou-se por esse recorte porque foi exatamente no ano de 2010 que teve início a produção das Diretrizes de Formação do município (FUNDAMENTOS E DIRETRIZES..., 2010).

No caso dessas Diretrizes de Formação, fizemos uma leitura atenta de forma a apresentá-la e comentá-la conforme a sua própria estruturação, ou seja, a partir de suas seis partes, apresentadas a seguir: 1) Apresentação; 2) Objetivos da formação

---

<sup>3</sup> A SME disponibiliza, além dos cursos de formação continuada, os grupos de estudos (GE), os grupos de formação (GF) e grupos de trabalho (GT). Nesse texto, em alguns momentos, vamos tratá-los genericamente de grupos formativos.

continuada na rede municipal de ensino de Campinas (RMEC); 3) Princípios que regem a política de formação continuada da RMEC; 4) Diretrizes do plano de formação continuada; 5) Organização da formação continuada na RMEC: as ações, os espaços, as áreas e as modalidades da formação; e 6) Das responsabilidades sobre a formação continuada. A leitura e compreensão deste documento foram fundamentais para entendermos como se tem pensado a consolidação da política de formação continuada neste município, tanto por parte dos professores quanto por parte da SME, representada pela comissão do conselho consultivo pedagógico.

É importante ressaltar que o nosso entendimento acerca da política pública de formação continuada não vai ao encontro da noção tradicional de se separar as etapas de formulação e implementação das mesmas, mas sim, em consonância com Ball e Bowe (1992) de se considerar os conflitos nesse movimento dinâmico de constituição de uma política pública educacional (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006).

### **3.2. As entrevistas semiestruturadas e os procedimentos de análise**

Optamos por realizar as entrevistas com sete sujeitos: cinco orientadores pedagógicos e dois coordenadores vinculados a órgãos de formação continuada da SME. O roteiro de cada uma delas encontra-se nos apêndices 1 e 2.

As entrevistas com os Orientadores Pedagógicos (OP) se justificaram dada a sua importância no processo de formação em serviço dos docentes municipais. Isso pode ser comprovado ao olharmos para uma das atribuições desses orientadores, que é “o aperfeiçoamento da *práxis* pedagógica dos profissionais da unidade educacional” (DIÁRIO OFICIAL MUNICIPAL, 2009, p.17).

Contudo, diante do grande volume de escolas no município que atendem os alunos do Ensino Fundamental – 45 (quarenta e cinco) Unidades de Ensino (UE)—e, conseqüentemente, o elevado número de orientadores pedagógicos (cada escola possui pelo menos um OP), não seria possível entrevistarmos todos esses profissionais, dado o prazo de dois anos para a finalização desta pesquisa. Defronte a essa situação, selecionamos, como participantes potenciais de nossa pesquisa,

um OP de cada um dos cinco NAED<sup>4</sup> – Núcleos de Ação Educativa Descentralizada, estabelecendo como critério de escolha a Unidade Escolar (exceto as de educação integral<sup>5</sup>) que possuísse o maior número de docentes, pois apostamos que desta forma conseguiríamos mais dados acerca da formação continuada de professores em diferentes regiões da cidade.

Já os coordenadores vinculados à SME foram entrevistados porque são peças fundamentais na execução e constituição da política de formação continuada de professores de anos finais. Além disso, esses coordenadores possuem como uma de suas atribuições “planejar e gerir programas de formação continuada de permanente atualização e produção de conhecimentos e saberes aos profissionais da rede municipal de ensino” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2014).

As entrevistas foram áudio-gravadas e, em seguida, foi realizada a transcrição para leitura e análise. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista pode ser utilizada em conjunto com a observação participante, análise de documentos ou outras técnicas. No caso desta pesquisa, como já apresentado, a análise documental compôs uma parte importante da produção do material empírico.

Os materiais oriundos das entrevistas foram tratados com base em referenciais teóricos apresentados por Aguiar e Ozella (2013). Tais referenciais orientaram o nosso olhar para os materiais analisados.

Aguiar e Ozella (2013), a partir de uma ótica sócio-histórica, inspiraram-nos na realização da análise de dados das entrevistas, pois afirmam que, em primeiro lugar, o pesquisador deve ler as entrevistas transcritas até encontrar temas/conteúdos que sintetizam as falas. Em seguida, esses temas e conteúdos devem ser representados por palavras ou expressões que se constituem os pré-indicadores. De acordo com esses autores, os pré-indicadores são “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e

---

<sup>4</sup>Os NAED (Núcleos de Ação Educativa Descentralizada) se referem às representações regionais da Secretaria Municipal de Educação nas cinco regiões do município de Campinas. Tais núcleos compreendem as Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das Escolas Particulares e Instituições, situadas em suas áreas de abrangência. A estrutura organizacional da SME de Campinas será apresentada com mais detalhes na próxima seção – Seção 4.

<sup>5</sup>O projeto de escolas de educação integral no município ainda é muito recente, iniciou em 2014 com duas escolas e, agora, em 2015 possui cinco escolas no total, sendo uma para cada região do município. Os professores dessas escolas contam com uma jornada de trabalho diferenciada em relação aos professores das demais unidades escolares (DIÁRIO OFICIAL MUNICIPAL, 2014b).

expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.309).

De acordo com Aguiar e Ozella (2013), esses pré-indicadores devem ser organizados em indicadores. Tal organização se dá por meio da aglutinação dos pré-indicadores, levando-se em consideração a similaridade, a complementaridade ou a contraposição. Os autores ressaltam ainda que esses critérios não são necessariamente isolados. Com a posse dos indicadores, deve-se retornar ao material empírico e eleger trechos que esclarecem os indicadores em um processo que já aponta o começo da nuclearização, ou seja, para a construção dos núcleos de significação.

Assim, levando-se em conta que a produção dos núcleos é um processo construtivo-interpretativo, isto é, passa pela subjetividade do pesquisador em relação a uma dada realidade, eles devem representar aspectos centrais dos sujeitos e ser entendidos como uma etapa na qual “por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.310). Segundo os autores, essa fase se caracteriza por ser mais interpretativa, na qual “os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social histórico, à luz da teoria” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.311).

Logo, os autores ressaltam que tal procedimento tem por objetivo avançar do empírico para o interpretativo, do exterior ao interior, no qual denominam de zonas de sentidos, sendo estas, por meio da apreensão das necessidades e a partir de uma dinamicidade emocional, constitutivas dos sujeitos e, por consequência, de seus atos.

Portanto, analisamos o material empírico oriundo das entrevistas nos inspirando em Aguiar e Ozella (2013), seguindo os três momentos sugeridos por eles, a saber: partindo das entrevistas transcritas, identificamos os **pré-indicadores** e, a partir deles elaboramos os **indicadores**, que foram reagrupados em **núcleos de significação**, nos permitindo fazer as inferências e interpretações acerca da política de formação continuada de professores para os anos finais do ensino fundamental na rede municipal de Campinas. Tal processo nos possibilitou apreender os sentidos atribuídos pelos participantes no que se refere às necessidades da escola e às necessidades da RMEC.

Na sequência apresentamos o material empírico e as análises.

## 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO: OS DOCUMENTOS E A VOZ DOS PARTICIPANTES

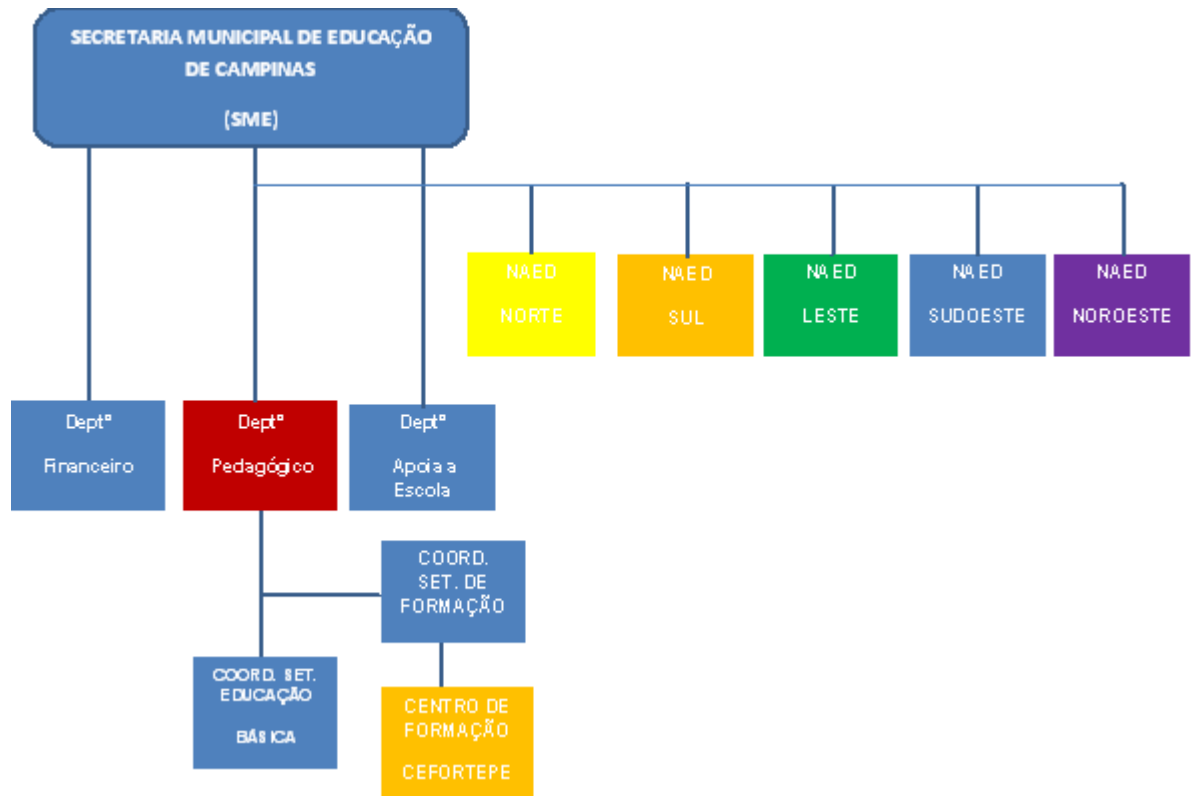
Para aprofundarmos a compreensão da formação continuada de professores da rede municipal de Campinas, necessitamos entender melhor a atual estrutura organizacional dessa Secretaria de Educação e, assim, visualizarmos onde a formação docente se insere. Portanto, a presente seção inicia-se com a apresentação da Estrutura da SME no período em que a pesquisa foi realizada. Na sequência apresentamos o material empírico composto pelas Diretrizes de Formação, os Diários Oficiais e as entrevistas semiestruturadas com os sete participantes: os cinco Orientadores Pedagógicos e os dois coordenadores representantes da SME e vinculados a órgão de formação dessa rede de ensino.

### 4.1. A Estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Campinas

De acordo com o organograma “Estrutura da Administração Direta Municipal de Campinas Lei nº 10.248 de 15 de setembro de 1999 – com alterações”, a Secretaria Municipal de Educação (SME) se estrutura em três departamentos principais: Financeiro, Apoio à Escola e Pedagógico. Este último coordena a Assessoria de Currículo, Programa e Pesquisa Educacional, o Setor Internúcleo de Tecnologia Educacional, a Coordenadoria Setorial de Educação Básica e a Coordenadoria Setorial de Formação. Esta última coordenava o extinto Centro de Formação Continuada da Educação Municipal (CEFORMA) e que hoje se denomina Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Professor Milton de Almeida Santos” (CEFORTEPE). Vinculados ao gabinete da Secretaria estão também os cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED), como é possível visualizar na **Figura 1**, que apresenta uma síntese do organograma representando a estrutura da administração direta do município de Campinas, no que diz respeito à Secretaria Municipal de Educação.



**Figura 1:** Síntese do Organograma da Secretaria Municipal de Campinas

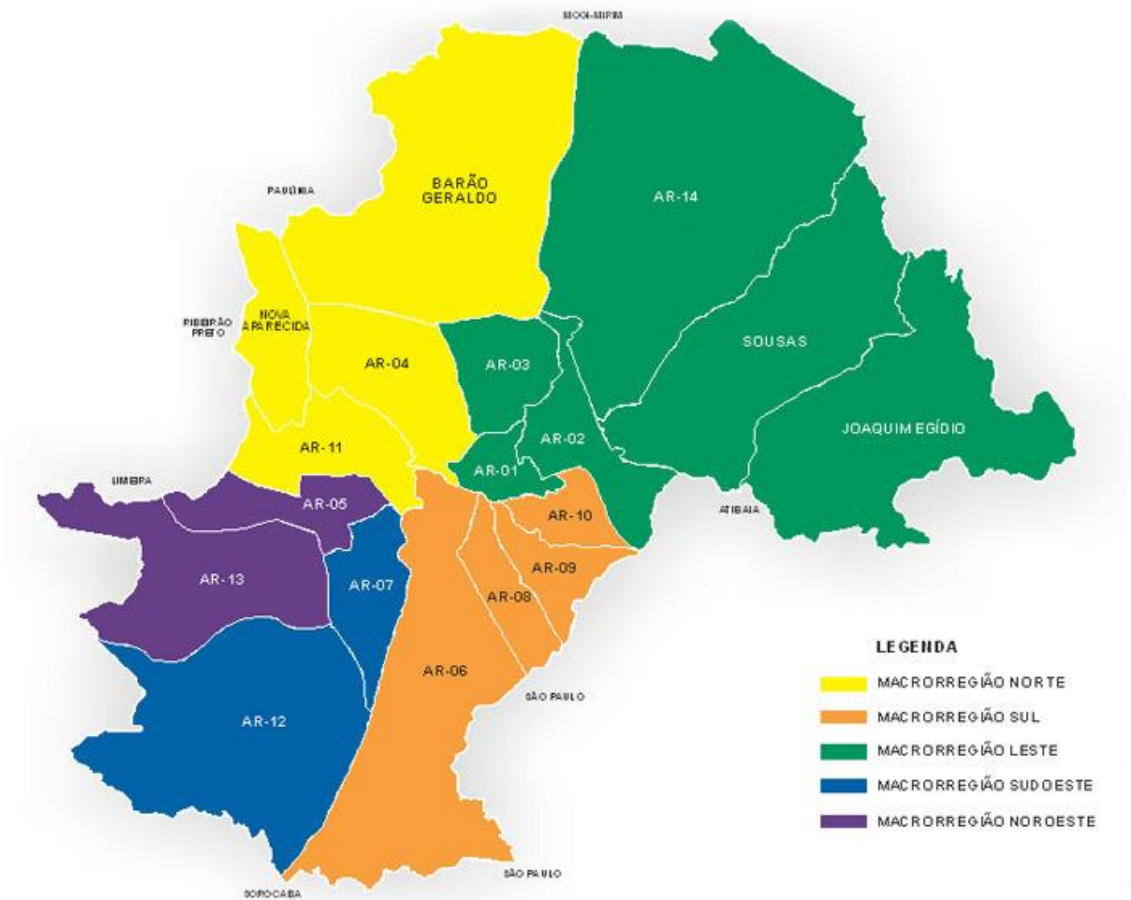


Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Assim, os NAED estão divididos geograficamente (um em cada região do município) por uma política de descentralização da Prefeitura Municipal de Campinas (PMC). Os cinco NAED compreendem, conforme a sua área, as Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das Escolas Particulares e Instituições. Os cinco núcleos respondem por 200 (duzentas) unidades educacionais, contemplando desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental dos Anos Finais, são coordenados por Representantes Regionais (RR) com vistas a garantir a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2014).

Veja na **Figura 2** a representação do mapa de Campinas apresentando as cinco macrorregiões, nas quais se inserem os cinco NAED.

**Figura 2:** Representação das cinco macrorregiões de Campinas.



Fonte: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/servicos->

Os NAED eram compostos, até o final de 2014, por 44 (quarenta e quatro) unidades educacionais se contabilizarmos apenas o Ensino Fundamental. Entretanto, alguns NAED possuem mais escolas que outros, conforme podemos visualizar na Tabela 2 abaixo.

**Tabela 2:** Número de escolas de ensino fundamental por NAED

NAED	NORTE	SUL	LESTE	SUDOESTE	NOROESTE
Nº de EMEF	5	19	5	10	5

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Entretanto, por meio do Decreto Nº 18.640 de 30/01/2015, publicado em Diário Oficial do Município de 02/02/2015, houve uma reorganização dessas unidades, buscando equacionar demandas de matrícula e a quantidade de escolas por NAED. Mais uma escola foi incorporada, totalizando 45 (quarenta e cinco).

Assim, alguns NAED ganharam ou perderam escolas. Abaixo, a Tabela 3 demonstra a nova organização dos NAED em relação à quantidade de escolas.

**Tabela 3:** Nova configuração do número de escolas de ensino fundamental por NAED.

NAED	NORTE	SUL	LESTE	SUDOESTE	NOROESTE
Nº de EMEF	7	12	11	9	6

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Na sequência, apresentamos as diretrizes de formação continuada denominada “Fundamentos e Diretrizes para a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Educação de Campinas”, documento produzido em 2010.

#### **4.2. As Diretrizes da Formação Continuada em Campinas**

O documento “Fundamentos e Diretrizes para a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Educação de Campinas” foi produzido a partir de uma comissão do Conselho Consultivo Pedagógico para Estudos sobre a Fundamentação e as Diretrizes para a Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação (SME). Essa comissão foi formada por seis especialistas: a Coordenadora da Setorial de Formação (CSF), dois Orientadores Pedagógicos (OP) e três Coordenadores Pedagógicos (CP). Entretanto, é um documento em elaboração e a leitura do mesmo demonstra que é totalmente passível de mudanças.

Essas Diretrizes se estruturam em seis tópicos principais, como já apresentados na seção anterior: 1) Apresentação; 2) Objetivos da Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC); 3) Princípios que regem a Política de Formação Continuada da RMEC; 4) Diretrizes do Plano de Formação Continuada; 5) Organização da Formação Continuada na RMEC: ações,

os espaços, as áreas e as modalidades da Formação e, por último, 6) Das Responsabilidades sobre a Formação Continuada.

Em primeiro lugar, chama-nos a atenção o fato de o documento colocar sob um mesmo rótulo de “profissionais da educação” diversos profissionais, são eles: professor, agente de Educação Infantil e Monitor, Vice e Diretor Educacionais, Orientador Pedagógico, Coordenador Pedagógico e Supervisor Pedagógico. Em seguida, diz que outros profissionais também se enquadram como profissionais da educação, como as cozinheiras, os guardas, Conselheiros, Agentes de Apoio e outros que estejam envolvidos no cotidiano da escola. Isto significa que o documento não privilegia apenas a formação continuada do professor, e sim todos aqueles que atuam na educação, direta ou indiretamente. Nesse sentido, todos os chamados “profissionais da educação” possuem o dever e o direito à formação continuada.

Contudo, não está explícito no texto o que seria de fato esta formação continuada, isto é, o texto não esclarece a sua concepção de formação continuada. Por outro lado, afirma o que entende não ser esse tipo de formação:

Para tanto, se compreende que a formação não é panaceia, a qual resolverá todos os problemas educacionais, mas, se realizada com propostas elaboradas coletivamente, com rigor técnico-científico, com posturas investigativas e criativas, contribuirá para o enfrentamento de práticas individualistas e alienadoras (FUNDAMENTOS E DIRETRIZES..., 2010).

Ainda nessa apresentação, o texto indica uma metodologia baseada na relação teoria e prática. Além do mais, se coloca como inovadora na medida em que estabelece um Plano de Estudo Individual compartilhado com as Unidades Educacionais (UE), tendo como ponto de partida a consecução e o aperfeiçoamento do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Outro ponto a destacar ainda nessa seção refere-se à explícita intenção de combater, no plano teórico, as ideologias liberais. Entretanto, contraditoriamente, três anos mais tarde, em outra gestão governamental, em 18 de abril de 2013, a Prefeitura Municipal de Campinas firma um convênio com a Comunitas com interveniência da empresa Falconi. Essas empresas teriam liberdade de interferência em várias áreas da gestão municipal, entre elas a área da Educação.

De acordo com a própria Comunitas, esta empresa tem como objetivo “estimular o engajamento de lideranças empresariais em prol do desenvolvimento social do país, além de contribuir para o aprimoramento dos investimentos sociais corporativos” (COMUNITAS, 2014). Por sua vez a empresa Falconi define-se como uma consultora que “por meio do aperfeiçoamento da gestão, ajudamos organizações a construir resultados excepcionais”. Além disso, a empresa atua em todos os segmentos do mercado “atendendo clientes da iniciativa privada e da esfera pública, do Brasil e do exterior” (FALCONI, 2014). Entre os valores dessa empresa, segundo ela mesma, estão a meritocracia e a obstinação por resultados (FALCONI, 2014).

De acordo com Oliveira (2004), a partir da década de 1990, foi possível visualizar nas reformas educacionais da época uma nova regulação das políticas educacionais com destaque para a centralidade dada à administração escolar, financiamento *per capita*, ampliação dos exames nacionais de avaliação, avaliação institucional e uma insistência na participação da comunidade. Para Oliveira (2004), essa regulação tem por consequência uma mudança na “composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino” (OLIVEIRA, 2004, p. 1130). De acordo com essa pesquisadora, tais tomadas de decisões,

trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico.

Apesar das empresas supracitadas abandonarem o projeto firmado com o município, o fato de este convênio ter existido demonstra o quanto a administração municipal não vê problemas em se aproximar de grupos com clara identificação com a ideologia neoliberal.

Posto esta contradição, o documento entende que a implementação destas Diretrizes irá ampliar o debate sobre os desafios da educação no sentido da profissionalização e valorização dos profissionais da educação. Assim, indica como desafios: a concentração dos professores em uma única escola com um salário digno de suas atribuições; a ampliação do trabalho coletivo nas UE; a formação específica para os profissionais terceirizados; os convênios com instituições sindicais, sociais e culturais; plano de carreira com ascensão vinculada à *Stricto*

*Sensu*; criação de coordenadores de ciclos no Ensino Fundamental visando à ampliação da leitura; diminuição do número de alunos por sala de aula e implementação gradual da Escola em tempo Integral.

O documento ainda em elaboração se destaca pelas propostas da Comissão Organizadora das Diretrizes, mas também por trazer as marcas das contribuições dos professores que opinaram acerca do texto quando ele foi enviado para todas as Unidades Escolares.

Observamos que nem todas as proposições de tal Comissão foram bem aceitas pelos docentes. Na própria apresentação do documento, os docentes indicaram: a não obrigatoriedade de concentração do docente em apenas uma única unidade, “respeitando-se a concentração por opção e/ou o acúmulo legal”<sup>6</sup>(FUNDAMENTOS E DIRETRIZES..., 2010, p. 5); que a possível reorganização dos tempos coletivos não diminua o Trabalho Docente para a Preparação de Aulas (TDPA); a substituição dos trabalhadores terceirizados quando estes estiverem em formação; mais informações sobre a relação entre a Política de Formação e o Plano de Cargos da Prefeitura Municipal de Campinas; quando houver a diminuição de alunos por sala, considerar as especificidades dos Professores de Educação Especial e a estrutura física de cada escola; a recusa da proposta de ampliação da jornada de 4 horas para 5 horas; considerações acerca da implantação da escola de tempo integral com o aumento de funcionários e melhoria na estrutura física das escolas e, por fim, a não obrigatoriedade da formação continuada, tornando-a facultativa.

Dessa forma, o documento se coloca como um texto em construção, mas que se torna importante para possibilitar a formação a curto, médio e longo prazo para todos aqueles que trabalham com a educação.

De acordo com esse documento, faz parte de seus objetivos a criação de esforços coletivos para implantar os projetos pedagógicos nas escolas; a melhoria da qualidade da educação por meio da atualização e aprofundamento dos conhecimentos nas dimensões da teoria e da prática; o desenvolvimento dos

---

<sup>6</sup>De acordo com a Constituição Federal de 1988, no Art. 37(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998) trata da acumulação de cargos públicos na qual “é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários, observado em qualquer caso o disposto no inciso XI” (BRASIL, 2015).

aspectos profissional e humano dos profissionais da educação; o aprimoramento da competência profissional e pedagógica e, por fim, o incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional.

Tais objetivos nos parecem bastante gerais, dando margens para múltiplas interpretações. Quando se refere, por exemplo, ao esforço coletivo, não deixa claro quem faz parte desse “coletivo”, aparentando que todos e ninguém se responsabiliza por tal objetivo. Outro ponto de destaque se relaciona ao tópico incentivo à formação e à prática investigativa, o que nos remete a perguntar que prática investigativa é essa. Esta impressão de uma vaga carta de intenções vai além dos objetivos, o documento como um todo a possui, uma vez que não evidencia o “como” colocar em prática os intentos citados.

Entre os princípios deste documento, frisamos aqueles que tratam da formação continuada como um direito e um dever e da definição dos profissionais da educação. De acordo com o documento, a formação continuada é um direito e um dever do Estado e da sociedade em ofertá-la aos profissionais da educação. Apesar disso, o município descumpra o Artigo 67, inciso II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394/96 (BRASIL, 1996), no qual o profissional da educação possui o direito à licença remunerada para fazer cursos de pós-graduação.

Outro princípio posto, já mencionado anteriormente, é que são profissionais da educação todos aqueles envolvidos com a educação direta ou indiretamente. Isso nos remete ao processo de desqualificação da profissão professor na medida em que se atenuam as especificidades da atuação docente. De acordo com Oliveira (2004), o professor de escola pública responde a tantas exigências no cotidiano escolar que, em decorrência disso, traz à tona um sentimento de desprofissionalização e de perda de identidade.

Tal atenuação é reforçada nos documentos oficiais, como por exemplo, na Lei 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, 2008), na qual entende o docente como mais um “profissional do magistério”:

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas

etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008).

Ainda segundo Oliveira (2004, p. 1132), a desqualificação profissional é também reforçada pelas estratégias que apelam para o voluntariado a despeito de uma educação para todos:

Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores.

O terceiro princípio que rege a política de formação continuada em Campinas se refere a esse tipo de formação como inerente ao trabalho do profissional da educação, isto é, a formação continuada não é uma opção, e sim um dever. Apesar disso, devido ao descumprimento também da Lei nº 11.738 de julho de 2008, que trata do piso salarial (BRASIL, 2008), na qual estabelece que o professor deve interagir no máximo 2/3 (dois terços) de sua carga horária com os alunos, esta rede municipal não garante tal obrigação e, por isso, na prática, continua sendo uma opção aos profissionais da educação em promover a sua formação continuada.

Ainda neste tópico, há uma nota de rodapé em tal documento que diz que o conceito de formação continuada vai ao encontro da LDBN 9.394/96. No entanto, esta lei não traz um conceito explícito, traz somente, em nosso entendimento, um conceito implícito de formação continuada baseado em cursos de aperfeiçoamento após o término da graduação.

Pelo exposto no documento, há um suposto compromisso de formação continuada na rede para o decênio 2011 – 2021 pautado na organização curricular, na gestão democrática e institucionalização de processos coletivos de avaliação institucional e do trabalho educativo.

Nesse sentido, apresenta a formação continuada pautada em: inovações que indiquem concepções de trabalho em ciclos; pesquisas acerca de novos conhecimentos e metodologias de trabalho educativo a partir das práticas no cotidiano; cursos, oficinas, grupos formativos nas UE ou no CEFORTEPE; estudos específicos nas diversas áreas do conhecimento bem como as das ciências da educação e estudos específicos relacionados ao momento de vida dos estudantes; formação dos gestores levando em conta a dimensão pedagógica; formação de



monitores e agentes da educação infantil; ações de formação para os educadores que atuam juntos aos alunos deficientes; ações de formação aos demais profissionais que atuam indiretamente na educação; estudos e implementação de diversas linguagens; incentivo à produção de material pedagógico; estudos voltados para enfrentamentos do cotidiano como a cultura afro-brasileira e indígena, a sexualidade humana, a educação alimentar e ambiental; formação de conselheiros com vistas a fortalecer a participação social na política do município.

Em nossa ótica, tal compromisso de formação faz apontamentos gerais e que não explicam como tudo isso será posto em prática. Além do mais, é razoável dizer que tais ações passam por questões que estão para além da vontade do professor, isto é, depende da disponibilidade de tempo do professor para essas formações.

Neste tópico, as ações de formação adotam as seguintes características: elaboração de programas e projetos que contemplem as Diretrizes em questão; definição das prioridades com a finalidade da melhoria da qualidade da atuação dos profissionais da educação; avaliação dos processos de formação; elaboração de um Plano Individual de Formação de cada profissional envolvido com a educação, relacionado indiretamente à Unidade Educacional e que estejam de acordo com essas Diretrizes; elaboração de um Plano Individual de cada profissional da educação, vinculado diretamente com a UE em consonância com o Projeto Pedagógico da escola.

De acordo com essas Diretrizes fazem parte dos espaços de formação continuada: todos os espaços das Unidades Educacionais; grupo de estudos nas UE ou entre as UE de cada NAED; cursos/grupos centralizados no CEFORTEPE; cursos e participações em universidades, bem como participações em grupos de pesquisa; estágio de profissionais junto a profissionais da educação mais experientes; eventos técnico-científicos.

O documento em análise expressa também duas modalidades de formação: com liberação integral periódica fora da rede municipal e a formação dentro da própria rede.

Com relação às responsabilidades acerca da formação continuada, destacamos o aspecto no qual a definição bem como o estabelecimento da política de formação continuada compete à Secretaria Municipal de Educação (SME), ao Departamento Pedagógico (DEPE) e à Coordenadoria Setorial de Formação (CSF). Nesse caso, os professores ficam à margem desse processo de construção de tais

definições. Além disso, fica a cargo da SME, DEPE e CSF o acompanhamento e avaliação dos NAED e das UE com relação à formação continuada (FUNDAMENTOS E DIRETRIZES..., 2010).

Em síntese, o documento em questão é um texto que se coloca ainda em construção, mas que por enquanto se revela generalizante e contraditório. Generalizante, por apresentar um rol de intenções gerais em que não se expressa sob quais condições tais propostas irão se cumprir. Contraditório, porque aponta como um de seus princípios, a indissociabilidade entre o trabalho profissional da educação e a formação continuada. Entretanto, a própria Prefeitura Municipal de Campinas (PMC) descumpra o Artigo 67, Inciso II da Lei 9.394/96, no qual o professor pode se afastar com remuneração para a sua formação continuada, e a Lei nº 11.738 de julho de 2008, segundo a qual o professor tem direito a cumprir um terço de sua jornada fora de sala de aula. Além disso, em nenhum momento, o documento expressa quais recursos financeiros serão utilizados para o cumprimento de tais intenções.

#### **4.3. Cursos e Grupos de Estudos**

De acordo com o documento “Fundamentos e Diretrizes para a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Campinas”, há duas modalidades de formação: aquela com liberação integral periódica, que contempla a participação em diferentes cursos fora do espaço da Unidade Educacional (UE), acolhidos os pareceres conjuntos da própria UE e do NAED, em conformidade com a Política de Educação do Município; e a formação continuada no trabalho, em diferentes instâncias, como por exemplo, nas UE, nos NAED, nos Cursos de formação e Grupos de Estudo no CEFORTEPE, na frequência em disciplinas ou Grupos de Pesquisa em Instituições de Ensino Superior, Estágios em outra Unidade Educacional da RMC ou em outra Instituição Educacional, Eventos técnico-científicos como Seminários, Congressos, Fóruns, Painéis, Oficinas, entre outros, Projetos individuais ou coletivos de intervenção na Unidade Educacional ou junto a Instituições de Ensino Superior, desde que vá ao encontro do Projeto Pedagógico da UE (FUNDAMENTOS E DIRETRIZES..., 2010).

Dessa forma, com a intenção de identificarmos as tendências no oferecimento das formações, que é um dos objetivos específicos de nossa investigação, fizemos

uma análise inicial da oferta dos cursos/grupos formativos da modalidade formação continuada, entre os anos de 2010 e 2014, voltados para os professores da rede pública municipal dos anos finais.

Devido à impossibilidade da Coordenadoria Setorial de Formação nos conceder as informações necessárias para essa análise, tivemos que optar por buscas em publicações no Diário Oficial do Município (DOM).

Assim, analisando a oferta das principais modalidades de formação, ou seja, os cursos, os grupos de estudos, os grupos de trabalho e de formação da Secretaria Municipal de Educação (SME), dentro desse período de cinco anos (2010 - 2014), observamos que os mesmos são oferecidos aos professores por meio de listas, as quais são aguardadas pelos professores normalmente no início cada semestre com a sua publicação no Diário Oficial.

No entanto, em 2010, houve apenas uma publicação; em 2011 e 2012, uma publicação para cada semestre; em 2013, três publicações e, em 2014, encontramos sete listas publicadas. No período analisado, a SME ofertou 361 cursos/grupos formativos nos quais os professores de anos finais estavam aptos a participar. Na Tabela 4 abaixo, visualizamos a quantidade de formações no decorrer desse quinquênio:

**Tabela 4:** Cursos de formação de professores ofertados entre 2010 e 2014

2010	2011	2012	2013	2014
61	101	80	36	83

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

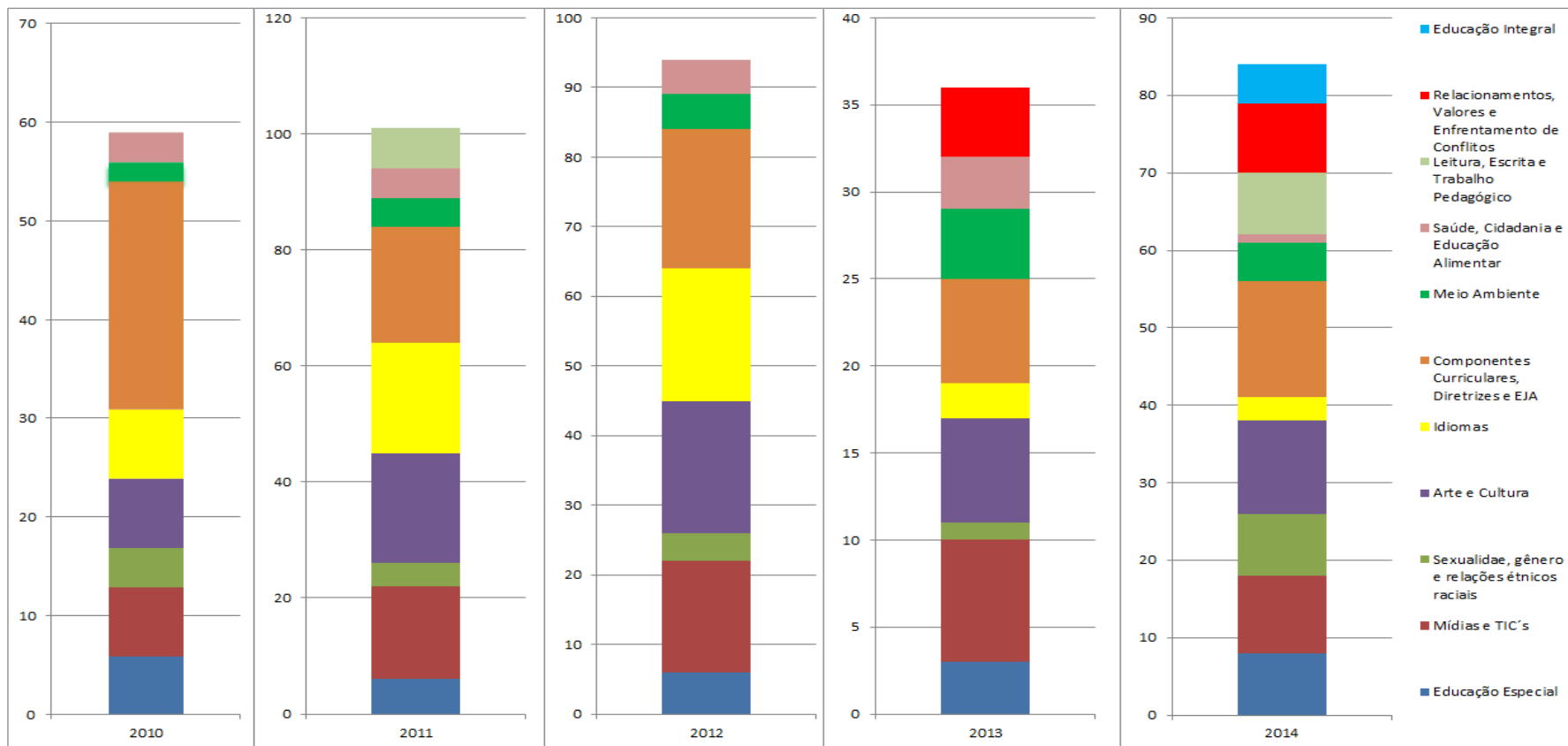
Observamos também que essas formações ocorrem em diferentes espaços da cidade, por exemplo, no próprio CEFORTEPE (local onde ocorre a maior parte das formações), nos NAED, nas UE ou em outros locais, como em Institutos tecnológicos, universidades, postos policiais e parques. Entre essas formações, temos aquelas realizadas em parceria com o MEC ou com empresas privadas, contudo, a maioria delas é disponibilizada pela própria SME.

Em cada ano pesquisado, os cursos e grupos formativos publicados foram listados em planilha e a leitura recorrente da ementa de todos eles foi sugerindo uma forma de categorização, na expectativa de encontrarmos um panorama das tendências no oferecimento das formações concedidas pela SME.

Assim, organizamos esses cursos e grupos formativos em 11 (onze) eixos temáticos sendo que cada um ficou representado por uma cor conforme a Figura 3: a) Educação Especial- azul; b) Mídias, Comunicação e Tecnologias - vermelho escuro; c) Sexualidade, Gênero e Relações Étnico-Raciais- verde oliva escuro; d) Arte e Cultura- roxo; e) Idiomas - amarelo; f) Referencial teórico-prático dos Componentes Curriculares e EJA- laranja; g) Meio Ambiente- verde; h) Saúde e Cidadania- vermelho claro; i) Leitura, Escrita e Trabalho Pedagógico- verde oliva claro; j) Educação Integral- azul claro; k) Relacionamentos, Enfrentamento de Conflitos e Valores - vermelho.

Abaixo apresentamos a Figura 3, que representa os eixos temáticos ofertados em cada ano pela SME, visando à formação de professores.

**Figura 3:** Eixos temáticos explorados nas ofertas de formação continuada para os professores dos anos finais do ensino fundamental.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Por meio dos gráficos da Figura 3, foi possível constatar que os temas – Educação Especial, Mídias, Comunicação e Tecnologias, Sexualidade, Gênero e Relações Étnico-Raciais, Arte e Cultura, Idiomas, Referencial teórico-prático dos Componentes Curriculares e EJA, Meio Ambiente, Saúde e Cidadania, Leitura, Escrita e Trabalho Pedagógico – se mantêm recorrentes ao longo dos cinco anos(2010 - 2014), pesquisados. Contudo, vemos como uma novidade, a partir de 2013, o aparecimento de cursos e grupos formativos acerca da Educação Integral e de Relacionamentos, Enfrentamento de Conflitos e Valores.

A temática da Educação Integral se insere em Campinas devido a uma agenda nacional por uma educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, visando à ampliação da jornada escolar para no mínimo 07 (sete) horas diárias. Atualmente, a cidade conta com cinco escolas de tempo integral, uma em cada região do município, daí a preocupação em formar professores no intuito de compreender a concepção de uma escola de educação integral.

Portanto, as temáticas dos cursos e grupos formativos que se mantiveram ao longo desses cinco anos, bem como as novas temáticas que surgiram a partir de 2013, foram relevantes para refletirmos acerca das tendências na oferta de formações aos professores dos anos finais do ensino fundamental, contrapondo com as demandas de formação por parte das unidades escolares segundo a visão de orientadores pedagógicos.

Por fim, ficamos com algumas expectativas, a saber: será que as temáticas ofertadas pela SME atendem as demandas dos professores e das unidades escolares? Será que, apesar do alto número de oferta de cursos e grupos formativos, os professores se matriculam em igual proporção? Até que ponto a decisão pelas temáticas são realizadas a partir de um diálogo entre o CEFORTEPE, os NAED e as UE? Até que ponto os cursos e grupos formativos impactam de fato na qualidade do trabalho docente? Será que as temáticas dos cursos e grupos formativos se relacionam com os princípios neoliberais tal como ocorre em âmbito nacional ou em Campinas essa realidade pode ser diferente?

Entendemos que o cruzamento entre as análises dos documentos e das entrevistas foram fundamentais para encontramos algumas respostas ou encontramos novas perguntas...

#### **4.4. A visão de Orientadores Pedagógicos acerca da Formação Continuada de Professores no município de Campinas**

Diferentemente do Coordenador Pedagógico (CP) que também possui um papel relevante na formação docente atuando nos Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED), os Orientadores Pedagógicos (OP) trabalham diretamente com os professores nas Unidades Escolares (UE). De acordo com a legislação municipal vigente, o OP possui entre outras atribuições a de contribuir para a formação continuada do professor.

Portanto, diante da relevância do OP no processo de Formação Continuada de Professores (FCP), é que nos questionamos se a visão de FCP desse profissional condiz com a concepção de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação (SME). É nesse sentido que nos perguntamos se há (in) coerências entre o discurso oficial e a realidade da escola, segundo a visão de orientadores pedagógicos.

Entendemos que uma das formas de responder essa indagação é perguntar aos principais responsáveis pela formação continuada vinculados à SME e também aos próprios OP, que atuam nas unidades escolares junto aos professores.

Assim, após a autorização desta pesquisa por parte do Comitê de Ética e, em seguida, pelo Departamento Pedagógico (DEPE) da SME, o nosso primeiro desafio foi selecionar um OP de cada região (NAED), o qual orientasse o maior número de professores dos anos finais (exceto as escolas de educação integral), conforme pré-definimos na Seção 3.

Tal desafio se deu em razão de duas situações. A primeira, devido a conflitos de informações concedidas por alguns NAED e escolas a respeito do número de professores dos anos finais de cada Unidade Escolar (UE). A segunda, em razão de não encontrarmos a figura do OP na Unidade Escolar, em virtude de uma série de motivos, por exemplo, afastados por licença saúde, licença gestante, professores substituindo temporariamente o OP e, sobretudo, por cargo vago<sup>7</sup>. Por isso, quando a escola de determinada região composta pelo maior número de professores dos anos finais não possuía a figura do OP, a segunda escola com o maior número de docentes era a selecionada e, quando essa não possuía também o OP, a terceira

---

<sup>7</sup> Ressaltamos que no ano de 2014 verificamos uma grande falta de OP na rede, contudo, o problema foi minimizado devido ao concurso realizado no mesmo ano e a posterior convocação dos candidatos aprovados para 2015.

unidade escolar é que seria a escolhida e, assim, ocorreu sucessivamente até encontrarmos a escola e o seu respectivo OP.

Em seguida, fomos a campo entrevistar as cinco OP selecionadas. Chamou-nos a atenção que todos esses profissionais eram do sexo feminino<sup>8</sup>. A partir de agora as orientadoras pedagógicas<sup>9</sup> serão identificadas como **OP 1, OP 2, OP 3, OP 4 e OP 5**. Os **coordenadores**<sup>10</sup> participantes serão identificados com os números **1 e 2**. Alertamos para o fato de que ao tratarmos desses dois participantes da SME, não estamos nos referindo aos **Coordenadores Pedagógicos (CP)**, que também possuem um papel relevante no que se refere à formação continuada<sup>11</sup>, mas a duas pessoas que atuam intensamente na formação continuada de professores da rede municipal de Campinas. Para se conhecer o perfil da formação dos participantes, elaboramos a **Tabela 5** abaixo.

**Tabela 5:** Perfil da formação dos entrevistados.

<b>Entrevistados</b>	<b>Formação Acadêmica dos Entrevistados</b>	<b>Tempo de serviço na rede municipal de ensino</b>
Coordenador 1	Graduação em Pedagogia; Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) Especialização em Psicopedagogia	24 anos
Coordenador 2	Graduação em Letras Graduação em Pedagogia Mestre em Educação Doutor em Educação	30 anos
Orientador pedagógico 1	Graduação em Pedagogia Especialização Psicopedagogia	12 anos

<sup>8</sup> Pelo fato de todas as OP entrevistadas serem mulheres, optamos por tratá-las em muitos momentos como “as OP”.

<sup>9</sup> A título de não revelar a identidades dos orientadores pedagógicos entrevistados os trataremos por Orientadores Pedagógicos (OP) 1, 2, 3, 4 e 5.

<sup>10</sup> A título de não revelar a identidades dos coordenadores entrevistados os trataremos por coordenador 1 e coordenador 2.

<sup>11</sup> Entre outras atribuições o Coordenador Pedagógico tem o papel de “(...) propor, planejar, coordenar, implementar e avaliar ações de formação continuada, centralizadas e descentralizadas, que contribuam qualitativamente com o desenvolvimento do processo educativo, a partir dos dados obtidos junto às unidades educacionais ou a partir de estudos sistematizados; assessorar o representante regional da SME no âmbito de suas atribuições; participar de comissões definidas e coordenadas pelo departamento pedagógico e designadas pelo secretário municipal de educação e/ou representante regional da SME; responsabilizar-se pelo assessoramento e orientação dos orientadores pedagógicos da SME (...)” (DIÁRIO OFICIAL MUNICIPAL, 2009).



Orientador pedagógico 2	Magistério Graduação em Pedagogia Especialização em Gestão Escolar	05 anos
Orientador pedagógico 3	Graduação em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia Institucional	05 anos
Orientador pedagógico 4	Graduação em Pedagogia Especialização em Gestão Escolar	15 anos
Orientador pedagógico 5	Graduação em Pedagogia Especialização em Matemática Especialização em Psicopedagogia	03 anos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Outro aspecto relevante foi que em todas as escolas visitadas o tratamento dado ao entrevistador foi muito bom. No entanto, houve duas dificuldades no momento da entrevista. A primeira se relacionou com o excessivo barulho vindo das salas de aula, quadras e pátios, dificultando a gravação em áudio. Em segundo lugar, apontamos as interrupções das entrevistas por parte de outros funcionários e/ou alunos. Das cinco escolas, em apenas uma não surgiram esses problemas.

Após a realização das entrevistas, elas foram transcritas e suas análises se pautaram, sobretudo, nos referenciais de Aguiar e Ozella (2013), já apresentados na Seção 3. Para esses autores baseados em Kosik (2002), com a intenção de se aproximar do entendimento de certa realidade, é preciso não somente fracionar o todo, mas também buscar relações entre as partes e a totalidade.

Desta forma, lendo o material transcrito, construímos um quadro no qual inserimos as frases ou palavras que se destacaram das falas dos OP. Para Aguiar e Ozella (2013) tais unidades em destaque são nomeadas de pré-indicadores. Estes pré-indicadores, a partir da similaridade entre si, foram agrupados e reorganizados em indicadores e, a partir desses últimos, da mesma maneira foram elaborados os núcleos de significação. Com a produção desses núcleos, foi possível superar o discurso aparente de nossos sujeitos, a partir de um processo de articulação dialética dos indicadores, em direção a uma dada realidade concreta, isto é, “os

sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento dos sujeitos” (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015, p. 70).

Assim, no Quadro 1, apresentamos os indicadores construídos com bases nas falas dos entrevistados e os núcleos de significação elaborados a partir dos indicadores.

**Quadro 1:** Indicadores e núcleos de significação elaborados a partir das entrevistas com os Orientadores Pedagógicos.

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Concepção de Formação Continuada Participação dos profissionais na Formação Continuada Papel do Orientador Pedagógico Formadores, Formadores Externos Política de aparências/Bela vitrine	<p style="text-align: center;"><b>A compreensão sobre a formação continuada de professores e o papel de cada um dos envolvidos</b></p>
Educação Integral/ falta de diálogo Diálogo entre as Unidades Escolares e a Secretaria Municipal de Educação Tempo pedagógico, Jornada, Lei do Piso Tempo pedagógico Lei do piso e a formação nas Unidades Escolares. Estrutura, Organização e Acúmulo Formação x Premiação	<p style="text-align: center;"><b>Diálogo entre a escola e a SME: organização dos cursos, oferta e jornada de trabalho</b></p>
Impacto da Formação Continuada Impacto da formação na prática docente Demandas das Unidades Escolares Grupos de formação	<p style="text-align: center;"><b>Influências da formação continuada de professores na escola e na prática docente: necessidades e mudanças</b></p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Como se pode observar, foram elaborados três núcleos de significação: (i) A compreensão sobre a formação continuada de professores e o papel de cada um dos envolvidos; (ii) Diálogo entre a escola e a SME: organização dos cursos, oferta e jornada de trabalho; (iii) Influências da formação continuada de professores na

escola e na prática docente: necessidades e mudanças. Desta maneira, entendemos que a formulação desses núcleos foi fundamental para a realização das discussões, uma vez que seguem acerca do ponto de vista das OP sobre a formação continuada de professores e suas (in) coerências com relação a esse tipo de formação propagado pelo discurso oficial da SME.

Abaixo apresentamos cada núcleo de significação, trazendo o discurso oficial, através das entrevistas de dois representantes máximos da Secretaria Municipal de Educação em Campinas no que se refere à formação continuada de professores.

#### **4.4.1. A compreensão sobre a formação continuada de professores e o papel de cada um dos envolvidos**

Aqui discutimos as concepções de formação continuada de professores expressas pelos participantes da pesquisa, bem como a sua influência no desenvolvimento da docência e das funções mais específicas como orientação, coordenação e direção.

Iniciamos o tratamento dessas questões a partir das oposições entre a visão dos coordenadores da SME vinculados a órgãos da formação continuada da rede municipal e Orientadoras Pedagógicas (OP), procurando investigar as possíveis(in) coerências entre a SME e as OP quanto à concepção de formação continuada de professores.

Avista disso, sob a ótica dos coordenadores, a formação continuada de professores é um estudo contínuo a partir da formação inicial dos docentes:

Eu entendo por formação continuada toda formação que se faz ao sair da faculdade. Da formação inicial e entrando no mercado de trabalho você tem que continuar estudando, então, todo esse estudo contínuo que vem depois da formação inicial é formação continuada e eu entendo a formação continuada como sem fim, não tem um limite (...) (Coordenador 1).

(...) ela é uma ação perene. A partir do momento que você conclui a graduação enquanto os professores profissionais da educação que nós somos (...) (Coordenador 2).

De maneira geral, tanto as OP como os coordenadores entendem que a formação continuada deve ser permanente:

(...) É sempre um movimento que tem que haver, que o professor vai buscando conhecimento na formação continuada e ela não tem fim (OP 3).

Entretanto, enquanto as falas dos coordenadores tratam exclusivamente da concepção de formação continuada, as falas das OP entrevistadas relacionam a compreensão da formação continuada com as necessidades da escola. Quatro OP referem-se à formação continuada como um estudo contínuo que deve envolver, sobretudo, as questões de ordem prática auxiliando o trabalho docente em seu cotidiano:

Para mim, formação continuada de professores é aquele estudo que você faz dentro do próprio trabalho, envolvendo suas próprias atividades. Ele não tem valor nenhum se for bastante teórico. [Deve estar] totalmente ligada à ação do professor na sala de aula. (OP 5).

O que eu entendo por formação continuada é a busca que a gente tem quase que diária. Até pelas necessidades dentro da escola, e as práticas vão levando, apontando algumas necessidades, e na educação isso é muito comum, isso é muito fácil de visualizar, a gente está sempre conversando, agente sempre está trocando e um vai ajudando o outro, até buscar o que a gente quer aperfeiçoar, onde a gente quer continuar estudando. Então, eu acho que é uma necessidade do dia a dia. (OP 2).

Portanto, observamos que as OP enfatizam que a formação continuada deve se relacionar com as questões de cunho prático, no dia a dia da escola, auxiliando o professor. Notamos que essas demandas por uma formação mais pragmática estão muito mais relacionadas à urgência da resolução de problemas no interior da escola do que propriamente por uma opção teórico-metodológica, tal qual sugere Schön (2000) ao tratar de uma epistemologia da prática.

O discurso pragmático não é privilégio daqueles que atuam na escola, mas também daqueles que, mesmo que temporariamente, ocupam cargos de confiança com relevância política. Logo, para um dos coordenadores, ao ser perguntado acerca da importância da formação continuada para a Secretaria Municipal de Educação, afirma:

veja esse ano [2014] nós tivemos mais de cem ações de formação continuada pelo centro de formação CEFORTEPE. É então por esse número que dá para ver a importância que tem essa política para nós da rede municipal de Campinas (Coordenador 2).

Por essa resposta, é possível compreender que um dos coordenadores trabalha com a concepção de que a relevância da formação continuada está na

quantidade de formações ofertadas aos professores. Apesar de o Coordenador 1 compreender que a relevância da formação continuada está no fato de contribuir para a implementação de políticas públicas e melhorar a qualidade da educação, o aspecto pragmático e quantitativo da política de formação em vigência é perceptível às OP. A OP1, ao ser perguntada sobre o seu ponto de vista a respeito da formação continuada de professores na rede municipal de Campinas, diz que “é uma política, ela tem uma vitrine muito boa” fazendo referência à grande quantidade de formações oferecidas aos professores, mas questionando o número de docentes que realmente fazem todas essas formações. Por outro lado, temos exemplo de OP que considera o fator quantitativo por si só significativo:

Em Campinas, nós temos muitos cursos oferecidos. Logo, aqui em Campinas, nós temos uma rede que olha bastante para essa questão da formação (OP 2).

Portanto, é possível observar uma concepção de formação continuada que leva em conta sobremaneira a quantidade de formações, sugerindo uma aproximação com a concepção pragmática de formação continuada. No entanto, vemos que essas visões não são compartilhadas por todas as OP e nem por todos os coordenadores. Isso nos revela que os pontos de vistas acerca de tal formação não são unânimes, tanto do lado das OP quanto do lado dos coordenadores responsáveis pela formação continuada no município de Campinas.

De qualquer forma, independente das supostas divergências entre as concepções de formação continuada entre os representantes da SME e as OP, é interessante sinalizar que as orientadoras entendem seu papel, mais como mediadoras na indicação dos cursos e grupos formativos divulgados nos DOM (Diário Oficial Municipal) do que propriamente uma profissional formadora, isto é, aquela responsável pela formação de seus professores na UE.

Em entrevista com esses profissionais, ao serem perguntados a respeito de seu papel com relação à formação continuada de professores, das cinco entrevistadas, quatro delas enfatizaram o seu papel de incentivar, indicar cursos de formação ou meramente informar sobre a publicação da lista de cursos no DOM:

Eu tenho que fazer a divulgação, por exemplo, se eu perceber que algum curso é direcionado para alguma área, então, eu faço a divulgação através de e-mail, em TDC [Trabalho Docente Coletivo] (...) (OP3).

Enquanto Orientadora, eu estou com eles [professores] no dia a dia, então, além de trazer as demandas da Secretaria, indicando, buscando no Diário Oficial, encaminhando nas reuniões e procurando estimular o grupo que participe [dos cursos] (...) (OP2).

Não tem nada definido, até inclusive no regimento, se não me engano, eles falam que a gente tem que fazer cumprir o PP, mas o PP é cumprido, na verdade essa seria a nossa função, mas a formação continuada fica aquela coisa... (...) (OP4).

Suspeitamos que essa dificuldade em compreender o seu papel formativo esteja vinculada a três fatores principais: a falta de clareza nos documentos normativos do município já existentes que tratam das atribuições dos OP; a relativa demora na definição das Diretrizes de Formação dos profissionais da educação e a ausência de uma formação ao OP que subsidie a formação continuada de professores.

Quando falamos de uma falta de clareza nos documentos normativos no que se refere às atribuições dos OP, estamos ressaltando que, apesar da Lei municipal 12.987/2007 explicitar o papel dos orientadores, o regimento escolar não traz tais incumbências com a mesma evidência.

Conforme apontamos anteriormente, de acordo com a Lei Municipal nº 12.987, de 28 de junho de 2007, o Orientador Pedagógico possui um papel importante na condução da formação continuada de professores:

Corresponsabilizar-se pela organização e orientação da equipe educacional para que esta possa cumprir a tarefa de ensinar os conteúdos registrados no plano escolar/projeto pedagógico, avaliando e reorganizando periodicamente o trabalho pedagógico; corresponsabilizar-se pelo planejamento e avaliação das atividades pedagógicas realizadas pela equipe educacional, tendo em vista a autonomia e a formação integral discente; responsabilizar-se pelo planejamento, elaboração, sistematização, implementação e avaliação do projeto pedagógico; promover e coordenar reuniões pedagógicas periódicas com os profissionais da unidade educacional, inclusive as relativas à avaliação institucional, considerando a implementação das políticas educacionais da SME; planejar, coordenar, implementar e avaliar seminários, grupos de estudo, palestras, oficinas e outras atividades para o aperfeiçoamento da *práxis* pedagógica dos profissionais da unidade educacional; executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no plano escolar/projeto pedagógico para melhoria dos indicadores educacionais; acompanhar o plano de ensino dos professores oferecendo subsídios para o aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem, com especial atenção aos resultados da avaliação discente; buscar continuamente o assessoramento dos coordenadores pedagógicos da SME tendo sempre presente os objetivos registrados no plano escolar/projeto pedagógico e as diretrizes educacionais da SME. (DIÁRIO OFICIAL MUNICIPAL, 2014a).

De acordo com tal documento, o OP deve lançar mão de várias ações para “o aperfeiçoamento da *práxis* pedagógica dos profissionais da unidade educacional”, incluindo o professor, o qual, segundo a mesma lei, deve “participar dos programas de formação continuada, propostos pela Secretaria Municipal de Educação” (DIÁRIO OFICIAL MUNICIPAL, 2014a).

Apesar da Legislação do município em questão apontar visivelmente o papel do Orientador Pedagógico na formação continuada do professor, a homologação do Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas de 2010, em seu artigo 44, não explicita da mesma forma a relação entre as atribuições desses profissionais com a formação.

São atribuições do orientador pedagógico, além das previstas na legislação vigente: I - coordenar a elaboração, a sistematização, a implementação e a avaliação do Projeto Pedagógico da unidade educacional; II - coordenar a construção e subsidiar a implementação da proposta curricular da unidade educacional, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais e as políticas educacionais da SME; III - orientar e acompanhar o planejamento e a execução do trabalho educativo das equipes docente e de monitores infanto-juvenis e/ou agentes de Educação Infantil; IV - participar efetivamente das reuniões de trabalho juntamente com os coordenadores pedagógicos; V - orientar e acompanhar o processo ensino aprendizagem; VI - coordenar ações para a aquisição de materiais pedagógicos; VII - promover ações e projetos de incentivo à leitura; VIII - incentivar e planejar, com os demais integrantes da equipe educacional, o desenvolvimento de atividades nos laboratórios e o uso de tecnologias no processo ensino aprendizagem; (...) XIII - orientar e acompanhar os registros e a prática pedagógica dos profissionais da unidade educacional; (DIÁRIO OFICIAL MUNICIPAL, 2010).

Neste sentido, nos parece que a formação continuada de professores está diluída em todas as ações junto aos docentes, seja no processo de elaboração do projeto pedagógico, reuniões com os professores ou implementação de políticas educacionais. Logo, ainda que possamos considerar que alguns artigos, por exemplo, os I, II III IV e V, como sendo formativos, eles não apontam de forma objetiva o papel do Orientador Pedagógico relacionado à formação continuada de professores. Essas desconformidades em documentos normativos expressam bem a visão das OP entrevistadas perante as questões ligadas à formação continuada de docentes e revelam o lugar que a FCP tem dentro da escola. Não por acaso, as OP entendem que a sua atribuição com relação à formação está muito atrelada a incentivar, indicar ou apenas informar sobre os cursos publicados no DOM.

Essa dúvida no que diz respeito à atribuição dos OP com relação à FCP pode ser vista também na fala de um dos coordenadores. Todavia, em conversa com o coordenador 1, ao ser perguntado sobre os responsáveis por esse tipo de formação na rede, aponta, entre outros responsáveis, o OP:

(...) o OP está mais a frente desse processo, então, o diretor e o vice têm que estar envolvidos também, mas o responsável pela organização desse espaço formativo é mais do OP em minha opinião e centralizadamente são os CP (...) (coordenador1).

Nessa entrevista, o coordenador 1 explicita que a responsabilidade pela formação é compartilhada por toda a gestão, no entanto, é o orientador que deve encabeçar essas questões e, aos CP cabe pensar essa formação, no que se refere à rede, de forma centralizada no CEFORTEPE. Contudo, isso ainda nos parece um pouco obscuro ao percebermos certa indefinição quanto aos responsáveis por essa formação, sobretudo, quando o coordenador 1 diz “em minha opinião” a organização do espaço formativo na escola “é mais do OP”. Tais falas demonstram traços de incerteza por parte desse coordenador quanto ao real papel desse profissional. Além do mais, de acordo com a legislação municipal, os diretores e vices devem, entre outras tantas ações

articular as ações da equipe educacional, visando ao cumprimento do plano escolar/projeto pedagógico. responsabilizar-se pelo planejamento, elaboração, sistematização, implementação e avaliação do plano escolar/projeto pedagógico (DIÁRIO OFICIAL MUNICIPAL, 2014a).

Isso significa que tanto diretores como vice-diretores podem se envolver com os processos formativos, no entanto, não precisam necessariamente estar à frente dessas questões. Já os Coordenadores Pedagógicos (CP), de acordo com o Decreto nº 18.424 de 30 de julho de 2014, devem

planejar, coordenar, implementar e avaliar seminários, grupos de estudo, palestras, oficinas e outras atividades para o aperfeiçoamento da prática pedagógica propor, planejar, coordenar, implementar e avaliar ações de formação continuada, centralizadas e descentralizadas, que contribuam com o desenvolvimento do processo educativo, a partir dos dados obtidos junto às unidades educacionais ou a partir de estudos sistematizados. (...). Responsabilizar-se pela orientação e assessoramento dos orientadores pedagógicos (DIÁRIO OFICIAL MUNICIPAL, 2014a).



Vemos que neste caso, os CP possuem atribuições fundamentais no que se refere à formação continuada de professores, tanto em ações de planejamento das formações centralizadas e descentralizadas quanto ao assessoramento dos orientadores pedagógicos.

Portanto, diante da ausência de um entendimento acerca dos documentos normativos do município e perante as discordâncias destacadas nas entrevistas, observamos que não está claro ao Orientador Pedagógico o seu papel no que se refere à formação continuada de professores. É bem provável que isso se relacione com a falta de clareza de suas atribuições, expressando a carência de uma formação continuada voltada aos próprios OP. Uma das OP entrevistadas aponta que existem formações direcionadas aos especialistas, no entanto diz que elas

São pontuais para especialistas, eu mesmo participei e as que participei estavam sempre ligadas à minha prática, eu sempre vou buscar um curso que vai contribuir, que vai agregar, colaborar com alguma coisa na minha prática. Mas em relação a nosso papel, à nossa atribuição, o que fica claro para mim é isso, só incentivar, estimular e indicar para o professor fazer a determinada formação (...) (OP1).

Outra OP explicita que a falta de nitidez no processo de formação dos professores é resultado de uma indefinição na formação do OP:

fica meio subentendido que o CP [Coordenador Pedagógico] deveria formar os orientadores que deveriam formar os professores, mas a gente não tem nada que determine isso de fato e nem que oriente. (...). Se não der uma orientação, o que eu vou formar em meu professor? Para que eu vou formar um professor? Eu também preciso de formação, mas não tenho (OP4).

Além da falta de uma formação de qualidade voltada aos especialistas, não podemos deixar de lado a necessidade de condições objetivas que permitiriam ao OP trabalhar a “formação com o professor” e não a “formação do professor”, como por exemplo, mais tempos pedagógicos. Por outro lado, é factível inferir, por meio das entrevistas, que tais indefinições se relacionem com a carência de uma Diretriz de formação resultante de uma política de Estado.

Todavia, na percepção do coordenador 2, ao ser perguntado sobre o seu ponto de vista acerca da formação continuada de professores em Campinas, responde que ela

Se configura como uma política de Estado, não como uma política de governo, então os partidos políticos, as administrações que vão entrando para cuidar da administração pública do município incorporam isso por conta da importância que tem essa política para o município de Campinas e é constituído não é? Já está constituído (coordenador 2).

Apesar do coordenador 2 afirmar que a política de formação está consolidada no município, vemos o quanto ela ainda está por ser definida, não por acaso, desde 2010, quando se iniciou o processo de discussão e elaboração das Diretrizes de Formação e, com uma tentativa de retomada em 2013, o documento ainda está por ser finalizado até o momento dessa investigação<sup>12</sup>.

Por outro lado, é comum que, de maneira geral, a produção de qualquer Diretriz transcorra de forma lenta a ponto de demorar meses e até anos por conta de um intenso processo de discussão e reflexão. Contudo, a morosidade do caso em que estamos analisando possui outra natureza: a grande rotatividade de pessoas que ocupam cargos de chefia fundamentais na política de formação continuada.

Além do mais, a fala acima do coordenador 2 se contradiz com a fala de outro grande responsável pela formação continuada em Campinas. Diferentemente do coordenador 2, o coordenador 1 ao ser questionado sobre o porquê da não conclusão das Diretrizes de formação desde 2010, responde assim:

Eu acho que por conta mesmo da mudança de governo, o primeiro em 2010, mudou o governo e não acabou. O próximo governo teve interesse [de continuar a produção do documento] (...), mas depois a secretária ficou doente (...) e aí a comissão sumiu e ninguém mais continuou. Agora quando eu vim, uma das atribuições que estava escrito para eu fazer era retomar essa comissão e terminar esse documento, então, nós fizemos isso (coordenador1).

A fala desse último coordenador retrata o quanto a política de formação de professores em Campinas ainda está refém das cores do governo instalado no poder municipal. Do mesmo modo, notamos que a inconstância das pessoas nos cargos estratégicos para formação continuada também contribui para uma morosidade nesses processos. Isso se evidencia ao notarmos que em menos de dois anos de realização dessa pesquisa, os coordenadores vinculados à SME entrevistados por nós foram trocados por outros profissionais da rede.

---

<sup>12</sup>De acordo com o Coordenador 1, as Diretrizes de Formação serão finalizadas e publicadas até 04 de dezembro de 2015.

Além da rotatividade desses profissionais, observamos que a demora no processo em questão também se relaciona com questões ainda difíceis de serem resolvidas. Há de se notar os conflitos de interesses entre os profissionais da educação no interior da rede de ensino. Isso fica mais evidente ao olharmos para as Diretrizes de Formação ainda em construção. Enquanto a Comissão do Conselho Consultivo Pedagógico para Estudos sobre a Fundamentação e as Diretrizes para a Política de Formação Continuada da SME sugere que se faz necessário superar algumas condições objetivas, como manter o profissional da educação em uma única unidade e ampliar o TDC na escola, os profissionais da educação repudiaram tais propostas do modo como foram colocadas

Com relação às contribuições das Unidades Educacionais na promoção de um debate preliminar sobre as questões supracitadas elencam-se: a não aceitação da concentração do professor em apenas uma escola, respeitando-se a concentração por opção e/ou o acúmulo legal; que a reorganização dos tempos coletivos e de formação não signifique a redução do Trabalho Docente para Preparação de Aula (TDPA); a não aceitação da ampliação do tempo de Trabalho Docente Coletivo para o mínimo de 03 horas aula (...)(FUNDAMENTOS E DIRETRIZES..., 2010).

Reparamos, assim, que os profissionais da educação, incluindo aí os professores, não aceitaram a recomendação de se manterem em uma única unidade escolar e a ampliação do TDC (Trabalho Docente Coletivo), o que aparentemente os beneficiariam. No entanto, muitos docentes da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC) trabalham há anos em outras redes públicas, tanto estadual quanto municipal, ou privadas e, dessa forma, teriam que deixar uma delas, o que seria prejudicial levando-se em conta o tempo de serviço que perderiam. Da mesma maneira, a ampliação do TDC poderia prejudicar professores que trabalham em outras escolas na medida em que poderiam existir conflitos de horários. Há de se ressaltar que esses mesmos professores, os quais atuam em mais de uma escola, fizeram tal escolha no passado em razão da desvalorização salarial sofrida pela categoria há décadas.

Vemos, assim, que as mudanças de governo, de pessoas e os conflitos de interesses alteram os direcionamentos no que diz respeito à formação continuada na educação, daí as indefinições de papéis dos envolvidos e a falta de clareza relatada pelas Orientadoras Pedagógicas.

Diante desse cenário de desencontros no que se refere às atribuições de cada um dos envolvidos na formação de professores, sobretudo dos orientadores pedagógicos, entendemos que isso, em conjunto a outros fatores, afeta a qualidade da educação no município, que é a finalidade da formação continuada, na visão de um dos coordenadores:

que a primeira relevância [da formação continuada] é melhorar a qualidade da educação para quem a gente trabalha, que são as crianças, os jovens e os adultos (...) (coordenador 1)

Portanto, para a SME, a formação continuada de professores é estratégia para a melhoria da qualidade da educação no município, entretanto, ainda se faz necessário definir melhor o papel do OP, dos professores e outros envolvidos nesses processos formativos. No entanto, com base nas entrevistas com as orientadoras, entendemos que estas definições não devem ser realizadas “de cima para baixo”, é preciso um maior diálogo entre a SME e a escola. Na sequência, trataremos dos diálogos realizados atualmente entre essa Secretaria e as escolas, na visão dos OP, no próximo núcleo de significação.

#### **4.4.2. Diálogo entre a escola e a SME: organização dos cursos, oferta e jornada de trabalho**

Neste núcleo, discutimos os diálogos entre a escola e a SME no que se refere à formação continuada de professores de acordo com o ponto de vista dos Orientadores Pedagógicos (OP). Iniciamos essa conversa tentando entender como se dá essa relação entre a SME e as UE em se tratando da formação continuada de professores.

Uma das colocações feitas por parte das OP faz bastante sentido para que haja uma participação mais efetiva dos professores nas atividades de formação. Atualmente, o processo de atribuição de aulas se inicia no mês de novembro, contudo, as inscrições para os cursos e grupos formativos são abertas normalmente entre os meses de fevereiro e abril do ano seguinte, o que impede a organização dos professores para participar dessas atividades. A OP 3 ao, ser questionada sobre o seu ponto de vista acerca da FCP em Campinas, responde que

Eu acho que ela [a inscrições para a realização dos cursos e grupos formativos] demora muito (...). Nós já estamos em abril e não temos a relação de cursos oferecidos pela rede, não saiu no Diário Oficial, então eu acho que para a organização do professor ela fica ruim (OP 3).

No ponto de vista dessa OP, seria necessário que as inscrições para os cursos e grupos de (formação, estudo e trabalho) iniciassem paralelamente às atribuições dos docentes, para que os mesmos organizassem os seus horários de aulas, visando a participação nas formações que mais lhe interessasse. Como isso ainda não é uma realidade, muitos professores deixam de fazer as formações preferidas, porque os seus horários já estão fechados. Ainda de acordo com o ponto de vista desta mesma OP, os cursos de formação de boa qualidade deveriam ser oferecidos de modo que atendessem uma quantidade maior de professores:

(...) muitos cursos interessantes, eu acho que teriam que ser oferecidos nos três períodos, porque hoje a gente sabe que o professor se divide em várias unidades. Eu acho que ela[a relação de cursos/grupos para inscrições] tem que ser divulgada antes da atribuição do professor (OP3).

Um dos pontos relevantes nessa relação UE e SME refere-se aos critérios de definições das formações. Notamos que as OP desconhecem tais critérios. Uma das Orientadoras Pedagógicas (OP), ao ser questionada se as demandas de sua unidade são contempladas nos cursos de formação/grupos formativos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, diz:

a gente questiona quem é que define essa formação. Tem alguns cursos que, não que não sejam interessantes, mas dentro do contexto da rede é importante que se faça curso de dança circular? Sabe, às vezes, a gente fala, da onde que veio essa necessidade? (OP1).

Se por um lado, a OP pode demonstrar uma visão pragmática na medida em que imagina que as formações devam ter uma relação direta com a prática do cotidiano do professor; por outro, para tal OP é difícil entender os critérios de escolha das temáticas tratadas nos cursos de formação. De qualquer modo, as OP deixam transparecer suas dúvidas quanto à origem das demandas das formações na rede municipal de Campinas:

Nas reuniões de CP a gente não tem um ensino por parte dos CP. A formação ficou meio que truncada. É mais uma pesquisinha que o pessoal da formação faz (OP 4).

Por essas falas, observamos que os processos de levantamento das demandas das UE e dos professores não são claros aos OP. Tal levantamento das demandas de formação é tão obscuro às OP, a ponto da OP 4 tratá-la com desdém, como “pesquisinha” feita pelo pessoal da formação. Por outro lado, de acordo com um dos coordenadores entrevistados, ao ser inquirido sobre os critérios de escolha dos cursos de formação e grupos formativos, diz que isso ocorre por meio de uma articulação entre os CP (Coordenadores Pedagógicos), os OP, as discussões nacionais, as demandas da SME e a implementação das Diretrizes Curriculares.

A gente tem acesso ao projeto [PPP]. A gente eu digo, os CP, todos esses anos no NAED a gente visitou muita escola, então, a gente tem esse conhecimento das escolas e tem as Diretrizes. Muitas vezes o critério para a escolha de um curso não é só a vontade do professor, porque muitas vezes ele quer um curso que não vem ao encontro das Diretrizes [Curriculares], então não tem como. A gente tem que implementar as Diretrizes e aquilo que é rede. Além das Diretrizes de Formação, são as discussões nacionais, tudo influencia na formação, não tem jeito. (...) Então, eu não sei se a gente faz esse processo de fato, mas creio que a formação é triangular, ela é PPP, Diretrizes [Curriculares] e a Secretaria, SME, porque uma coisa tem que conversar com a outra. Tem que ver os anseios da escola, do professor, das suas especificidades e tem assim construindo as Diretrizes [Curriculares] e é através da formação que a gente faz isso. (coordenador 1)

Por essa fala, compreendemos que a escolha da formação nasce de um debate realizado a partir das demandas das UE e da SME. A demanda do professor que aparece no PPP será atendida na medida em que ela se enquadra nos anseios da Secretaria. Desse modo, não podemos afirmar que tais escolhas realizadas pela SME são arbitrárias, na medida em que supostamente as necessidades das UE se inserem no Projeto Político Pedagógico; contudo, também não é possível dizer que esse processo seja sistêmico. O coordenador 1, ao ser perguntado se o Centro de Formação consulta os PPP para se verificar as demandas das escolas, diz que

Deveria consultar, não digo que está acontecendo isso. Como as pessoas conhecem os PPP, os CP e nessa relação com as OP, então a gente tem essa facilidade, mas eu não vou dizer para você é que é uma diretriz consultar os PPP, não é isso, vai lá e consulta, é mais na articulação com os OP, mesmo que eles trazem, lá na escola a gente conversou sobre isso e a gente vai juntando tudo e vê, olha o pessoal tá querendo falar sobre letramento, por exemplo, tá querendo falar sobre música, que agora é obrigatório no currículo ou alfabetização (coordenador 1).

Devemos reconhecer que a formação continuada de professores, em razão de sua especificidade em atender as tendências contemporâneas de atualização constante, deve mudar conforme as necessidades de um determinado tempo histórico (Gatti, 2008). No entanto, o que notamos no caso de Campinas é que tais mudanças, ou até mesmo permanências, ocorrem de forma centralizada e sem a participação direta daqueles mais afetados, isto é, os professores e o conjunto de OP:

Agente nunca é chamado para buscar, pensar junto a formação. Seria interessante como orientador pedagógico, pois a gente está dentro da escola e está vendo o que falta de fato (OP1).

Todavia, é inegável que esses diálogos entre a SME e as UE sofrem interferências por causa da estrutura organizacional da atual rede de ensino municipal, que impossibilita a participação mais consistente de professores e OP. Tal relação é reconhecida pela própria SME na fala de um de seus representantes:

Há a necessidade de colocar na jornada do professor o momento da formação continuada, senão você não garante que os professores na sua grande maioria participem de momento de formação continuada por conta que a gente sabe da precarização hoje do trabalho do professor. Muitos deles têm que ter mais de uma jornada de trabalho em outras instituições, inclusive em outras redes, e aí agente não tem a disponibilidade do professor para participar dos momentos de formação (coordenador 2).

De acordo com o coordenador 2, o fato dos professores necessitarem trabalhar em outras redes de ensino, impede a presença dos mesmos nos momentos de formação. Isso corrobora a fala da OP5 ao ser perguntada quanto tempo em média os professores de sua unidade escolar se dedicam à formação continuada. Ela diz que

São poucos [que participam da formação], nós fizemos uma lista para colocar no PPP, professor por professor. Perguntamos para eles “você está na formação? Que formação você está? E se não conseguiram estar [em formação] por quê?” Assim, 70% responderam: “não estou [em formação] por conta do acúmulo”. Entendeu? Não tem como avaliar quanto tempo de formação a escola tem se dedicado, não dá para saber quantos professores estão na formação. A maior parte [dos professores] está trabalhando em outra escola e não tem o tempo mínimo para ele estar na escola e o que ele tem de TDPA [Trabalho Docente para a Preparação de Aulas] é o tempo mínimo pra correção de prova. (OP 5).

Essa falta de tempo pedagógico do professor sem dúvida não é exclusividade da unidade escolar da OP 5. Em todas as entrevistas realizadas, as OP disseram que o tempo que o professor dispõe dentro de sua jornada é insuficiente para que ele se dedique à sua formação continuada.

Os professores mais antigos eles têm esse tempo pedagógico, a CHP [Carga Horária Pedagógica] que permite ainda e ajuda um pouco, mas os [professores] novos não. Aos adjuntos também não, então não é suficiente porque se ele trabalha em duas unidades é uma série de coisas que tem aí (OP 3).

De acordo com as OP entrevistadas, o problema da formação no município em questão é estrutural:

Olha, para falar bem a verdade, eu acredito que nós temos um oferecimento de muitos cursos, totalmente válidos só que a adesão é pouca. O CEFORTEPE até insiste, coloca primeira opção, coloca segunda opção, coloca uma vez mais, coloca a segunda vez e assim você vê que há uma resistência mesmo. Eu acredito que está relacionado com os acúmulos [de cargos] dos professores que sempre têm dupla jornada e essa dupla jornada impede de estar estudando trabalho (OP 5).

Essa pesada carga horária do docente da rede municipal de Campinas, que pode chegar até sessenta e quatro horas/aula por semana ou o acúmulo de trabalho em outras redes de ensino, desestimulam os professores a participarem das atividades formativas. Uma das possibilidades apontadas pelas OP para amenizar essa situação seria colocar o tempo de formação continuada dentro da jornada do professor. AOP 4, ao ser também questionada se o tempo que o professor tem dentro da jornada é suficiente para que ele se dedique às formações disponibilizadas pela SME, responde que

Não, nessa jornada atual não, de jeito nenhum, acho muito pouco [tempo], porque quem tem a CHP ainda pode usá-la, mas quem ganha por HP, que não está na jornada, é aí que não dá mesmo (OP 4).

A falta desse tempo pedagógico para a dedicação docente em processos formativos é reconhecida por um dos representantes da própria SME:

Então, eu vejo que isso [a ausência da formação fora da jornada de trabalho do professor] é um impeditivo para a gente implementar as ações de formação, por exemplo, que vem do Ministério da Educação (coordenador 2).



Portanto, um dos próprios representantes da SME compreende que se faz necessário incluir a formação continuada dentro da jornada do docente, caso contrário, se torna muito difícil realizar as próprias ações propostas pelo governo federal e até mesmo municipal.

Por outro lado, outro representante da SME não assegura que a falta de participação dos docentes na formação se relacione com a falta de tempo pedagógico na jornada de trabalho:

Então, têm muitos fatores [pelos quais os professores não participam majoritariamente das formações ofertadas pela SME], pode ser que o curso não esteja agradando, o tema. Pode ser que a pessoa não esteja disposta a fazer formação, desanimada, às vezes, em sinal de protesto de uma formação que ele não aceita, e ele não faz e ele não vem. E a gente tem que repensar, por que tão poucos [professores] nesses cursos, o que aconteceu? Aí você tem que ver os autores, será que os autores não estão agradando? Acho que têm muitas coisas envolvidas nisso. Às vezes a escola não libera para fazer CHP, aí o professor não tem outro horário e ele acaba fazendo o CHP na escola e deixando a formação. Então, são vários fatores que estão envolvidos nessa pouca procura aí (coordenador 1).

Segundo este outro representante da SME, há inúmeros fatores que explicam a ausência do professor nas formações, contudo, a falta de tempo dos mestres não é sequer apontada. Isso indica que, para esse representante da SME, a responsabilidade da não participação dos docentes nas formações ainda recai sobre a escola e sobre o próprio professor.

Não obstante, notamos que acerca dessa questão acima não há uma concordância entre os dois principais representantes da SME quanto à formação continuada. Isso fica mais evidente quando o coordenador 2 admite que, com o cumprimento da Lei do Piso Salarial, há a necessidade de fazer valer o artigo 4º da Lei 11.738/2008, que destaca que a jornada de trabalho do professor deve estar comprometida em no máximo com 2/3 com atividades envolvendo alunos. (BRASIL, 2008).

Segundo o coordenador 2

Poucos professores participam [da formação] por conta dessa questão da disponibilidade de tempo. Com a aprovação da nova jornada, agente acredita vai ter minimizado esse problema por conta de a formação se inserir na jornada do professor, aí ele vai ter o tempo para a formação continuada (coordenador 2).

Com a introdução da Lei do Piso Salarial para o município, o tempo pedagógico tende a ser ampliado. Atualmente a jornada do professor dos Anos Finais (PEBIII – Professor de Educação Básica) pode ser entendida da seguinte forma: a primeira grandeza se refere às aulas dadas pelos docentes e a segunda grandeza contabiliza as horas/aula voltadas para a preparação de aulas e planejamento. Podemos exemplificar apontando a jornada mínima dos professores dessa rede, ou seja, (15/20). Neste caso, são 15 horas/aula voltadas para lecionar, três horas/aula dedicadas para a preparação das aulas em casa e mais duas horas/aula destinadas ao Trabalho Docente Coletivo (TDC). Além da jornada mínima, há a jornada parcial (20/27), completa (24/32), Integral (30/40) e Integral I (24/40). É visível que apenas a jornada do tipo Integral I propicia condições para a formação.

Há também aqueles docentes mais antigos na rede que optaram por inserir em sua jornada a Carga Horária Pedagógica (CHP). De acordo com a Lei 12.012/04, a CHP é um tempo pedagógico que pode ser utilizado para atividades com alunos ou para a sua formação continuada, dependendo da aprovação do Conselho de Escola.

A Figura 4 abaixo apresenta os diferentes tipos de jornada de trabalho docente da SME.

**Figura 4:** Distribuição das Horas-aula/horas atividades

TIPO DE JORNADA	DISTRIBUIÇÃO DAS HORAS-AULA/HORAS ATIVIDADES							TOTAL SEMANAL	TOTAL MENSAL
	PEB III	TDA	TDI	TDC	TDPA	TDEP	TDF		
MÍNIMA	15	0	2	3	0	0	20	120	
PARCIAL	20	1	2	4	0	0	27	162	
COMPLETA	24	1	2	5	0	0	32	192	
INTEGRAL	30	2	2	6	0	0	40	240	
INTEGRAL I	24	1	2	6	3	4	40	240	

Fonte: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1442897309.pdf>

Até o momento dessa investigação, a SME cumpre o artigo 4º da Lei do Piso somente para as cinco escolas do “Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: uma proposta em construção no município de Campinas”. Aos professores das Escolas de Educação Integral o professor tem

uma jornada docente com 60% do tempo destinado a interação com os alunos e 40% destinado ao planejamento, organização, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico do professor e da escola como um todo. Tal jornada encontra-se prevista na Lei Complementar nº 57, de 09 de janeiro de 2014 (DIÁRIO OFICIAL MUNICIPAL, 2014b).

Desta forma, a jornada do professor fica sendo 24/40, isto é, de uma jornada total de 40 horas (quarenta), 24 horas (vinte e quatro) são destinadas às aulas e 16 (dezesesseis) à organização e trabalho pedagógico. No entanto, dessas 16 horas (dezesesseis), apenas 04 (quatro) horas são para efeito de formação, conforme a **Tabela 6** abaixo.

**Tabela 6:** Jornada Docente das Escolas de Educação Integral

<b>Jornada Integral I – 24/40</b>	
24 horas de dedicação ao trabalho diretamente com os alunos	TDA: aulas dos componentes Curriculares e dos Eixos de Trabalho e acompanhamento dos alunos em atividades educativas específicas
16 horas de dedicação à organização do trabalho pedagógico	02 aulas de organização geral do trabalho pedagógico coletivo – Tempo Docente Coletivo (TDC) 03 aulas de planejamento/avaliação com os pares e planejamento/avaliação dos Eixos/Projetos e comissões – Trabalho Docente entre Pares (TDEP) 04 horas de formação/estudos em grupos na escola – Tempo Docente de Formação (TDF) 01 hora para atendimento às famílias (TDI) 06 horas de planejamento individual – local de livre escolha – (TDPA)

Fonte: <http://campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/883748667.pdf>

Observando essa nova jornada do professor das cinco escolas de educação integral, notamos um grande progresso em relação à jornada docente das demais unidades escolares. No entanto, há de se questionar as condições para essas formações, por exemplo, espaço físico adequado, formadores internos e/ou externos qualificados, materiais pedagógicos adequados e recursos audiovisuais em bom estado.

De qualquer maneira, ressaltamos que se tal Lei for ampliada para todas as Unidades Escolares, já será um grande avanço no que se refere às condições de formação aos docentes da rede municipal.

Porém, até o momento, a situação atual é de (40) quarenta escolas do Ensino Fundamental dos anos finais com docentes que estão à margem dessa nova

jornada, o que impede a maciça presença nos momentos de formação continuada. Um artifício que tenta garantir a presença desses professores é a certificação dos cursos/grupos formativos, atrelando-os a uma determinada pontuação que possibilita melhorar a sua classificação geral em relação aos demais docentes, permitindo-lhes ter prioridade de escolha das aulas nos períodos de atribuição e mais chances de se remover para outra Unidade Escolar, caso opte por participar do processo de remoção. Além disso, a certificação também permite uma progressão na carreira podendo adquirir benefícios financeiros. A Tabela 7 abaixo apresenta a relação entre certificação e pontuação.

**Tabela 7:** Pontuação das capacitações

<b>CURSO DE QUALIFICAÇÃO</b>	<b>NOTA</b>
Curso de 64 horas a 72 h	5,00
Curso de 56 horas a 63 h	4,38
Curso de 48 horas a 55 h	3,75
Curso de 40 horas a 47 h	3,13
Curso de 32 horas a 39 h	2,50
Curso de 20 horas a 31 h	1,88
Curso de Informática avançado	1,25
Curso de Informática básico	0,63
Congresso Internacional	0,63
Congresso Nacional	0,38

Fonte: <http://smrh1.campinas.sp.gov.br/ces2009/titulacao.pdf>

Não temos como dizer a opinião geral das OP sobre essa relação entre formação e premiação. No entanto, pelo menos para duas OP existem professores que fazem os cursos de formação devido à pontuação.

o que me preocupa um pouco mais é esta questão da formação ser atrelada à pontuação. (...) às vezes a gente percebe que a pessoa faz mesmo por conta da pontuação, isso é verdade (...) (OP 3).

Para essas OP, muitos professores participam da formação exclusivamente por causa das pontuações e seus decorrentes benefícios. De qualquer modo, essas ocorrências são possíveis por causa da organização da própria SME. Os pontos

fundamentais desta questão ainda não foram resolvidos, sobretudo, nas escolas não contempladas com o projeto de educação integral, isto é, melhores condições de trabalho (melhor estrutura física, mais tempo para formação e planejamento, menos alunos por sala de aula) e maior valorização salarial.

#### **4.4.3. Influências da formação continuada de professores na escola e na prática docente: necessidades e mudanças**

Nesse momento, trataremos dos possíveis impactos da formação continuada na prática docente no interior da escola.

A partir das entrevistas, notamos que é inevitável tratar dos impactos da formação continuada na prática docente sem apontar as condições as quais os professores desse município estão submetidos.

Assim, nas entrevistas com os OP e coordenadores, percebemos que um dos maiores problemas que afeta a realização ou a qualidade da formação é a falta de tempo do professor, do qual tratamos anteriormente. Apesar do docente da rede municipal ser remunerado pela formação, um dos coordenadores reconhece a pouca participação dos professores:

Tem muito professor fora da formação ainda, nós estamos atendendo hoje [agosto de 2014], 50% dos professores. Nós temos por volta de 4000 [quatro mil] e poucos professores e nós estamos atendendo 2000 [dois mil] professores. Nós estamos atendendo 50% aqui e na escola também. Nós sabemos que tem professor que não faz formação, que é metade, que é muito (coordenador 1).

Por essa fala, já dá para imaginarmos que o impacto da formação continuada não é consistente na medida em que somente metade dos professores participa das formações.

Segundo a OP 5, as demandas de formação de sua Unidade Escolar são contempladas nas relações de cursos de formação, no entanto, o suposto impacto das formações não se efetiva.

A gente não consegue um impacto maior na escola porque não dá para participar, porque se tivéssemos um número maior de professores da minha unidade participando, trazendo isso para a escola, eu acho que o impacto seria maior, digeriria mais. Mas lá você pode ver a relação de cursos, são realmente as nossas necessidades, mas nem sempre nós conseguimos participar (OP5)

Para essa OP, os professores não participam das formações em razão do acúmulo legal, ou seja, trabalham em outras redes de ensino. Por outro lado, segundo duas OP, têm docentes que fazem as formações por causa das pontuações, como já mencionado anteriormente. A OP 1, ao ser questionada sobre o impacto da formação na escola, responde que

lamentavelmente, é até fala de algumas pessoas, tem professor que faz [a formação] porque vai ter a certificação, sabe que algum benefício vai trazer. Agora o benefício da devolução da qualidade fica meio prejudicado, a gente não percebe muito isso não (OP1).

Além das dificuldades em relação ao tempo do professor, não se observa uma relação mais próxima entre a formação e as mudanças nas práticas pedagógicas e na escola.

A OP 5, ao ser perguntada se as ações de formação continuadas definidas pelas diretrizes de formação organizadas em 2010 têm sido suficientes para promover mudanças nas práticas dos professores, diz que

Então, o foco é promover mudanças, só que a participação é frágil por conta disso, precisava ter um estudo maior ou mais próximo dessa realidade para que realmente venham impactar, fica assim muito superficial. Na escola, vamos dar um exemplo, você tem uma formação de matemática, todos os professores de matemática do 6º ao 9º anos, todos poderiam estar fazendo parte, os impactos seriam maiores, você concorda comigo? Mas, um ou outro participa, ele [o professor] só vai ter uma certificação e não vai conseguir impactar a escola (OP5).

Essa fala demonstra que as formações nessa rede de ensino ainda são muito fragmentadas, ou seja, os professores fazem as formações individualmente e elas não necessariamente estão relacionadas com as demandas da unidade escolar. Contraditoriamente, a própria concepção de formação continuada e estrutura propiciam essas situações.

Esse processo de adesão a algum curso/grupo formativo, dentre as dezenas oferecidas, nos traz a mente a imagem de uma pessoa na feira cheia de dúvida, mas com a intenção de escolher os melhores legumes para se fazer um almoço....Isso ocorre porque as formações estão disponíveis para uma demanda qualquer do professor e não para o coletivo da escola.

Essa fragmentação da formação continuada na rede em questão é observada por outra OP:

Eu acho que ela é meio...Que termo eu posso usar? Ela não tem... Eu não consigo achar o termo, mas a impressão que tenho é que ela é fragmentada, parece que é muito pontual. Faz aqui [uma formação] um ano e no outro é uma coisa totalmente diferente. Eles [da SME] vão oferecendo assim de forma que não tenha uma sequência, é uma formação que não tem um objetivo (OP4).

De qualquer forma, não dá para negar a relevância da SME em oferecer um número significativo de cursos de formação aos professores, entretanto, faltam ainda as condições para que os docentes participem e tenham o tempo necessário para a sua autoformação (NÓVOA, 1992). A realidade que constatamos por meio da fala das OP é de uma formação continuada solitária e fragmentada, que nos remete à perspectiva individualista (DAVIS, *et. al.*, 2011), tratada anteriormente.

Essa ênfase em uma formação continuada sustentada no individualismo nos faz suspeitar de uma silenciosa visão neoliberal, em que, de acordo com Lima (2007), tanto o sucesso e o fracasso ficam sob a responsabilidade do indivíduo, isto é, do próprio professor e/ou da UE. Isso fica mais nítido quando perguntamos às OP acerca do impacto das formações na prática docente:

Ele [o professor] faz a formação, mas depois ele não replica muitas vezes, acho que seria melhor perguntar para ele, né? Qual é essa dificuldade em trazer para a sua própria prática uma coisa que você está discutindo. Isso em vários casos a gente vê e fala “olha o professor sai para tratar de determinada questão”, mas aquilo não muda na prática dele e muitas vezes ele talvez não consiga, mas aí ele tem a formação para isso (OP1).

Acho que depende de cada um. A gente tem percebido coisas boas na nossa unidade, de professor participar [das formações] e trazer [contribuições]. Tem alguns professores que socializam, mas a gente percebe que tem essa necessidade de trazer algo, mas tem uns que nem tanto, então, vai muito do professor (OP3).

Nessa fala nós vemos que, tal como nos alerta Lima (2007), na ótica liberal, o sucesso ou fracasso recai sobre o indivíduo e, neste caso, é o próprio professor. Assim, apesar das OP apontarem essas formações como sendo fragmentadas e pontuais, elas destacam as formações que trazem perspectivas positivas, por exemplo, os grupos de formação.

a própria rede estabelece uma relação interessante com esses grupos de formação (OP1).

no meio do grupo de formação encontra as pessoas, surgem ideias, surgem oportunidades, então, assim, você percebe que é um trabalho mais organizado. O professor está lá no grupo de formação o que ele discute lá traz para cá, ele aplica, organiza atividades extras curriculares (OP3).

As falas das OP demonstram uma carência de um trabalho mais voltado para as demandas da escola, algo que realmente venha a acrescentar para a comunidade escolar, algo que seja diferente das formações solitárias dos professores.

Então eu acho que assim, por conta da formação ser muito fragmentada, então, precisaria ser mais coletivo, tipo assim, dentro da escola. Cada escola tem uma realidade diferente e uma dificuldade diferente também, então, no momento dos desafios que chegam na escola [sic], ali teria uma formação dentro do coletivo. Assim o impacto poderia ser maior, porque sendo fora, há um impacto positivo também, mas assim muito leve... E se fosse direcionado pelo coletivo na escola o impacto seria maior (Coordenadora 5).

Dessa forma, as OP consideram que a formação em coletivos é mais interessante se contrapondo com as formações individuais. Talvez por isso, os Grupos de Formação (GF) foram bem avaliados pelas OP nesta investigação. Segundo elas, os GF são positivos na medida em que proporcionam o encontro de diferentes docentes, que discutem coletivamente problemas comuns e socializam experiências.

os GF são mais voltados para o professor, que tem um objetivo mais prolongado. Assim, eu nunca participei de um GF, mas sei que pelo menos o GF de EJA [Educação de Jovens e Adultos] é mais coeso (OP4).

O sucesso dos GF nos parece que se origina da ausência de uma tradicional hierarquia entre o formador e os formandos.

E aí tem o grupo de formação curricular que chama GF que é o mais direcionado para os anos finais, onde os professores se encontram, não tem um formador que sabe mais que os outros, não é isso, a gente tem um coordenador que fica mais à frente que vai atrás dos textos, coordena a lista de presença (coordenador 1).



Além disso, os professores possuem liberdade de trocar experiências de suas práticas com professores da mesma área de atuação.

E qual é o objetivo desse GF? É discutir as práticas desse grupo, então tem o GF de educação física, o GF de Artes, o GF de história, aí eles vão discutir o que? As diretrizes dessa disciplina e as práticas, como que a gente está fazendo isso na prática, então eu acho que as diretrizes são essas (coordenador 1).

No entender de uma OP os GF são as únicas vias para que a SME não trate a formação de forma fragmentada, mas sim de maneira mais integrada, como uma rede de ensino.

o GF é a única oportunidade da rede fazer ser rede mesmo. De todo mundo compartilhar as mesmas linhas de pensamento, pelo menos uma direção de rede. O GF seria o mais próximo de formação continuada (OP4)

De qualquer modo, apesar dos elogios feitos aos grupos de formação, eles são esvaziados por conta das impossibilidades dos professores participarem como abordamos anteriormente. Logo, o cenário principal é de professores escolhendo as suas próprias formações, individualmente, de acordo com as suas necessidades, sejam elas em razão das pontuações, sejam por interesses em complementar, aperfeiçoar ou atualizar os seus conhecimentos.

Acreditamos que o professor deve ter o direito a uma formação que vá ao encontro de suas necessidades específicas no nível pessoal (NÓVOA, 1992). No entanto, corroborando com Moreto (2009), cremos que essas formações devam ser menos pontuais como um *continuum* de ações, levando marcas da cultura humana e da prática social, atendendo também às necessidades do coletivo da unidade escolar. Supomos, tal como Davis *et. al.* (2011), que a formação continuada de professores passa pelo individual, mas também pelo aspecto colaborativo. Pensamos que se faz necessário considerar a realidade na qual o professor está inserido, por isso, em concordância com Vogt e Morosini (2012), entendemos que a formação deve considerar o espaço escolar como espaço de formação continuada.

Entretanto, no entender do coordenador1, a mescla da formação individual com a colaborativa no espaço escolar já é contemplada pela SME.

.Acho que uma coisa que está bem forte, que tá agora como diretriz é a formação *in loco*, a formação na escola, a gente está valorizando muito as formações que estão sendo feitas na escola, como os grupos de estudos grupos de trabalho, curso, porque a partir do PPP eles se reúnem, eles decidem o que a escola está precisando de formação naquele momento. Então, a gente tem bastante formação, 40% que estão sendo feitas nas escolas (coordenador1).

A despeito de a formação continuada ter a tendência de se realizar no interior das escolas, notamos que não há autonomia por parte das unidades escolares em decidir sobre suas próprias formações.

mas elas [as propostas de formações] passam por aqui, então, tem a Resolução 13.2015 que fala da formação para 2015 e lá a gente tem o modelo de projeto que a escola tem que mandar para cá [centro de formação] para a gente analisar e retornar para a escola (coordenador 1).

De qualquer forma, para essa coordenadora, a formação *in loco* é uma tendência positiva da formação continuada.

É uma tendência e boa porque eu acredito bastante nisso, porque as escolas têm as suas especificidades, que não dá para o central [o centro de formação] dar conta de tudo. Mas eu acho que também uma coisa não elimina a outra. A formação central também é muito importante (coordenador 1).

Entretanto, independentemente das formações se materializarem de forma centralizada ou descentralizada, questionamos até que ponto essa formação continuada *in loco* é uma tendência com a intenção de levar em conta o contexto escolar no qual o professor está inserido, tal como sugere Davis *et. al.* (2011), ou simplesmente por considerar cortes de gastos ao utilizar os recursos da própria escola. Essa suspeita nos remete às recomendações do Banco Mundial, apontadas anteriormente, de se realizar cada vez mais as formações em serviço e a distância com um claro viés de economia de recursos financeiros.

De todo modo, mesmo que a maior parte das formações seja realizada no interior da escola, é primordial dar condições aos professores para participar desses momentos formativos e de se autoformar.

Entendemos que a finalização das Diretrizes será extremamente relevante para se definir o planejamento do município para formação continuada de

professores, dando mais clareza acerca dos papéis de cada um dos envolvidos. Contudo, ainda se faz necessário pensar nas condições de trabalho e condições salariais para que a formação de fato se consolide.

para ter um impacto maior precisaria realmente ser revista essa jornada do professor para que ele tenha tempo, especificamente para que não tenha que se dividir em mil espaços (OP 2).

Todavia, para além destas condições objetivas, de acordo com a OP 5, se faz essencial levar em conta as transformações que ocorrem no cotidiano e que nem sempre são previstas por um documento:

nas diretrizes os objetivos estão postos. A realidade muda a cada instante e essa mesma realidade pode não ser a mesma hoje ou amanhã. São mudanças que, às vezes, o documento naquele momento ele foi suficiente, mas no momento posterior fica defasado (OP 5).

No entendimento da OP 2, é necessário também um outro tipo de tempo, diferente do cronológico tão requisitado pelos OP e professores.

é o espaço que ele [professor] tem também para amadurecer tudo isso, para digerir essas ideias e transformar isso na prática dele no dia a dia, então, eu acho que é o que falta para isso realmente acontecer é mais tempo para o professor (OP 2).

É importante considerar que esse “outro tempo”, o tempo para amadurecer as ideias tratadas nas formações, depende sem dúvida de uma atuação individual, mas também requer o tempo de amadurecimento enquanto grupo que deve prezar pelos processos socioafetivos e culturais no entender de Gatti (2003).

Em síntese, foi possível identificar, segundo as OP uma fraca relação entre a FCP e as mudanças nas práticas docentes e nas escolas.

## **5. RETOMANDO O PROBLEMA DA PESQUISA: DISCUSSÃO**

Nessa seção, procuramos discutir acerca das questões centrais desta pesquisa, tendo como suporte os autores apresentados nas seções 1 e 2.

Assim, em um primeiro momento, tratamos da constituição e os princípios que norteiam a formação continuada de professores (FCP) dos anos finais do Ensino Fundamental no município de Campinas nos últimos cinco anos (2010 - 2014), e, em seguida, buscamos problematizar as supostas (in) coerências entre o discurso oficial da Secretaria Municipal de Educação (SME) e a prática da escola, segundo a visão de orientadores pedagógicos.

### **5. 1. Princípios norteadores da formação continuada de professores da rede municipal de Campinas**

Buscando refletir sobre a constituição e os princípios norteadores da formação continuada da SME de Campinas, dialogamos com alguns pesquisadores que têm diferentes entendimentos a respeito da formação continuada de professores.

Como mostramos anteriormente, há autores, como Vogt e Morosini (2012), que nos apresentam a importância da formação no interior do espaço escolar, na contramão da enormidade de cursos oferecidos por instituições especializadas, sobretudo, privadas que apresentam essas formações tanto na forma presencial quanto na modalidade à distância. E existem também pesquisadores, como Araújo e Silva (2009) e Davis *et. al.* (2011), que apontam que a formação continuada de professores no Brasil vem assumindo perspectivas antagônicas: liberal-conservadora e crítico-reflexiva; individualizada e colaborativa.

Como vimos, para Araújo e Silva (2009), a formação continuada liberal-conservadora se refere à atualização dos professores por meio de informações ou competências adquiridas em cursos, oficinas, seminários e outros. Aqui o professor tem um papel secundário no processo formativo, ele simplesmente se torna um reprodutor daquilo que foi pensado por especialistas. Da mesma forma, segundo Davis *et. al.* (2011), na ótica da formação individualizada, as ações põem o foco no professor com o intuito de reparar as falhas da formação inicial.

Por outro lado, na tendência crítico-reflexivo, o professor assume uma centralidade em seu processo formativo. Neste caso, o docente caminha rumo a uma autonomia por meio de uma prática crítica-reflexiva em seu cotidiano de trabalho (ARAÚJO; SILVA, 2009). Nessa ótica, a troca de saberes entre os docentes é fundamental para o processo formativo:

(...) o processo formativo deverá propor situações que possibilite a troca dos saberes entre os professores, através de projetos articulados e da reflexão conjunta (ARAÚJO; SILVA, 2009, p.329).

Essa ideia vai ao encontro da perspectiva colaborativa, pois essa concede uma maior importância para a formação com o grupo de professores atuando nas escolas.

A partir disso, questionamos se a SME do município de Campinas se aproxima ou se distancia dessas perspectivas de formação continuada de professores (FCP).

Após a leitura dos teóricos encontrados na revisão de literatura e do levantamento e análise dos dados empíricos, ou seja, de documentos e as entrevistas transcritas realizadas com os Orientadores Pedagógicos (OP) e representantes da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas vinculados a órgãos responsáveis pela formação, observamos que nessa rede há atualmente uma coexistência de modelos formativos.

Contudo, em uma análise feita na Seção anterior das formações ofertadas no ano de 2013, constatamos uma ênfase nos cursos individualizados e de curta duração. Isso nos faz inferir que nesse município, apesar da coexistência de modelos, há uma relação mais forte com a tendência liberal-conservadora e individualizada, pois constatamos os numerosos cursos que, em nossa ótica, demonstram claramente uma preocupação com o fornecimento de informações e instrumentalização de seus docentes.

Entre os anos de 2010 e 2014, foram ofertadas mais de 70 (setenta) formações em média por ano. Um dos coordenadores entrevistados aponta que a relevância da formação continuada para a SME pode ser visualizada pela quantidade de cursos oferecidos. Essa visão por parte deste representante nos indica que a quantidade é um fator de importância a despeito da qualidade que essas formações possam ter. Nesta concepção, os professores adquirem

conhecimento nos cursos a partir de outras pessoas, ou seja, por meio de formadores que, supostamente, sabem mais que os docentes e, por isso, trazem uma ementa definida para cada curso de formação, cabendo ao professor ouvir o que o formador tem a dizer. Nesta linha de raciocínio, os professores são induzidos a ensinar como aprendem, isto é, lançando mão de aulas expositivas incitando os alunos a depender do mestre no processo de obtenção de conhecimentos (MAZZEU, 1998).

De qualquer maneira, esse tipo de formação – cursos, disponibilizados em grande quantidade pela SME – é criticado por Moreto (2009) na medida em que se caracterizam por serem de curta duração e desconexos uns dos outros. Notamos nas falas das OP que há uma pálida relação entre os cursos oferecidos e as demandas das escolas. Essa realidade quanto ao modelo de formação é comum não só no município de Campinas, mas também em toda a RMC (Região Metropolitana de Campinas):

As pesquisas na região informam que os municípios apresentaram um modelo de oferta centrado no professor individual e na transmissão de conhecimento. Do ponto de vista do tipo de oferta de cursos, estes se apresentam pulverizados tematicamente e desarticulados curricularmente. Esse modelo individualizado, transmissivo, pulverizado e desarticulado tem sido objeto de pesadas críticas pelos especialistas em formação continuada (RODRIGUEZ; VIEIRA, 2012, p. 80).

Logo, essa formação individualizada e desarticulada é encontrada em diversos municípios da RMC, indicando ranços de uma pedagogia tecnicista que, no entender de Saviani (2008), remonta à década de 1970 e se pautava em princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

Tal formação, sustentada pela epistemologia da prática, se fortaleceu nas reformas educacionais da década de 1990, em que o governo da situação no município era do mesmo partido daquele instalado no governo federal, que guardava explicitamente intensas associações com a ideologia neoliberal. Contemplamos anteriormente que, no olhar dessa ideologia, a formação de professores se restringe a treinamento e capacitação (GENTILI, 1996), sem espaço para a inserção de aspectos humanizadores (ADORNO, 1996).

A despeito dessas formações individualizadas e pulverizadas criticadas fortemente por diversos autores, o que se tem de fato atualmente na rede pública de Campinas são formações de interesse da SME, que não necessariamente

coadunam com as visões e necessidades das escolas e dos professores. O que nos remete a perguntar se não seria mais interessante haver uma formação continuada mais focada naquilo que é proposto pelas escolas e por seus docentes. Assim, historicamente, encontramos a pouca participação dos professores nas tomadas de decisões acerca de sua própria profissão. São mais comuns outros atores falando pelo professor no que diz respeito à educação e ao seu próprio trabalho, representando bem a desvalorização da profissão docente.

Apesar disso, temos que ressaltar certa preocupação por parte da SME quanto à quantidade de formações, o que demanda certamente um alto investimento financeiro. Mesmo questionando-se a qualidade desses cursos, há de se considerar as inúmeras opções de cursos formativos se compararmos proporcionalmente com outras redes de ensino da RMC.

No entanto, ainda sob o prisma de Moreto (2009), a formação continuada de professores deve trazer um *continuum* de ações menos pontuais, buscando efetivamente o desenvolvimento profissional. No entender desse autor, as ações formativas deveriam ter

o caráter de ser humana e não somente técnica, da prática. Humana no sentido de tornar possível a realização de perspectivas em que a constituição profissional estaria no cerne dos objetivos desta formação continuada. Mais do que técnicas que concorreriam para o acerto das práticas realizadas em sala de aula, a humanização abrange aspectos de constituição do ofício do professor (MORETO, 2009, p. 67-68).

Por outro lado, não podemos negar certo movimento dessa política de formação da SME na direção de tendências crítico-reflexivas e colaborativas, por exemplo, os grupos de formações, estudo e trabalho. Nesses grupos, sobretudo, os grupos de formação, os professores dispõem de maior autonomia no que se refere a proposições se comparado aos outros cursos caracterizados por serem mais prescritivos.

Ainda nesta situação, Davis *et. al.* (2011), ao realizarem um estudo sobre a FCP em seis Secretarias de Educação nas cinco regiões do Brasil, indicaram as dificuldades de se acompanhar o retorno das formações nas salas de aula. Para as OP entrevistadas, essa complexidade em se avaliar o retorno das formações, sobretudo, dos cursos, se relaciona com o aspecto subjetivo de cada professor. Na opinião das Orientadoras Pedagógicas, a mudança nas práticas do docente no

interior das salas de aulas depende de cada profissional, pois ao mesmo tempo em que há aqueles que se formam para modificar o seu desempenho em suas especificidades, há também os que fazem as formações por interesses particulares, como acumular certificações e futuros benefícios ou para aqueles que possuem a CHP, simplesmente, posam se afastar da escola por pelo menos quatro horas/aula por semana.

De qualquer maneira, na visão das OP, os chamados Grupos de Formação (GF), modalidade na qual o professor tem a possibilidade de encontrar outros professores de sua área curricular, permitem aos docentes trocarem experiências relacionadas às suas áreas de atuação, decorrendo uma relação maior com as práticas no interior das Unidades Escolares (UE). Esses grupos formativos (grupos de formação, estudos e trabalho) coadunam com as ideias de Araújo e Silva (2009), nas quais afirmam que o professor deve ser o protagonista de sua própria formação e, neste caso, o docente deve ser incentivado a se apropriar dos saberes em direção à autonomia.

Esse pensamento se aproxima de Nóvoa (1992), defensor da autoformação do professor, em que se considera o processo de formação participada com vistas à compreensão do sujeito em sua totalidade em um percurso interativo e em movimentos. Nessa direção, para Mazzeu (1998), o professor tem mais condições de criar uma autonomia se tornando uma referência na apropriação de conhecimentos e criação de instrumentos, os quais possam garantir aos alunos essa mesma emancipação e apropriação de conhecimentos da cultura humana. Isso significa que os grupos formativos podem propiciar autonomia que requer a profissão docente, se intencionamos possibilitar de fato alunos pesquisadores e críticos a ponto de não aceitar todas as informações como sendo verdades absolutas.

Essa diversidade de formações individualizadas e colaborativas na rede municipal de Campinas corrobora com o ponto de vista de Davis *et. al.* (2011), que sugere justamente essas mesclas. No entanto, é preciso questionar, afóra as condições para que os docentes possam participar dessas formações, se a qualidade das mesmas atende as demandas dos professores e da escola como um todo. Não basta ter diversas modalidades de formação, se a qualidade deixa a desejar, tornando-se apenas formações de aparências ou, como uma OP apontou, uma “bela vitrine”.



Como mencionamos na Seção 4, há uma tendência de que as formações nesse município ocorram cada vez mais dentro dos espaços escolares. Tal tendência aponta, segundo Vogt e Morosini (2012), para a importância do papel do coordenador pedagógico.

Assim, Garrido colabora ao refletir o quanto o trabalho do coordenador pedagógico está atrelado à formação continuada em serviço. No momento que organiza as reflexões dos docentes em relação às ações pedagógicas, também está “favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam” (2006, p.09). Ao fazer isso, pode proporcionar a busca de alternativas na solução de possíveis problemas da prática pedagógica, desenvolvendo o professor como profissional e tornando-o autor da sua própria prática (VOGT; MOROSINI, 2012, 34).

É válido lembrar que, no caso de Campinas, esse coordenador pedagógico é denominado de Orientador Pedagógico (OP). Segundo os OP participantes da pesquisa, como verificado nas entrevistas, eles não estão completamente em condições de assumirem também o papel de formadores, seja por falta de tempo pedagógico, por falta de formação dos próprios OP ou ausência de recursos físicos. Contudo, os OP não devem ser os únicos responsáveis pela formação dos professores. Segundo Davis *et. al.* (2011), em uma tendência de formação colaborativa, os grupos formativos acontecem nas próprias UE, construindo um espaço de diálogo e de reflexão envolvendo toda a equipe pedagógica, constituindo-se em verdadeiras “comunidades de aprendizagens”, com vistas à consolidação de um constante processo de formação continuada. Além disso, segundo esses autores, nunca é demais ressaltar que se faz necessária

uma organização do tempo escolar que garanta a regularidade dos encontros, a contextualização do que será abordado e a participação dos professores, para que as discussões constituam momentos de real aprendizagem para eles (DAVIS *et. al.*, 2011, p. 832).

A tendência colaborativa das formações dessa rede municipal ocorre cada vez mais, a partir de grupos formativos e no interior das unidades escolares, podendo revelar uma aproximação importante entre as escolas e a SME. Por outro lado, podemos interpretar que esse movimento possa ser uma mera estratégia de corte de gastos, já que, neste caso, se utilizaria praticamente todos os recursos da própria escola.

Embora uma formação colaborativa dentro de cada UE utilize os recursos da própria escola, notamos pelos relatos, que se faz necessário um investimento na composição da jornada de trabalho de cada um dos profissionais que ali atuam, a fim de que haja, de fato, a possibilidade de dedicação ao processo formativo, ampliando as horas de trabalho para a discussão, a troca de experiências e para a reflexão sobre essas experiências e sobre os conhecimentos que as sustentam. Entendemos que essa perspectiva de formação possibilita o fortalecimento da escola como espaço formativo e que, segundo Tassoni e Megid (2015, p. 207), leva à compreensão da escola

como um sistema orgânico que pressupõe ações integradas entre os diferentes atores desse espaço. Compreender a escola dessa forma significa compreendê-la como um espaço de escuta, de reflexão, de (re)significação e de planejamento de ações que cheguem à sala de aula, promovendo mudanças no ensino. Assim sendo, a escola passará a ser um lugar de troca de experiências ao estimular a reflexão coletiva, contribuindo para a construção do sentimento de pertencer ao grupo e cooperar para a confirmação da identidade profissional (...).

Pensar a formação de professores nessa perspectiva não combina com a ideia de redução de gastos, ao contrário. É necessário investir muito na escola e na carreira do magistério.

Diante desse cenário atual da formação continuada de professores no município de Campinas, bem como o seu histórico que remonta há mais de trinta anos, não podemos afirmar que tal política se pauta em ditames mercadológicos. De qualquer modo, podemos dizer, nos apoiando em Adorno (1996), que independente do modelo de FCP escolhido pela rede municipal de Campinas, ela sempre será uma semiformação na medida em que surge pré-definida, diante do professor.

Ainda nesse sentido, ao olharmos para as ementas dos cursos de formação, observamos que há aproximações da formação continuada de professores no município de Campinas com as correntes pragmáticas. Por outro lado, lendo as entrevistas transcritas concedidas pelas OP e as Diretrizes de formação, notamos que os grupos formativos tentam se avizinhar de outra epistemologia da prática, denominada por Schön de professor crítico-reflexivo, que enfatiza os conhecimentos práticos dos professores.

Tal pragmatismo encontrado na formação continuada, não somente nos grupos formativos de tendência colaborativa e crítico-reflexiva, mas, também, nos

cursos pontuais, de tendência individualizada e liberal-conservadora, nos remete a pensar nas relações com a ideologia neoliberal. Há autores, entre eles, Duarte (2003, p. 610) e Scalcon (2008), que afirmam que essas vinculações entre a educação pragmática e o neoliberalismo são inequívocas. Não por acaso no ano de 2013, o governo municipal firmou um convênio com duas empresas com forte ideologia neoliberal e que teriam forte influência no gerenciamento da educação pública municipal. Contudo, os profissionais da rede resistiram ao máximo, a ponto de o governo desistir de tal parceria.

Portanto, a partir das leituras de Ferraz (2001) e Moreto (2009), que tratam também da constituição da formação continuada no município de Campinas, somos levados a pensar que essa rede tem uma peculiaridade histórica de mais de três décadas de formação, mostrando-se forte se comparada com outros municípios, além de seguir um modelo de formação próprio e independente daquele sugerido pelo governo estadual (GALINDO; INFORSATO, 2008).

A formação nesse município nos aparenta seguir uma formação que associa antagônicos modelos: ora de tendência mais centralizada visando o interesse individual do professor, o que nos faz lembrar de formações que ocorriam nesse município na década de 1980, na qual o professor recebia os conhecimentos dos Assistentes Pedagógicos (AP); ora de tendência que segue uma linha na qual pensa mais as questões curriculares, levando-se em conta os aspectos da rede e/ou de uma coletividade.

Por fim, o cenário é de um histórico caminho no sentido de se implementar uma política de formação continuada na rede municipal de Campinas, porém, existe impasses decorrendo em dificultosos diálogos entre a SME e as Unidades Escolares.

## **5. 2. As supostas (in) coerências entre o discurso da SME e a prática da escola**

Após as entrevistas com os sete participantes da pesquisa, isto é, coordenadores representantes da SME e Orientadores Pedagógicos, notamos algumas contradições no que se refere à política de formação continuada de professores do município de Campinas. Evidentemente que é preciso apontar que as coerências e as incoerências dependem muito de um fator subjetivo, deste modo, registramos aqui os nossos questionamentos acerca desse processo de formação. É

importante ressaltar também que não encontramos percepções unânimes em todos os aspectos questionados nas entrevistas por parte das OP, muito menos por parte dos coordenadores/representantes da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Assim, em nossa ótica, percebemos que existe um inegável movimento por parte da SME no sentido de se consolidar uma política pública de formação continuada no município, por meio da produção de Diretrizes que regulamentem o processo formativo. Mesmo que tais Diretrizes contemplem todos os profissionais da educação, além dos professores, a política que se quer implementar de fato prevê uma valorização da carreira docente, abarcando também a melhoria das condições de trabalho, como a diminuição de alunos por sala de aula, remuneração, concentração desse profissional em uma única unidade educacional e ampliação do Trabalho Docente Coletivo de duas para três horas/aula por semana.

Contudo, nessa Diretriz, ainda em elaboração desde 2010, há as contribuições dos professores que se manifestaram contrários a algumas propostas, entre elas, a não aceitação da centralização do professor em uma mesma UE, reivindicando que essa concentração seja opcional. Apesar da posição dos teóricos vistos anteriormente reforçando a importância da continuidade dos estudos do professor após a graduação, os próprios docentes do município defendem que a formação continuada seja opcional e não obrigatória, o que a princípio nos parece contraditório.

Em nossa visão, a resistência desses professores tem forte ligação com o histórico de desprestígio dessa classe no Brasil. Portanto, no ponto de vista desses professores, as alterações que comumente atingem essa classe tende a prejudicá-los e não o contrário. É válido ressaltar que há muitos docentes dessa rede de ensino que trabalharam por muito tempo em outras redes com o intuito de complementar a renda, consequência da longínqua desvalorização salarial de nossos mestres. Essa situação faz com que esses mestres se neguem a optar pela obrigatoriedade de lecionar em apenas uma unidade escolar, pois perderiam o tempo de serviço e outros benefícios conquistados em outras instâncias de ensino. Logo, essas divergências contribuem para um atravancamento de avanços na constituição de uma política de formação continuada, a qual favoreça a todos os interessados, mas acima de tudo que consiga contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem nas Unidades Escolares.

De qualquer forma, considerando a história da formação no município, há de se reconhecer que a Secretaria Municipal de Educação caminha em direção ao atendimento das necessidades formativas dos professores e das Unidades Escolares. É inegável o avanço da formação no município com remuneração das formações, diferentes e numerosas ofertas de cursos e grupos formativos, sem contar que, eventualmente, os professores podem ser dispensados para participar de eventos, como seminários, simpósios e congressos concedidos pela própria SME ou por universidades.

No entanto esse aceno por parte da SME, ao qual nos referimos, vem sendo constituído desde os anos de 1980, a partir das manifestações de professores da rede que têm se posicionado nesse sentido em diferentes locais, como reuniões, comissões de trabalho, seminários ou até movimentos de greve e outros. Todavia, em nosso entendimento, esse percurso tem ocorrido a passos lentos e, apesar da participação dos professores em manifestações por uma política de formação continuada, a mesma participação não se efetiva em relação às formas de seleção e oferta dos cursos.

Essa situação foi identificada nas entrevistas com as OP que relataram não ter clareza do processo de escolha das temáticas e das demandas dos cursos/grupos formativos. Há pesquisadores que apontam que a identificação e análise dessas necessidades formativas são cruciais para agir de forma coerente com a realidade que demanda.

A análise de necessidades de formação alia-se ao planejamento estratégico, uma vez que privilegia a identificação de pontos críticos para ações posteriores, emergentes ou não. Entretanto, especialmente na formação continuada, a identificação de necessidades se torna princípio e meio de ações eficazes na busca qualitativa de práticas condizentes com as demandas da realidade (GALINDO; INFORSATO, 2008, p. 86).

Na mesma direção, Galindo (2012, p. 2) reforça a importância dessa análise ocorrer de forma cooperativa e sistêmica:

As necessidades assim entendidas como demandas educativas situadas no tempo e no espaço constituem premissa fulcral que delineia a defesa da validade e da importância dos processos formativos serem baseados em análises de necessidades, bem como do desenvolvimento dessa análise ser cooperado, sistematizado, validado na formação continuada não como uma etapa que antecede e serve de ajuste às demandas, mas como um processo formativo implicado e necessário ao atendimento de uma formação continuada assente no desenvolvimento profissional. Tal defesa

implica em considerar a formação de professores como um campo diretamente relacionado e implicado à vida pessoal e profissional – os quais refletem na qualidade do serviço prestado pelos profissionais (nesse caso, os professores), da educação que realmente efetivam, dos alunos que formam, da formação que realizam.

Dessa forma, em consonância com Galindo (2012), compreendemos que se faz necessário uma pesquisa mais criteriosa, transparente, que reconheça a complexidade e dinamicidade das necessidades formativas. Assim, pensaremos em produzir cursos/grupos formativos mais próximos daquilo que se quer por parte da escola e dos professores. Porém, as entrevistadas relataram desconhecer os mecanismos que regulamentam a origem de determinados cursos/grupos formativos.

Entendemos que essa falta de compreensão do levantamento das demandas formativas das escolas e de professores indica uma ausência de transparência e participação de docentes e OP, que, segundo a própria legislação municipal, deve também se responsabilizar pela formação continuada. Essas incompreensões podem estar relacionadas a não conclusão do documento sobre as Diretrizes de Formação.

Admitimos que o interesse por parte da SME em produzir uma Diretriz de Formação pode assinalar uma tentativa de aproximação das necessidades formativas das UE, mostrando, ao mesmo tempo, certa preocupação em equalizar alguns problemas históricos, como a “remuneração digna e jornada compatível com os compromissos de formação e desenvolvimento humano sob sua responsabilidade” (FUNDAMENTOS E DIRETRIZES, 2010, p. 04).

Destarte, a morosidade nesse processo de finalização desse documento revela, como aponta um dos coordenadores entrevistados, uma clara ligação com a política partidária, refletida na troca de pessoas em cargos de chefia que são estratégicos para a formação continuada de professores. Na visão de alguns OP, essa rotatividade de pessoas com forte influência na política de formação continuada vem atrapalhando o desempenho da formação, bem como, na opinião de um dos coordenadores, prejudicando a consumação das Diretrizes de Formação.

Assim, ressaltamos que, a partir da análise dos dados, essa indefinição quanto à materialização dessa política acarreta uma ausência de clareza quanto ao papel do OP na formação continuada de professores, impossibilitando um trabalho mais consistente junto aos docentes. Nas entrevistas realizadas com as

Orientadoras Pedagógicas, elas não reconheceram sua posição de formadoras a despeito de suas atribuições apontadas na legislação municipal. Todas as Orientadoras entrevistadas, ao serem perguntadas acerca de suas obrigações com relação à formação continuada de professores, disseram que se limitam a indicar os cursos aos docentes quando eles são publicados em Diário Oficial do Municipal (DOM).

Isso nos revela o quanto os OP estão distantes de se reconhecerem também como formadores no espaço escolar. Ademais, os Orientadores precisam lidar com a rotatividade de professores em seu quadro, por exemplo, os professores Adjuntos, os Transitados Julgados Estáveis (TJE) e professores removidos de outras unidades escolares, o que dificulta esse trabalho formativo na escola, na medida em que todo ano a equipe docente se altera impedindo uma continuidade nesse processo.

De todo modo, mesmo que os OP tivessem uma clareza maior acerca de sua importância para a formação contínua do professor, ainda assim, lhes faltaria mais condições de tempo pedagógico. Como vimos na Seção 4, as OP possuem o tempo de apenas duas horas/aula com o coletivo de professores na reunião do Trabalho Docente Coletivo (TDC), impossibilitando um empreendimento formativo aprofundado dado às questões quase sempre urgentes que se impõem no cotidiano escolar.

Assim, apesar da tentativa de aproximação da SME às necessidades dos professores, por exemplo, ofertando inúmeros cursos em diferentes modalidades, horários, temática e formato, a questão central ainda está em uma arena de disputas. Se por um lado, há uma quantidade considerável de ofertas formativas por parte da Secretaria; por outro, temos a falta de tempo para que o professor realize essas formações. Dessa maneira, se existe a oferta, mas o professor não participa desses momentos, há, em nosso ponto de vista, uma tendência a responsabilizar o próprio docente pela baixa procura diante de tanta variedade de formações oferecidas. Entretanto, sabemos pelas próprias entrevistas com as Orientadoras Pedagógicas que os professores não possuem esse tempo.

Entendemos que a falta de tempo é, em parte, o reflexo do não cumprimento por parte do governo municipal da Lei do Piso Salarial (Lei 11.738/2008), que prevê um tempo pedagógico do professor em outras atividades fora da sala de aula. Se por um lado, enxergamos alguns esforços por parte da SME para construir uma política de formação continuada na rede pública municipal, por outro, vemos uma

timidez no que se refere ao problema central dessa questão que é a inclusão do tempo formativo na jornada de trabalho dos docentes. Assim, notamos que não existe de fato um tempo formativo na jornada de trabalho do professor, portanto, o docente tende a incluir em sua grade horária mais aulas visando uma melhor remuneração, deixando de lado a continuidade de sua formação.

Destacamos que o município valoriza a formação do professor na medida em que remunera e certifica os cursos e grupos. No entanto, esse tipo de pagamento não atrai os docentes por não compor o cálculo referente às férias, décimo terceiro, descanso remunerado semanal e outros direitos conquistados. Portanto, concordamos com um dos coordenadores da SME, quando afirma que um dos grandes impeditivos para um salto de qualidade na realização das FCP e participação dos professores é a inclusão do tempo formativo na carga horária dos mesmos. Isso, ao longo do tempo, faria com que os professores que ingressassem na rede optassem por mais tempo de formação, ao invés de incorporar mais aulas em sua jornada semanal. A ausência desse tempo formativo na jornada de trabalho do professor, certamente compromete a presença dos docentes nas atividades formativas.

No relato de um dos coordenadores entrevistados, metade dos docentes está fora das formações, o que em nossa visão é um número bastante significativo e que põe em cheque o impacto dessas formações nas práticas cotidianas no interior das Unidades Escolares. De que vale uma política de formação que possibilita a participação de alguns e exclui outros? Qual o impacto dessa política para uma escola com 40 professores sendo que 20 ficam fora das ações formativas?

Sob o prisma da maioria das Orientadoras Pedagógicas entrevistadas, as formações oferecidas pela SME não têm impactado positivamente as práticas docentes na escola.

Sustentando-se no modelo de formação crítico-reflexivo, Araújo e Silva (2009) pensam que a efetiva formação continuada ocorre quando possibilita uma aprendizagem que leva a uma transformação na prática educativa, daí a importância da realização das ações formativas em todas as redes de ensino. No entanto, de posse da informação acerca da relevância da formação continuada, devemos ter as condições para efetivá-la.



Obviamente, sabemos que a formação continuada, bem como os modelos adotados, por si só, não irão mudar uma realidade complexa com diversos atores envolvidos.

(...) seria ingenuidade acreditar que alcançaremos um bom patamar na qualidade de ensino, só a partir da implementação de novos modelos formativos, sem vislumbrar outros aspectos que fazem parte desta problemática (ARAÚJO; SILVA, 2009, p.329).

Sem dúvida, não colocamos a formação continuada como a salvadora de todos os problemas educacionais. Não acreditamos que a qualidade de ensino esteja relacionada exclusivamente às formações realizadas pelos professores. Há muitas outras variáveis, que não são objeto de estudo desse trabalho, que repercutem no ensino e na aprendizagem de nossos estudantes.

(...) para elevar o patamar de qualidade da atuação profissional dos professores seria imprescindível mobilizar um conjunto ampliado de ações capazes de viabilizar melhorias nas condições de trabalho, carreira e salário, mas principalmente impulsionar a renovação dos sistemas de formação continuada (ARAÚJO; SILVA, 2009, p.329).

Contudo, a formação continuada aliada a outros fatores tem sua parcela de importância considerável nas mudanças educacionais e ela precisa ser levada em conta. Por isso, não por acaso, ela tem sido alvo de muitas pesquisas acadêmicas (VOGT; MOROSINI, 2012; DAVIS, *et. al.*, 2011, TASSONI, MEGID, 2015, GATTI, 2003, ARAÚJO; SILVA, 2009, MAZZEU, 1998).

Há de se considerar que as ações formativas necessitam de avaliações e reavaliações, a fim de se certificar em que medida se aproximam das exigências de realidades em constante mutação. No entanto, em nossa pesquisa, em contato com o centro de formação dessa rede, não encontramos qualquer documento disponível para essa análise. Tal situação nos leva a pensar na hipótese de que a SME abriga um centro formativo que preconiza a transformação de práticas docentes e, por consequência, a qualidade do ensino, mas que não registra e nem sistematiza procedimentos de monitoramento das influências que os cursos de formação podem ter tanto nas demandas das UE, como nas próprias práticas pedagógicas. Deste modo, a SME, conjuntamente com o seu centro de formação, renega a própria transformação que poderia ocorrer por meio de contribuições acadêmicas e/ou dos próprios profissionais da educação da rede municipal de ensino de Campinas.

Essa circunstância nos parece ter uma relação dialética com as frágeis participações dos profissionais da educação na elaboração das Diretrizes de Formação. O que temos são contribuições dos professores realizadas a partir de discussões no momento do Trabalho Docente Coletivo, as quais ficaram registradas nas Diretrizes de formação ainda por terminar. Dada à complexidade e importância da questão, pois é algo que interfere na vida dos professores e nas práticas do cotidiano escolar, entendemos que o documento deveria ser discutido amplamente, com a cooperação dos envolvidos, em fóruns específicos para esse fim e não como uma simples pauta de uma reunião com diversos itens a serem debatidos.

Em síntese, pudemos constatar que a política de formação continuada nesse município enfrenta impasses, como o não cumprimento do artigo quarto da Lei do Piso Salarial (Lei 11.738/2008) e a questão da introdução do tempo formativo na jornada de trabalho de todos os professores. Essa situação tem impedido avanços mais consistentes no que se refere à formação continuada de professores, pois apesar de uma oferta significativa de formações por parte da SME, o que observamos pelas entrevistas é que o professor não dispõe do tempo necessário que o motive a participar dessas ações. Contraditoriamente, há a oferta de formações, no entanto, o docente, de maneira geral, não possui as condições de se envolver nessas atividades.

Por outro lado, a respeito daqueles que têm participado das formações, não se vê impactos consideráveis que modifiquem a prática docente e o cotidiano das Unidades Escolares na visão das Orientadoras Pedagógicas entrevistadas, o que nos faz refletir se a mescla de modelos formativos detectados, realmente tem sido suficiente para refletir positivamente nas atuações dos professores dessa rede de ensino.

Por fim, constatamos que, vagarosamente, a Secretaria Municipal de Educação tem buscado consolidar uma política de formação continuada, elaborando diretrizes norteadoras para tal, com a finalidade de atender as necessidades formativas dos docentes e das Unidades Escolares. Porém, o processo de constituição de tal documento não tem sido democrático, uma vez que aos professores não foi dado o tempo necessário para a realização de um debate aprofundado. Além disso, a consolidação dessa política de formação enfrenta percalços, entre eles, as dificuldades de se implementar as Diretrizes de Formação

resultantes de entraves, sobretudo, no que diz respeito à carreira docente, o que demandaria forte investimento público.

Diante deste quadro de “informalização” dessa política é que encontramos em entrevistas, discursos desencontrados e incertezas, a ponto de Orientadores Pedagógicos não se reconhecerem como portadores de um papel relevante na formação de professores. Da mesma forma, tivemos as entrevistas com os coordenadores, representantes da SME e vinculados a órgãos de relevância na formação continuada, que relataram visões díspares no que diz respeito às definições da política de formação continuada.

Tendo em vista as análises de documentos e as entrevistas com Orientadores Pedagógicos e representantes da SME, acreditamos que a finalização do documento sobre as Diretrizes de Formação e a promoção de melhorias nas condições para que elas sejam colocadas em prática, inclusive as condições objetivas de trabalho dos professores, sejam fundamentais para a diminuição das incoerências sobre a FCP nesse município e, conseqüentemente, beneficie a qualidade de ensino e aprendizagem dos estudantes da rede pública de Campinas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, consideramos que a revisão bibliográfica foi fundamental para a construção de um panorama daquilo que se pretende investigar, propiciando um caminho mais seguro ao pesquisador. Foi a partir da revisão de literatura que encontramos artigos acerca do tema em questão, nos fornecendo a percepção de como esse assunto vem sendo tratado por pesquisadores brasileiros.

Por intermédio desta revisão, notamos a existência de diferentes concepções de formação continuada de professores no Brasil. Ora algumas formações que privilegiam vertentes individualistas ou colaborativas, ora valorizam formações liberal-conservadoras ou crítico-reflexivas. É evidente que não acreditamos que esses modelos de formação de professores ocorram em estados puros e estáticos ao longo do espaço e tempo. No entanto, é legítimo identificá-los para sabermos quais as questões que estão por trás dessas escolhas.

No que se refere à política educacional brasileira, notamos que as reformas na Educação ocorridas na década de 1990 vêm privilegiando políticas pautadas por princípios do neoliberalismo e isso tem acarretado na manutenção dos interesses de grupos privilegiados de nossa sociedade. Notamos que esse tipo de educação reflete uma política de formação docente na qual se valoriza o treinamento de professores, para que estes estejam mais “capacitados” a (re) produzir alunos (in) competentes e “competitivos” no mercado de trabalho. Vimos que tudo isso ainda se dá com poucos investimentos por parte do Estado que tem priorizado formações aligeiradas e pontuais.

Tendo em vista os referenciais teóricos encontrados e que balizaram o nosso estudo, questionamos nessa investigação como se constitui a política de formação continuada de professores para os anos finais do Ensino Fundamental, nos últimos cinco anos (2010 - 2014), na rede municipal de Campinas, e que aproximações e/ou distanciamentos são possíveis de se identificar entre o discurso oficial e a prática da escola, segundo a visão de alguns OP?

Na intenção de responder essa questão, analisamos as diretrizes de formação dos profissionais da educação do município, os diários oficiais publicados entre 2010 e 2014 e entrevistas com representantes das SME vinculados à FCP e orientadores pedagógicos, os quais possuem papel importante na formação dos docentes de suas UE.

A partir da análise dos dados, foi possível identificar as discordâncias de concepções de formação continuada de professores no interior da SME e as dificuldades de se implementar de fato uma política pública de formação continuada. Essas discordâncias são percebidas também nas falas das OP.

Notamos que apesar da Legislação do Município apontar a relevância do OP para a formação continuada dos professores, tais profissionais ainda entendem que a sua atribuição se restringe a indicar os cursos. Logicamente que essa posição se relaciona com a falta de uma formação continuada de qualidade voltada aos especialistas, mas também com as condições com as quais lidam, ou seja, a disposição de apenas duas horas aulas com o coletivo de professores, um quadro funcional pouco estável, levando, muitas vezes o processo formativo sempre a um recomeço, além de uma Diretriz que ainda não está concluída.

A morosidade no processo de produção das Diretrizes de formação já perdura cinco anos (2010 - 2014), e não se relaciona com um investimento de tempo em amplo debate no interior das UE, mas sim com a rotatividade de pessoas (com evidente motivação político-partidária) responsáveis pelo processo. Ademais, a não conclusão de tal documento tem clara relação com as disputas de interesses entre a SME e os professores, que não querem ver os seus direitos aviltados por mudanças, que em longo prazo, supostamente melhorariam as condições da classe docente.

Além disso, no ponto de vista das Orientadoras Pedagógicas, a formação continuada no município necessita ser mais organizada, iniciando as inscrições dos cursos ao longo do processo de atribuição de aulas do professor, facilitando a organização dos professores naquele ano letivo.

Segundo as OP é preciso ter mais transparência nos critérios de definições das formações. A ausência de clareza desses critérios mostra o quanto as UE e a SME necessitam dialogar ao invés de se pautar em meras imposições verticalizadas.

Para as OP outro impeditivo na efetivação da formação continuada no município se relaciona com a falta do tempo pedagógico para a formação dentro da jornada de trabalho. Isso ocorre porque muitos professores trabalham em outras redes de ensino com vistas a complementar a renda que historicamente é baixa. Dentre os representantes da SME entrevistados não há um consenso com relação a falta de tempo dos professores: enquanto para um, o professor não participa das formações por motivos pessoais; para o outro, a falta do tempo para a formação tem clara ligação com a forma com que a jornada de trabalho docente é organizada.

A inclusão da formação continuada na jornada do professor tem sido contemplada até o momento dessa investigação exclusivamente nas escolas de educação integral, em que há o cumprimento do artigo quarto da Lei do Piso Salarial. Ainda é prematuro avaliar se as formações dessas escolas de educação integral têm tido experiências exitosas. Contudo, de antemão notamos que, apesar do inegável avanço em relação à jornada dos professores das demais escolas, o tempo exclusivo para a formação continuada nas escolas de educação integral ainda é reduzido, havendo mais tempo para o planejamento das atividades pedagógicas coletivas.

Diante dessas condições com as quais o professor da rede municipal tem que lidar, resta ao docente a formação continuada dentro de uma perspectiva individualizada. Essa perspectiva de formação, na visão das OP não tem impactado positivamente a prática do docente no interior das unidades escolares.

Na contramão dessas formações individualizadas, a própria SME oferta os Grupos de Formação (GF), nos quais os professores de uma mesma área possuem a oportunidade de discutir as diretrizes curriculares e socializar experiências da prática docente. Os GF foram bem avaliados pelas Orientadoras Pedagógicas. Entretanto, as participações dos professores nos GF são também afetadas pela estrutura organizacional da Secretaria, isto é, a não inclusão da formação na jornada dos docentes e, por isso, muitos grupos desses ficam esvaziados a ponto de serem muitas vezes extintos.

Segundo um dos representantes da SME, há ainda uma tendência de se investir em uma formação que ocorra *in loco*, o que nos suscita a pensar até que ponto essa tendência visa de fato a atender as demandas específicas das unidades escolares ou simplesmente efetuar uma economia de gastos, seguindo a tendência nacional de se respeitar às sugestões do Banco Mundial, nas quais as formações devem se realizar cada vez mais em serviço e a distância com clara intenção de corte de gastos.

No entanto, independente de tal tendência, o fato é que se faz necessário garantir as condições mínimas para que os professores da rede municipal de Campinas possam se envolver cada vez mais com as propostas de formação continuada ofertada pela SME.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. *Educação e Sociedade*, CEDES, ano XVII, dez. nº 56.p.388-411, 1996.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, n. 236, 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Caderno de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p56-75, 2015.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de pesquisa*, n. 77, p. 53-61, 1991.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. Estudo de Caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, p. 51-54, 2013.1984.
- ARAÚJO, Clarissa Martins; SILVA, Everson Melquíades. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. *Educação*. Porto Alegre, v. 32, n. 3,p. 326-330, 2009.
- BARCELLOS, Adriana Piontkovsky. Sobre as tessituras das políticas de currículos e de formação continuada de professores. *Revista Espaço do Currículo*, v. 4, n. 2, p. 372-385, setembro de 2011 a março de 2012, 2012.
- BAUER, Adriana. Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações. *Educação e Pesquisa*, Vol.37(4), p.809-824, 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora,1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LEI nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF. *Lei Nº 11.494*, de 20 de junho de 2007.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 11.738*, de 16dejulho de 2008. Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Casa Civil, 2008.

CASAGRANDE, Ieda Maria. Kleinert; BALSAN, Etiene Fagundes Braga. Trabalho Docente: Desdobramentos e novos rumos para a formação. *IX Anped Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012.

CERVO, Amado L; BERVIAN, Pedro A. *Metodologia científica*. 5 ed. São Paulo, SP: Prentice Hall, 2002.

COMUNITAS, 2014. Disponível em <<http://www.comunitas.org.br>> Acesso em 17/08/2014.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 826-849, 2011.

DIÁRIO OFICIAL, PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2009. DECRETO Nº 16.779 DE 21 DE SETEMBRO DE 2009. Disponível em <[www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/218893031.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/218893031.pdf)> Acesso em 29/10/2015.

DIÁRIO OFICIAL, PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2010. PORTARIA SME Nº 114/2010. Disponível em <[www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/550774812.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/550774812.pdf)> Acesso em 15/04/2015.

DIÁRIO OFICIAL, PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2014. PROJETO PILOTO PARA A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS, 10 de março de 2014a. Disponível em <<http://campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/883748667.pdf>> Acesso em 30/11/2015

DIÁRIO OFICIAL, PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2014. DECRETO Nº 18.424 DE 30 DE JULHO DE 2014b. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/280536916.pdf>> Acesso em 16/05/2014.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional. – Campinas, SP, 2010.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

EDUCAÇÃO CONECTADA, 2015. Disponível em: <<http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/>>. Acesso em 26/03/2015.

FALCONI, 2014. Disponível em <<http://www.falconi.com/quem-somos/sobre-a-falconi/#sthash.YqQMfdv8.dpuf>> Acesso em 17/08/2014.

FERRAZ, Ângela. *Educação continuada de professores: um estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 1983/1996*. 2001. 178p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.



FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FUNDAMENTOS E DIRETRIZES PARA A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Campinas. Comissão do Conselho Consultivo Pedagógico Para Estudos Sobre a Fundamentação e as Diretrizes para a Política de Formação Continuada Da SME. 2010.

GALINDO, Camila Jose. As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 7, n. 1, 2012.

GALINDO, Camila; INFORSATO, Edson. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. *Interacções*, Portugal, nº 9, p. 80-96, 2008.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; COSTA, Sely Maria de Souza. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. *Ciência da Informação* (Impresso), Brasília, v. 32, p. 54-61, set/dez, 2003.

GATTI, Bernadete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, v. 119, p. 191-204, jul, 2003.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, Bernadete A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2012.

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário. Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GOMES, Maria Regina Lopes. As diferentes políticas de currículo e de formação continuada de professores praticadas com os cotidianos das escolas e da Secretaria Municipal de Educação de Vitória que se proliferam como multiplicidades de currículos formação. *Revista Espaço do Currículo*, v. 4, n. 2, p. 282-294, setembro 2011 a março 2012, 2012.

GOMEZ, Gregorio Rodriguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo Garcia. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, 1999.

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

LIMA, Marcio Javan Camelo. Neoliberalismo e educação. *Studia Diversa*, CCAE-UEPB, vol. 1, nº 1, p. 44-61, outubro, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: SILVA Jr., Celestino A.; BUENO, Maria Sylvia; GHIRALDELLI Jr., Paulo; MARRACH, Sonia A. *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, p. 42-56, 1996.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 118, p. 89-118, 2003.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Caderno Cedes*, v. 44, p. 59-72, 1998.

MOREIRA, Walter. *Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção*. Janus, Lorena, ano 1, n. 1, 2º semestre, 2004.

MORETO, Júlio Antônio. *Formação continuada de professores: dos (des) caminhos dos órgãos colegiados de participação, às instâncias de gestão das políticas públicas*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. UNICAMP. Campinas, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. *Revista Thema*, v. 7, n. 1, p. 1-14, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. 2014. Disponível em <http://www.campinas.sp.gov.br>. Acesso em: 08/05/2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. *Lei nº 12987 de 28 de junho de 2007*. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas e dá outras providências. Câmara Municipal. Campinas, 2007. Disponível em: <http://cm-campinas.jusbrasil.com.br/legislacao/315903/lei-12987-07>. Acesso em: 02/08/2015.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha; KAWASAKI, Clarice Sumi; SICCA, Natalina Aparecida Laguna; PINTO, José Marcelino de Rezende. Formação continuada de profissionais da educação: a busca de integração entre gestão e currículo no cotidiano escolar. *Paidéia* FFCLRP-USP (Ribeirão Preto), n. 12-13, p. 135-157, fev/ago, 1997.

RODRIGUEZ, Vicente; VIEIRA, Marcelo. Descentralização e formação continuada de professores na RMC. *Pro-Posições*, Campinas, vol.23, nº 2(68), p.67-90, maio/ago, 2012.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. Formação continuada: Decisão institucional ou espaço de construção de autonomia? *Revista Teias*, Rio de Janeiro, ano5, n. 9-10, p. 1-12, jan/dez, 2004.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. Os centros de referência para a formação continuada de professores: algumas alternativas em busca da autonomia. *Anais da 28ª Reunião anual da ANPEd*. Caxambu, MG, p. 1-16, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCALCON, Suze. O Pragmatismo e o Trabalho Docente Profissionalizado. *Perspectiva* (UFSC), v. 26, p. 489-521, 2008.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: Dp& A editora, 2000.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; MEGID, Maria Auxiliadora B. Andrade. A formação de professores alfabetizadores e o Programa Ler e Escrever. *ETD – Educ. Temat. Digit.* Campinas, SP., vol. 17, n.1, p. 193-210, jan/abr, 2015.

VIEGAS, Luciane Torezan; SIMIONATO, Margareth Fadanelli; BRIDI, Fabiani de Souza Romano. Formação de professores: uma análise preliminar do programa nacional de formação continuada da educação básica. *Reflexão& Ação*, v. 17, n. 2, p. 69-90, 2009.

VOGT, Grasiela Zimmer; MOROSINI, Marília Costa. Formação Continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. *Reflexão & Ação*, vol.20, n. 1, p.24-37, 2012.

## APÊNDICE 1

### ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES

1. O que você entende por formação continuada de professores?
2. Qual o seu ponto de vista acerca da formação continuada de professores em Campinas?
3. Qual a relevância da formação continuada para a Secretaria Municipal de Educação?
4. Quem são os responsáveis pela formação continuada de professores em Campinas?
5. Quais são as suas atribuições em relação à formação continuada de professores na rede municipal?
6. Quais os princípios que norteiam a formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental no município de Campinas?
7. Têm sido suficientes as ações de formação continuada de professores no município definidas nas Diretrizes para a formação continuada?
8. Os professores e as unidades escolares têm se preocupado com a formação continuada? De que maneira?
9. O tempo que o professor dispõe dentro de sua jornada de trabalho é suficiente para que ele invista na formação continuada?

## APÊNDICE 2

### ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS

1. O que você entende por formação continuada de professores?
2. Qual o seu ponto de vista acerca da formação continuada de professores em Campinas?
3. Quais são as suas atribuições em relação à formação continuada de professores na rede municipal?
4. Os professores e as unidades escolares têm se preocupado com a formação continuada? De que maneira?
5. Existem ações de formação continuada de professores em sua unidade escolar? Quais?
6. Quanto tempo os professores se dedicam à formação continuada nesta escola?
7. O tempo que o professor dispõe dentro de sua jornada de trabalho é suficiente para que ele invista na formação continuada?
8. A formação continuada do professor no município permite um impacto positivo em seu trabalho na sala de aula junto aos estudantes?
9. As demandas de sua unidade escolar são contempladas nos cursos/grupos de estudos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Campinas?
10. As ações de formação continuada definidas pelas Diretrizes da SME têm sido suficientes para promover mudanças nas práticas docentes?