



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



TÂNIA MARIA TERRA SERRA DOS PASSOS

**ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS
(2005-2012): INVESTIMENTO NO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE?**

Campo Grande/MS

2016

TÂNIA MARIA TERRA SERRA DOS PASSOS

**ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS
(2005-2012): INVESTIMENTO NO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Área de concentração Formação de Professores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito.

Campo Grande/MS

2016

TÂNIA MARIA TERRA SERRA DOS PASSOS

**ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS
(2005-2012): INVESTIMENTO NO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em educação, área de concentração Formação de Professores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Vilma Miranda de Brito (UEMS/orientadora)

Profª. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira (UEMS)

Profª. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda (UFGD)

Campo Grande/MS
2016

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

AGRADECIMENTOS

Aos Professores Doutores do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por proporcionar o meu desenvolvimento profissional por meio das discussões, das reflexões e da valorização do meu saber docente.

À minha orientadora, Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito, que caminhou ao meu lado e orientou meus estudos. Do mesmo modo, agradeço a dedicação e incentivo da Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, que me proporcionou realizar o sonho de fazer uma disciplina do Mestrado na UNICAMP, e à Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda, que aceitou contribuir com minha pesquisa, sendo examinadora da banca.

À minha equipe de trabalho DMN/SEMED e a todos que direta e indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

O meu sincero agradecimento aos amigos Ezerral Bueno e André Afonso, que compartilharam comigo as angústias da produção escrita.

Em especial à minha família, que soube entender a minha ausência como mãe e esposa, pois os gestos carinhosos de incentivos para continuar a pesquisa foram fundamentais para acontecer este momento.

Deixo aqui o meu agradecimento maior aos meus pais, que mesmo sem entender o significado do Mestrado, apoiaram-me. Desta forma, encerro meus agradecimentos citando Serra (minha mãe):

Tânia, o que você tá estudando mesmo? Vai demorar muito, quantos anos? Mas aguenta firme. Você consegue! (SERRA, 2015).

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar o processo de implementação da política de formação continuada implantada pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME), no período de 2005 a 2012. O estudo tem como objetivos específicos: a) analisar a legislação vigente a respeito da formação continuada dos professores; b) pesquisar sobre a relação teoria e prática voltada para o fazer pedagógico na formação continuada dos professores; c) analisar o impacto do trabalho desenvolvido pelos formadores do Grupo Base - GB, verificando a aplicação do conhecimento adquirido nas formações ante a prática pedagógica da REME. Imergiu-se e emergiu-se na/da análise do programa de formação continuada da REME, desde o início da implantação dessa política até o momento da finalização do respectivo programa. Como base metodológica fez-se uso da pesquisa bibliográfica e documental, adentrou-se no contexto histórico das políticas públicas educacionais, por meio das fundamentações dos teóricos. Depoimentos e entrevistas dos formadores do grupo base, que discorreram sobre o programa de formação continuada da REME, foram compartilhados e analisados. Os resultados da pesquisa indicam que o programa de formação continuada implementado pela SEMED não almejou e nem conseguiu promover o desenvolvimento profissional docente. Constatou-se que a formação continuada aconteceu, mas foi planejada com o intuito de certificação, e não visou garantir a continuidade do desenvolvimento docente. Portanto os impactos resultantes da implementação do referido programa apontam a necessidade de formações continuadas planejadas e implantadas de forma que venham assegurar o desenvolvimento profissional docente, primando por melhores condições de trabalho, valorização do saber docente, valorização profissional, incentivo à pesquisa e ao diálogo.

Palavras-Chave: Política educacional. Formação Continuada de Professores. Desenvolvimento Profissional Docente. Qualidade da Educação. Programa Aposta no Professor.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the continued graduation of teachers policy implemented by Teaching Municipality Chain [REME], between 2005 and 2012. The study has specific goals: a) analyze the actual the legislation about the continued teachers' graduation; b) research about theory and praxis relations hip leant to make the pedagogical in the continued teachers' graduation; c) analyze the impacto on the work has done by the Base Group Instructors – GB, verifying the applying the acquired knowledge in the development before the REME pedagogical praxis. It's been immersed and emerged in\from the analysis of the continued graduation program of REME, since the beginning of this policy implementation until the moment this program ends. As methodological basis it's been used bibliographic and documental research, we got in the historical context of public educational policies, by the theorists' state of reasons. There have been shared testimonies and interviews of base group trainers that discourse about the continued graduation program of REME. That were shared and analyzed. The researches results indicate that the continued graduation program implemented by SEMED didn't intend and even get to promote the teachers professional development. There's been found out the continued graduation took part, but it was planned as certificate objective and it didn't aim to guarantee the continuity of teacher's development. Therefore the impacts that result from the implementation of this program, indicates the need of planned and implemented continued graduation to assure the teachers' professional development excelling for better working conditions, valuing the teachers' knowledge, professional, motive to research and dialogue.

Keywords: Educational policy. Teachers' continued graduation. Teachers' continued development. Quality of education. Betting in teacher program.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Comparativo IDEB e metas projetadas: anos finais do ensino fundamental - Brasil e REME	66
GRÁFICO 2 – Comparativo IDEB e metas projetadas: anos finais do ensino fundamental - Brasil e REME	67
GRÁFICO 3 - Recursos financeiros destinados à formação dos professores de 2005-2010	78
GRÁFICO 4 – Professores com Pós-Graduação	79
GRÁFICO 5 - Nível de formação dos professores da REME por nível de formação 2010 a 2014.....	81
GRÁFICO 6 – Quantitativo de professores efetivos da REME (2005 – 2010)	103
GRÁFICO 7 - Quantitativo de professores que participaram da formação continuada da REME (2005 – 2010)	104
GRÁFICO 8 - Salas de informática e bibliotecas nas escolas da REME (2005 – 2010)	105
GRÁFICO 9 - Rendimento escolar dos alunos da REME (2005 -2010)	107
GRÁFICO 10 - Custo-aluno – REME	108

LISTA ESQUEMAS

Esquema 1 – Conceito de Política Pública	28
--	----

LISTA QUADROS

Quadro 1 – Analisando o PNE	47
Quadro 2 – PARFOR	49
Quadro 3 – Diretrizes, Metas e Objetivos do PME	56
Quadro 4 – Diretrizes, objetivos e metas da garantia de ampliação e fortalecimento e das condições de trabalho, das condições profissionais da educação, da formação e valorização dos profissionais da educação.	59
Quadro 5 – Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu	73
Quadro 6 – Desenvolvimento Profissional Docente X Formação Continuada de Professores	87
Quadro 7 – Organização dos Polos	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Formação: inicial & continuada	55
Figura 2 - Produções científicas da política de formação de professores da REME ..	61
Figura 3 – Desenvolvimento Profissional Docente	85
Figura 4 - As regiões do município de Campo Grande/MS (2010)	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino (IDER /REME) - 2007 a 2012	58
Tabela 2 - Recursos financeiros utilizados nos cursos de especialização da REME	78
Tabela 3 - Percentual de professores da REME por nível de formação	80

LISTA DE SIGLAS

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

CEFOR – Centro de Formação

CGRH – Coordenadoria Geral de Recursos Humanos

CI - Comunicação Interna

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DMN – Divisão de Monitoramento e Normas

FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GB – Grupo Base

GOF – Grupo Orçamentário Financeiro

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDER - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IESF – Instituto de Ensino Superior da FUNLEC

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação

MARE - Ministério da Reforma do Aparelho do Estado

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCRM - Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PMCG - Prefeitura Municipal de Campo Grande

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME – Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Prova Brasil - Avaliação Nacional Do Rendimento Escolar

Psdb - Partido da Social Democracia Brasileira

REME - Rede Municipal de Ensino de Campo Grande

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SUGEP - Superintendência de Políticas Educacionais

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	27
1. A educação e a política pública educacional	27
1.1 O Estado e a formulação das políticas públicas para a educação	33
1.2 A ideologia neoliberal direcionando a concepção de política pública	35
1.3. As políticas públicas direcionadas para a formação continuada de professores a partir da década de 1990	39
CAPITULO II - A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS NO PERÍODO DE 2005 A 2012	52
2.1. A política de formação continuada na REME e o trabalho docente: qual a qualidade?	52
2.2. Concepção de qualidade na REME	62
2.2.1 Indicadores de qualidade utilizados pela SEMED	65
2.2.2 Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)	66
2.3 A política de formação continuada de professores da SEMED	67
2.3.1 A formação do Grupo Base (GB)	69
2.3.2 Projeto “Aposta no Professor”	70
2.3.3 Recursos financeiros X formação dos professores no período de 2005-2012	77
2.4 Os indicadores educacionais da REME	81
2.5 Formação continuada de Professores e o Desenvolvimento Profissional Docente: uma equação possível?.....	83
CAPÍTULO III - OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REME: CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS E PRÁTICAS FORMATIVAS	89

3.1. A formação continuada sob a ótica dos formadores	89
3.2. Os reflexos da política de formação continuada na REME	102
3.3. A formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande: uma política exitosa ou necessidade de “dias melhores”?	110
3.4. Formação continuada: melhoria da qualidade de ensino?	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	128
ANEXOS	136
ANEXO I ORGANOGRAMA DA SEMED-----	137

INTRODUÇÃO

O tema abordado nesta dissertação tem por objetivo pesquisar, analisar e refletir sobre a política de formação continuada implantada pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME), o qual foi implementada, via Programa de Formação Continuada de Professores, sendo uma das principais estratégias da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS (SEMED) no período de 2005 a 2012.

A decisão de investigar o Programa de Formação Continuada de Professores da REME deveu-se a duas razões: primeiro, por ser uma proposta próxima à minha atividade profissional, uma vez que sou professora efetiva do município desde 1990. Comecei minha carreira atuando como professora alfabetizadora da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul. Nos meus primeiros anos de REME, exerci a função de inspetora escolar (à frente das questões de legislação educacional), sendo posteriormente diretora adjunta de uma escola municipal e, atualmente, ocupo o cargo do meu concurso público – especialista em educação/inspetora escolar da SEMED.

A segunda razão é pela importância que o Programa de Formação Continuada de Professores assumiu, uma vez que se transformou na política de formação continuada para os professores do município no período mencionado. Além disso, ou talvez, o motivo maior, fui participante de uma das ações do referido Programa.

A iniciativa da SEMED em implantar uma política de formação continuada para docentes foi respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, em seu artigo 62, estabelece que os Estados e Municípios, em parceria com a União, devem realizar programas de formação inicial e continuada para todos os professores em exercício, e que as escolas públicas devem integrar o Sistema Nacional de Avaliação. Nesse sentido, o Programa de Formação Continuada de Professores da SEMED passa a ser compreendido no contexto das políticas públicas educacionais que nortearam a reforma educacional a partir da década de 1990.

Observa-se que para a educação brasileira, o Ministério da Educação (MEC) passou por uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão. Já para o MEC, o processo de expansão escolar, durante a segunda metade do século passado, ocorreu de forma acelerada, sem, entretanto, a garantia de uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos. (GENTILI, 1996, p. 17).

A crise das instituições escolares é produto da expansão desordenada, verificada pela educação brasileira nos últimos anos. Trata-se de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos de ensino. (CORTELLA, 2001).

Com base nessa expansão desordenada, as propostas apresentadas dentro da reforma das décadas de 1990 e 2000 necessitavam levar em conta a avaliação educacional. O intuito era de promover a melhoria da qualidade do ensino, submetendo-se a um processo de avaliação de qualidade. Isso significou a adoção de uma perspectiva gerencial no trabalho pedagógico, o qual foi assessorado pelo consultor Prof. Dr. Pedro Demo¹, evidenciando a preocupação demasiada da SEMED em oferecer uma educação de qualidade e garantir resultados que a promovessem nacionalmente, porém levantamos a hipótese de que não houve preocupação em assegurar aos profissionais o desenvolvimento profissional docente, uma vez que as escolas precisavam resolver seus problemas de ineficiência, principalmente no que diz respeito a evasão, repetência e baixos índices de aproveitamento nos testes nacionais e locais (OLIVEIRA, 2000).

Para a SEMED, a educação precisava alcançar a qualidade capaz de responder às demandas decorrentes das transformações globais nas estruturas produtivas e do desenvolvimento. Isso significava eleger a educação para atender às necessidades do capital no que se refere à produtividade. Desse modo, a escola foi responsabilizada pela construção do sucesso escolar, cabendo ao poder público a tarefa de aferir-lhe a produtividade.

Partindo desse contexto, o Programa de Formação Continuada da REME constituiu-se numa política central na Secretaria Municipal de Educação, pois foi implantado visando construir uma escola pública de qualidade para combater as desigualdades e contribuir decisivamente no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e solidária.

Nessa ótica, a escola foi colocada como a principal responsável para resolver os problemas causados pela crise contemporânea do capital. Alves (1998, p. 143) apresenta uma reflexão interessante e realista sobre esse novo papel da escola: “[...] colocando todos na escola é um meio de minorar as tensões sociais causadas pela crise do capital”.

A escola, para Alves (1998), é o palco dessas tensões, e a SEMED buscou minorá-las por meio de um Programa de Formação Continuada que se configurou como expressão da política educacional do município de Campo Grande.

¹ Prof. Dr. Pedro Demo - Consultor do Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

O Programa de Formação Continuada da REME nasceu em 2005 como Programa intitulado “Aposta no Professor”, e que as primeiras formações foram dadas aos professores alfabetizadores como curso de especialização. O intuito dessa formação era a busca de solução para questões presentes no processo de ensino e de aprendizagem, tais como, as defasagens/desigualdades observadas por meio das avaliações externas, ressaltando que a ênfase era o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

O conceito de qualidade da REME estava ancorado aos resultados, ou seja, cada um era livre para desenvolver seu trabalho, desde que apresentasse bons resultados, e estes eram resultantes da aferição das avaliações nacionais – pontuados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino (IDER) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Por outro lado, o estímulo por ganhos reais no salário (10%) estimulava o aprimoramento desse projeto em novos cursos de pós-graduação a nível de especialização. Assim, à medida que o projeto foi se aprimorando, passou a ser um Programa e se estendeu a todos os professores efetivos (concursados) da Rede.

O corte temporal de 2005 a 2012 justifica-se pelo fato de que não houve descontinuidade da gestão na REME. Ressalta-se que a Secretaria ficou sob o comando político do PSDB, que efetivou uma parceria com o prefeito da época, que representava o PMDB. Foram basicamente dois mandatos dessa gestão municipal, mantendo à frente da SEMED a mesma secretária de educação, que objetivava atingir o topo do *ranking* nacional por meio da formação continuada.

A visão de estudo e pelo estudo facilitou a continuação do programa, e a gestão da SEMED manteve o investimento na formação por meio da participação de seus professores. É importante ressaltar que os professores assinavam um termo de compromisso (caso abandonassem a especialização teriam descontados do salário o valor pago), mas para quem concluía a especialização, ficaria para a Prefeitura a incumbência do custeio.

Considerando o período de implantação e do desenvolvimento do programa de Formação Continuada da REME, têm-se os seguintes elementos para análise: a concepção do Programa de Formação Continuada de Professores; as estratégias de implantação do Programa; o conceito de qualidade defendido pela SEMED e os determinantes históricos que influenciaram na efetivação do referido Programa.

Para a execução dessas medidas, a SEMED implementou uma série de procedimentos, tais como a implantação de um sistema próprio de avaliação externa; planejamento das atividades pedagógicas por área, acompanhadas pelos técnicos da Secretaria, e visita técnica para acompanhamento das atividades docentes nas escolas.

Dessa forma investigou-se qual o significado da implantação do Programa de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande? A que necessidade deve atender? Quais os objetivos a serem alcançados, uma vez que, ao mesmo tempo em que se implantam estratégias de avaliação externa, ocorre também o controle das atividades pedagógicas? Quais foram os resultados e os impactos causados com a implantação do Programa na REME?

Essas questões estão na base de nossa investigação e apontam a necessidade de elucidar os determinantes históricos que levaram a SEMED a criar o Programa. Assim, escolheu-se como objeto de investigação o Programa de Formação Continuada de Professores, aqui entendido como a principal política da SEMED no período de 2005 a 2012, que envolveu a Secretaria Municipal de Educação, os professores e a escola.

Dessa forma, a pesquisa que ora se propõe indica a necessidade de um referencial teórico que leve em conta as reformas educacionais que ocorreram nos anos 1990. Essa orientação remete-nos à questão das decisões políticas da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que se constitui na principal estratégia do Governo Municipal do período em questão.

Nesse sentido, apresenta-se como objetivo geral da temática analisar a política de formação continuada implantada pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME).

Foi necessário, também, que a pesquisa se desenvolvesse em torno de três objetivos específicos:

- 1) Analisar a legislação vigente a respeito da formação continuada dos professores.
- 2) Pesquisar sobre a relação teoria e prática voltadas para o fazer pedagógico na formação continuada dos professores.
- 3) Analisar o impacto do trabalho desenvolvido pelos formadores do Grupo Base - GB, verificando a aplicação do conhecimento adquirido nas formações frente a prática pedagógica da REME.

Os objetivos relacionados resultaram de momentos de reflexão sobre o objeto de estudo. Destaco isso porque, como bem argumenta Silva (2009),

[...] quando o professor reflete sobre sua ação, ele está buscando soluções que atendam aos problemas reais encontrados em sala de aula e relacionando as teorias à situação singular vivenciada em sala para poder agir de maneira mais racional e adequada, evitando assim reproduzir vícios e atuar mecanicamente (SILVA, 2009, p. 30).

Nesse contexto de descobertas e investigação, destaca-se Ponte (1998) como suporte teórico, porque o autor aborda sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente e enfatiza que,

[...] em contrapartida, muitos dos trabalhos que presentemente se realizam sobre formação têm por detrás a ideia de *desenvolvimento profissional*, ou seja, a ideia que a capacitação do professor para o exercício da sua atividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto. (PONTE, 1998, p. 28. Grifo do autor).

A verdade está posta. A maioria das formações continuadas vem com ideias prontas, considerando que vai resolver o problema da educação por meio de uma simples capacitação, fato totalmente alheio à realidade educacional, pois ninguém capacita ninguém, é preciso organizar um conjunto de ações para poder ir ao encontro da necessidade do professor em sua prática docente. Nesse sentido, Ponte (1998) relata que é possível indicar diversos contrastes entre as lógicas da formação e do desenvolvimento profissional, sendo que:

[...] em primeiro lugar, a formação está muito associada à ideia de ‘frequentar’ cursos, enquanto que o desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplas formas, que incluem cursos mas também atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões, etc. Em segundo lugar, na formação o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos, enquanto que no desenvolvimento profissional temos um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projectos que quer empreender e ao modo como os quer executar. Em terceiro lugar, na formação atende-se principalmente àquilo em que o professor é carente e no desenvolvimento profissional dá-se especial atenção às suas potencialidades. Em quarto lugar, a formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos ou por disciplinas enquanto o desenvolvimento profissional implica o professor como um todo nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais. Finalmente, a formação parte invariavelmente da teoria e frequentemente não chega a sair da teoria, ao passo que o desenvolvimento profissional tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada. (PONTE, 1998, p. 28. Grifo do autor).

O autor cria contrastes entre a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente, pois a maioria dos governantes e gestores da educação não consegue diferenciar a formação, a capacitação continuada do desenvolvimento profissional. Coloca tudo num mesmo patamar, associando a formação a um simples curso. Porém nesta pesquisa, compartilha-se da concepção de Pontes (1998), que, em singelas palavras, explana sobre a temática com propriedade e deixa claro que o desenvolvimento profissional docente nunca se

dá por completo, e que o professor se torna o sujeito, o foco da formação, respeitada a individualidade de cada profissional.

O objeto de estudo (formação continuada/desenvolvimento profissional docente), houve a necessidade de registrar o pensamento de alguns teóricos e algumas pesquisas acerca do tema para se obterem a fundamentação e a historicidade que a temática requer.

Foi utilizada como fonte o *Scielo (Scientific Electronic Library Online)*, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para realizar as buscas, com o intuito de aprofundar os conhecimentos e adquirir autonomia para discorrer sobre o tema com propriedade, almejando esclarecer ao leitor a trajetória da política de formação continuada de professores.

Saviani (1999) argumenta que a formação dos profissionais que atuam na educação não se deve restringir apenas aos professores, na perspectiva de que a educação não se limita, simplesmente, à sala de aula. Ela se articula entre todos os agentes educativos docentes, equipe pedagógica, funcionários administrativos e de apoio, garantindo, de modo geral, que todos fazem parte do processo pedagógico.

Para Libâneo (2004), a própria escola pode funcionar como espaço de formação docente, o que pode trazer um novo significado para os educadores, uma vez que a atividade pedagógica vai além do ensino e se constitui espaço de formação. Assim, a formação garante o desenvolvimento profissional docente, dando continuidade à formação inicial que ocorre na graduação e proporciona outras práticas além do exercício profissional.

Brito (2012), ao analisar o Plano Nacional de Educação (PNE), refere-se à formação de professores e profissionais da educação, argumentando que a formação docente tem de ser compreendida no contexto dos direitos da criança, e ressalta que a qualidade do ensino precisa ser levada em conta como fator de desenvolvimento econômico e social e como meio de combater a pobreza.

Alguns questionamentos foram elaborados a partir das proposições levantadas por Brito (2012) e precisam ser considerados para se entender o contexto das políticas de formação da REME. Tais questionamentos corroboram para o entendimento dessas políticas, considerando a implantação do Programa de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande; a necessidade de atendimento; os objetivos a serem alcançados; as estratégias de avaliação externa; o controle das atividades pedagógicas; os resultados e os impactos causados com a implantação desse Programa.

A pesquisa de Azevedo (UFGD, 2013 – Dissertação de Mestrado), intitulada “Políticas para a alfabetização: a implementação em escolas com baixos índices educacionais (Campo Grande, 2009-2011), apresenta análises sobre a política de formação de professores

da SEMED do município de Campo Grande, avalia os documentos da Secretaria e tenta estabelecer a concepção de qualidade do Programa. No entanto não apresenta clareza ao definir o conceito de qualidade educacional quando trata de educação pública de qualidade.

Azevedo (2013) pesquisou o Programa de Formação Continuada da SEMED e analisou especificamente o trabalho desenvolvido com os professores das turmas da alfabetização da REME. Partindo desse contexto, argumenta em sua dissertação que o referido Programa estabelece que necessita ser garantida uma educação de qualidade, mas o autor observa que a política educacional municipal de Campo Grande deixa de proferir como deve ser essa ‘educação de qualidade’.

Apesar de a pesquisa trabalhar com as políticas de alfabetização, abordar a formação de professores e alguns aspectos do Programa de Formação Continuada da REME, será uma referência importante no desenvolvimento da pesquisa proposta.

Nessa linha de pesquisa, Dias (2012, p.43), escreve sobre as “Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores: a experiência do município de Itaguaí”, o qual cita “[...] algumas práticas da formação continuada são projetadas levando em consideração os vários estágios da carreira docente, exemplo disso é a abordagem centrada no ciclo de vida profissional”; a pesquisa teve como objetivo analisar como acontece a formação continuada dos professores em todos os níveis e modalidades de ensino em Itaguaí, no Rio de Janeiro, a fim de observar de que forma o município implementou as políticas públicas elaboradas pela União e instituídas pelo Plano Nacional de Educação de 2001-2010.

Rocha (2010, p.108) desenvolveu a dissertação “A concepção de formação continuada nos programas da união e repercussões no âmbito municipal”, cujo objetivo foi apreender a concepção de formação continuada dos Programas “PRALER” e “Pró-Letramento” e analisar a relação do primeiro com Índices de Desenvolvimento da Educação apresentados por municípios sul-mato-grossenses. A autora cita que a “[...] concepção de formação do professor representa a ideia de movimento, num *continuum* e deverá estar associada à profissionalização, incluindo a valorização profissional, salarial e condições de trabalho”. Portanto faz-se necessário que a formação proporcione aos professores a reflexão sobre a sua fundamentação teórica e prática da política vigente; é preciso despertar os professores para as políticas implantadas.

Ressalta-se que não foi encontrada nenhuma pesquisa que abordasse especificamente uma proposta de formação continuada como esta, implementada no município de Campo Grande, ou seja, um Programa de Formação Continuada consolidado por meio da implantação de Programas de pós-graduação *lato sensu*.

Considerando que as decisões políticas da Secretaria Municipal de Educação, constituídas especificamente na década de 2000, apresenta-se como estratégias do governo Municipal, a pesquisa aqui proposta indica a necessidade de um referencial teórico que analisasse criticamente as reformas educacionais que ocorreram no período.

Partindo do objetivo inicial dessa pesquisa, foi possível estabelecer três caminhos: analisar a legislação vigente a respeito da formação continuada de professores, pesquisar sobre a relação teoria e prática voltadas para o fazer pedagógico na formação continuada dos educadores e analisar o impacto do trabalho desenvolvido pelos formadores do Grupo Base diante a prática pedagógica da REME.

Ante o exposto, faz-se necessário estabelecer uma metodologia a fim de garantir o desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, delimitaram-se como sujeitos da pesquisa os formadores do Grupo Base da SEMED e elegaram-se para análise os documentos oficiais que registram a história da política de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Os “caminhos” estabelecidos foram:

- depoimentos e entrevistas com formadores do Grupo Base que estão atuando ainda na SEMED;
- análise de documentos que registram a história do referido Programa de formação da SEMED;
- análise de gráficos que demonstram os índices e os resultados obtidos no desenvolvimento do Programa.

A pesquisa irá fundamentar-se na prática docente dos formadores do GB que participaram do Programa de formação continuada implementado pela REME. Para tanto, foram utilizadas diversas fontes de coleta, tais como:

- levantamento da literatura;
- depoimentos de formadores do GB;
- coleta e tratamento de dados;
- análise de documentos referentes ao período da pesquisa;
- pesquisa bibliográfica.
- entrevistas com os formadores do GB, para análise e verificação do impacto do Programa para a REME.

No primeiro contato, foram distribuídos dez formulários aos formadores do GB, solicitando-lhes que registrassem os depoimentos sobre a implantação e efetivação do Programa e quais as expectativas ante ao programa. Cabe ressaltar que o GB foi extinto

porque o Centro de Formação/CEFOP, ao qual pertenciam, também foi desativado. Portanto os formulários foram distribuídos para todos os ex-formadores que permaneceram lotados na Secretaria, nos outros setores.

A próxima etapa do estudo foi ir ao encontro da historicidade das políticas públicas de educação destinadas à formação continuada de professores no Brasil, a partir da década de 1990 e 2000.

A partir dessa perspectiva, o presente trabalho foi organizado em três capítulos. Cada capítulo emerge da necessidade de respostas a questionamentos e visa respondê-los como forma de assegurar a política de formação da REME.

O capítulo I, “Políticas públicas de educação e o desenvolvimento profissional docente”, apresenta uma reflexão sobre as políticas públicas de educação e a formação continuada de professores do Brasil, tendo como recorte as décadas de 1990 e 2000. Apresenta, portanto, a produção intelectual sobre o objeto deste estudo com intenção de situar em que patamar se encontra a formação continuada de professores e a posição dos pesquisadores sobre essa questão. Procura conceituar o significado de ‘Educação’ e ‘Política Pública’, tendo como referenciais os teóricos H. Laswell (1936), H. Simon (1957), C. Lindblom (1959; 1979) e D. Easton. Laswell (1965), Gramsci (2010), Sarmiento (2010), Saviani (1999) e Höfling (2001).

O capítulo II, “A política de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande no período de 2005 a 2012”, apresenta a implantação e a implementação do Programa de Formação Continuada de Professores, identificando o papel de cada um dos agentes encarregados de formular, operacionalizar e legitimar o Programa, tendo início com o Projeto ‘Aposta no Professor’, idealizado por Pedro Demo, e sua continuidade com o Programa de especialização *lato senso*, em parceria com as instituições de ensino superior. Faz-se uma discussão sobre o termo ‘qualidade’ na educação, inferidos nos seus indicadores como IDER E IDEB.

O capítulo III, “Impactos decorrentes do programa de formação continuada de professores na REME: contribuições para a análise de políticas e práticas formativas”, analisa a formação continuada sob a ótica dos formadores do Grupo Base. Nesse viés, a análise direciona a reflexão sobre a política de formação implantada com o intuito de verificar se ela foi exitosa ou não. O capítulo está voltado, portanto, para a análise da Política de Formação Continuada de Professores da SEMED, da trajetória do Programa, dos pontos positivos e dos que deveriam demandar mais atenção por parte da Secretaria.

Já nas considerações finais, as reflexões e os resultados da pesquisa evidenciam o esforço da SEMED em promover um Programa de Formação Continuada para os professores da REME, embora esse Programa não tenha de fato se efetivado como uma política que privilegiasse o Desenvolvimento Profissional Docente, carecendo, ainda, de uma retomada ou de ações de continuidade que levassem o professor a refletir sua prática e suas ações ante a rotina da escola.

Por fim, como exigência do Programa Mestrado Profissional em Educação/UEMS, elaborou-se uma Proposta de Intervenção. Partindo dos resultados da pesquisa, organizou-se um projeto que intenciona direcionar a política de formação continuada que possa contribuir para a promoção do Desenvolvimento Profissional Docente da REME.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Este capítulo tem por objetivo analisar a legislação vigente que estabelece normas, metas e ações para a política de formação continuada de professores, com vistas a compreender o Desenvolvimento Profissional Docente. Faz-se um resgate histórico-teórico das políticas educacionais no seu sentido mais amplo, abordando o recorte das décadas de 1990 e 2000.

Apresenta-se, inicialmente, o conceito de Educação e Política Pública (social e educacional), referenciando em sua abordagem a temática proposta nesta dissertação. Discute-se a seguir a formulação de políticas públicas para a educação e as políticas públicas direcionadas para a formação continuada de professores

1. A educação e a política pública educacional

As políticas públicas educacionais ocupam lugar de grande importância na agenda da educação brasileira nas últimas décadas. Mas, para se entender a função da educação, da política pública educacional no contexto da sociedade e do estado, precisa-se elaborar uma fundamentação à luz das considerações de conceituados autores que versam sobre a temática.

Nesse sentido, esta pesquisa partiu de um “rigoroso levantamento bibliográfico” (TERRIEN; TERRIEN, 2004. p. 7) que retrata essa temática. Foram encontrados os estudos realizados pelos chamados pais ou fundadores da política social e educacional que dessa forma retratam a situação atual.

Segundo Souza (2006):

Se admitirmos que a política pública é um campo holístico, isto é, uma área que situa diversas unidades em totalidades organizadas, isso tem duas implicações. A primeira é que, como referido acima, a área torna-se território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos. [...] A segunda é que o caráter holístico da área não significa que ela careça de coerência teórica e metodológica, mas sim que ela comporta vários olhares. Por último, políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas (SOUZA, 2006, p. 26).

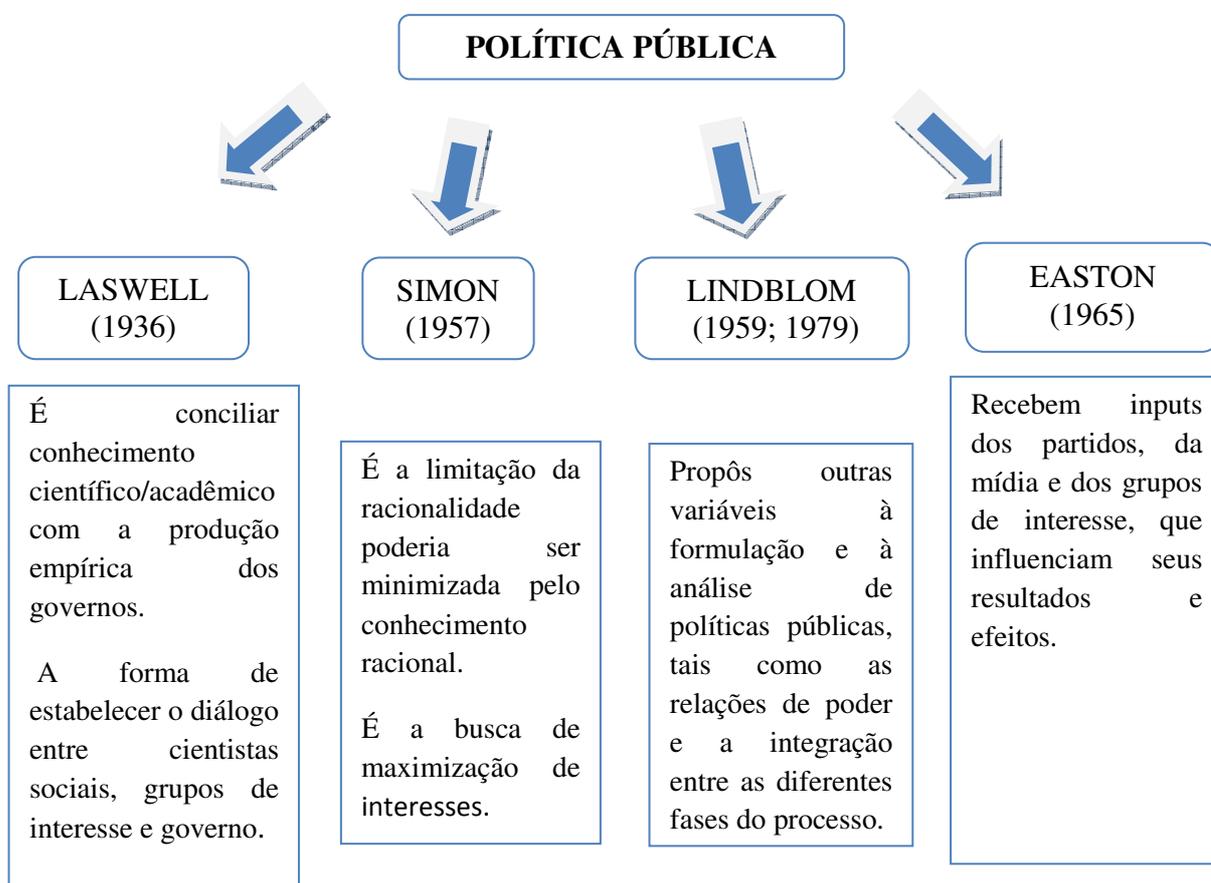
À luz das palavras sábias da autora, esta pesquisa remete à reflexão do campo abrangente das políticas públicas e há de se concordar com o texto, pois o tema abrange diversos contextos. Realmente é um campo holístico que perpassa nas áreas social,

educacional e principalmente, a gestão, o que instiga a buscar conhecer a origem histórica das políticas públicas.

Buscando o nascimento histórico da temática, foi abordada a leitura do texto proposto por Souza (2006) intitulado “Políticas Públicas: uma revisão da literatura”. E para isso, por meio de um mapa conceitual, houve o embasamento nos teóricos H. Laswell (1936), H. Simon (1957), C. Lindblom (1959; 1979) e D. Easton. Laswell (1965). As pesquisas realizadas complementam as discussões /análises propostas.

Conceituando as políticas públicas segundo os seus teóricos fundadores:

Esquema 1 – Conceito de Política Pública



Fonte: PASSOS, 2015

Os teóricos acima levam a entender que a política pública nasce quando a sociedade elabora os seus ideais e as suas necessidades tornam-se evidentes. Dessa forma, destacam-se alguns elementos que podem contribuir para definir seu significado: período histórico, conhecimento científico, relações de poder, interesses partidários e próprios, governo, estado e sociedade.

A política pública faz parte das relações sociais há muitas décadas, sendo impossível negar a sua existência no contexto educacional. Laswell (2006) cita que “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.” (LASWELL, 2006, p. 24). Portanto tem-se de compreender o contexto do que está envolvido, entender claramente qual o papel de cada profissional dentro do cenário da política pública, verificar quais são as relações que permeiam o período histórico.

Höfling (2001) discorre que “[...] na análise e avaliação de políticas implementadas por um governo, fatores de diferentes natureza e determinação são importantes” (HÖFLING, 2001, p. 30). Assim, acredita-se que é preciso entender que a educação faz parte da política social², portanto as ações que envolvem a temática são mais complexas de serem analisadas.

Educação, saúde, habitação e saneamento fazem parte de ações das políticas sociais e estão ligadas diretamente ao Estado, que assume a responsabilidade da proteção social, conforme cita Höfling:

E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HÖFLING, 2001, p. 30).

Para a autora, as políticas sociais são essenciais para a proteção social quando se discute elaboração de ações para diminuir as desigualdades socioeconômicas. No entanto a educação também sofre influência dessas ações sociais que são planejadas para contemplarem a área social, muitas vezes em detrimento da aprendizagem dos alunos.

Entretanto não se pretende dizer que a política social não deve estar interligada à educação, mas é preciso tomar os devidos cuidados para que haja ações sociais voltadas para as políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, a citação de Azevedo (2004), que discorre sobre a dimensão necessária para analisar as políticas públicas:

Outra importante dimensão que se deve considerar nas análises é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Nesse sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações

²Para Castro (2010), as Políticas sociais são formas mais ou menos institucionalizadas que as sociedades vão construindo a partir de seu processo histórico para proteger e/ou promover parte ou todos os seus membros.

sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade. (AZEVEDO, 2004, p. 5).

Os autores Laswell (1936), Höfling (2001) e Azevedo (2004) comungam do mesmo princípio quando analisam e interpretam a política pública. Faz-se necessário entender o período histórico, perceber o contexto envolvido, intuir a memória dos fatos e da sociedade, os símbolos, as normas estabelecidas, pois todos esses aspectos tornam-se imprescindíveis para o sucesso da análise, uma vez que são representações culturais que reproduzem a história.

Gramsci (2010) cita em sua obra que a educação, a política e a cultura se confundem:

A educação é um campo no qual a teoria e a prática, a cultura e a política, inevitavelmente, se confundem; em que a pesquisa e a descoberta teórica se misturam com a ação social e política. Frequentemente se faz uma distinção, quando não uma oposição, entre esses dois aspectos da educação. A utilização ideológica da cultura e da ciência, muitas vezes, leva à neutralização dos efeitos educativos e políticos do desenvolvimento cultural e à justificativa do poder político por meio de teorias domesticadas que, por isso, podem ser definidas como ideologias (GRAMSCI, 2010, p. 12).

A educação é interligada automaticamente e se confunde com questões relacionadas às áreas sociais, culturais e políticas. Dessa forma, ao analisar o contexto educacional, nota-se que alguns professores não percebem a manipulação do poder, de ações, muitas vezes implantadas com intuito de manipular as propostas educativas, ocorrendo um processo de domesticação dos profissionais que, para Gramsci (2010), é definido como ideologia.

A manipulação e a implantação de uma ideologia com intuito de controlar e oprimir a sociedade não é uma ação benéfica para nenhuma nação. Sendo assim, necessita-se ampliar os horizontes, adquirir um novo modo de olhar e libertar-se desse sistema de opressão.

Sarmiento (2010) aborda a discussão sobre política e civilização no contexto educacional. Para o autor, a educação pública civilizatória é compreendida como a

[...] ‘mão de gato que tiras as castanhas do fogo’, no processo civilizatório. Ou seja, ela é o fundamento primeiro para garantir a uma nação o lugar de destaque no universo das repúblicas civilizadas. Em que espaço isso poderá ocorrer? Na cidade. Civilização, para nosso autor, se dá na polis que, na concepção dos republicanos, se compõe como o lugar da realização natural da política, ou seja, o lócus da ação do homo politicus. Nessa perspectiva, qualquer processo civilizatório terá de, necessariamente, passar pela ampliação da promoção da educação, pública e institucionalizada, na vida política de cada polis. (SARMIENTO, 2010, p. 35 - Grifo do autor).

Os autores citados discorrem que educação, política pública, manipulação e ideologia são temas que estão interligados e presentes na política governamental. Isso leva à reflexão sobre a relação de poder exercida pelo Estado e pela sociedade ante suas classes sociais. Com relação a esse contexto-político social, Gramsci (2010) ressalta que, por trás da política, estão presentes ações que buscam fortalecer uma ideologia.

As ideologias não possuem existência autônoma, mas são deformações de teorias decorrentes da transformação das mesmas em 'doutrinas', isto é, não são um instrumento para entender a realidade, mas são uma série de princípios morais para 'orientar' as ações práticas e o comportamento humano. Essa transformação da teoria em doutrina, e em seguida, desta em 'ideologia' não é 'espontânea', nem decorre do próprio marco teórico, mas é 'orgânica' da utilização política das teorias, ou seja, é em si mesma 'ideológica'. Poderíamos dizer que o conceito de 'ideologia' é adjetivo, uma vez que não existem ideologias no sentido próprio da palavra, mas existe uma utilização ideológica, isto é, educativa, das teorias e das doutrinas. (GRAMSCI, 2010, p. 26 - Grifos do autor).

Gramsci (2010), na sua análise, ressalta que a ideologia surge no contexto político com intuito de orientar ações ligadas ao comportamento humano; melhor dizendo, no campo político-educacional, e essas orientações são planejadas para manipular a sociedade e garantir ações que venham favorecer a implantação de políticas públicas.

Saviani (1999) destaca, em sua obra, que política educacional é uma modalidade da política social, portanto:

[...] a expressão política social está ligada a uma certa maneira de conceber, organizar e operar a administração pública. Segundo esse entendimento, a administração da sociedade é dividida em grandes setores que, fundamentalmente, são os seguintes: o setor político, o econômico, o social e o militar. (SAVIANI, 1999, p. 121).

A concepção de Saviani sobre política social vem confirmar o que já foi citado por Höfling (2001) em relação às necessidades do Estado ante os setores político, social e econômico, nos quais a administração pública detém o poder e o controle das políticas. Dessa forma, o governo pode implantar ações que venham garantir-lhe a ideologia, afirmar-lhe o poder ou, simplesmente, beneficiar determinados grupos da sociedade. É comum ações governamentais (capitalistas) que prestigiem os empresários e a classe burguesa.

Ao falar de ações governamentais, torna-se imprescindível conhecer qual é o cenário das políticas sociais, pois já se constatou que o Estado exerce papel de grande relevância. No

entanto não se deve reduzir o papel do Estado a simplesmente uma burocracia pública.

Portanto

[...] o estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Cabe ao Estado a responsabilidade de implementação e manutenção de ações que visem garantir políticas públicas. Todavia, o processo para a elaboração dessas políticas envolve o governo e diferentes organismos e agentes da sociedade, e não pode, de forma nenhum, ficar reduzida somente a mecanismos que visam a direitos de uma classe detentora do poder. As políticas públicas precisam garantir o diálogo, os anseios dos menos favorecidos e todos devem ter o direito de participação.

É importante que o Estado e os governos estabeleçam políticas públicas que venham ao encontro das necessidades da sociedade, mas é preciso entender a diferenciação do papel de cada um em atuar com as políticas públicas.

[...] torna-se importante aqui ressaltar a diferenciação entre Estado e governo. Para se adotar uma compreensão sintética compatível com os objetivos deste texto, é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31).

A autora diferencia com propriedade o papel do Estado e do governo, o que leva a refletir sobre dados históricos da educação no Brasil, os quais informam inúmeras políticas de governo já implantadas, mas que permaneceram na ativa somente no período em que governo estava vigente. A política de Estado executa suas ações por meio do poder legislativo e dos tribunais e não está associada a nenhum mandato de governo. Necessita legislar políticas que garantam o bem-estar e os direitos da sociedade.

Para entender melhor, observe a elaboração da Carta Magna, a Constituição Federal de 1988, que é uma política pública definida pelo poder legislativo e que estabelece normas e direitos para a sociedade. No entanto a Carta Magna não está vinculada a ações de um governo e é uma política de Estado.

Höfling (2001) ressalta que as políticas públicas elaboradas para a educação “assumem ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo”. (HÖFLING, 2001, p. 32). A autora defende que o Estado adquire concepções diferentes de acordo com o local que está inserido.

No início foi falado sobre o surgimento e a concepção histórica da política pública, pois toda essa introdução foi necessária para se abordar com propriedade o papel do Estado e a formulação das políticas pública para a educação, o que se apresenta a seguir.

1.1 O Estado e a formulação das políticas públicas para a educação

Para falar de Estado e da formulação das políticas públicas educacionais, há de se fazer um resgate histórico sobre o papel que o Estado assumiu para a sociedade capitalista. Segundo Peroni (2003, p. 2):

No período pós-guerra, o Estado capitalista assumiu novas obrigações pois a produção em massa (fordismo)³ requeria investimentos em capital fixo e condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa. O Estado tinha o papel de controlar os ciclos econômicos combinando políticas fiscais e monetárias. As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e o consumo de massa, que tinham também o objetivo de garantir o pleno emprego. O salário social, era complementado pelos governos através da seguridade social, assistência médica, educação, habitação. O Estado acabava exercendo também o papel de regular direta ou indiretamente os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção. (PERONI, 2003, p. 2).

A autora ressalva que no período pós-guerra, o Estado assumiu a função de controlar a economia, desenvolvendo ações voltadas para o aumentar o capital para, desta forma, controlar as políticas fiscais e monetárias, e neste período, a política pública voltou-se para ações que culminavam na produção e no consumo em massa, fatores predominantes de um estado capitalista.

³ Harvey situa o fordismo como um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista, em que a produção de massa significava:

- consumo de massa
- novo sistema de reprodução da força de trabalho
- nova política de controle e gerência
- nova estética
- nova psicologia

O Estado capitalista elaborou suas políticas públicas para assegurar e garantir à classe burguesa os seus direitos políticos e civis. Marx (1995), em sua obra, discorre sobre o que é ser capitalista.

Ser capitalista significa ocupar, no solo uma posición personal en la producción, sino también una posición social. El capital es un producto colectivo, no puede ser puesto em movimiento sino por actividad conjunta de muchos miembros dela sociedade y, em último término, solo por la actividad conjunta de todos os membros de la sociedad. El o capital no ES, pues, una fuerza personal, es una fuerza social. (MARX C. y ENGELS F., 1995, p. 36).

Para Marx, ser capitalista é ocupar uma posição no solo, controlar o sistema produtivo, pois o sistema capitalista necessita de ações que venham incentivar e promover, por meio da classe trabalhadora, o capital, o lucro. Dessa forma, as conquistas dos trabalhadores, com o seu trabalho, geram lucros para os patrões, disso pode-se dizer que o capital visa o enriquecimento e melhorias financeiras somente à sociedade burguesa, para os que estão no poder.

Quando se analisa a atuação do capitalismo na política de Estado, evidencia-se que os trabalhadores eram manipulados (ideologia) em prol do capital, as ações elaboradas visavam gerar lucros para a elite burguesa, para os detentores do poder, não dessemelhante ao que acontecia com a educação, uma vez que as políticas públicas educacionais eram implantadas pelo Estado para atender às necessidades do Estado capitalista.

Para Höfling (2001), “[...] o Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, por meio da política e programas sociais implanta, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo” (HÖFLING, 2001, p. 33). Para a autora, o Estado ocupava a função de manipular e controlar a sociedade para garantir o enriquecimento de uma pequena classe social que detinha o poder – a classe burguesa.

No entanto o Estado capitalista não conseguiu evitar os problemas estruturais que foram surgindo com o aumento do desemprego causado pela ganância dos patrões em obter mais lucros, pois, ao trocar o trabalhador braçal por máquinas, surgia um impacto social que provocava o desequilíbrio do Estado capitalista. Com esse desequilíbrio, o Estado começou a entrar em crise e começou a perder a força de manipulação da sociedade.

Peroni (2003), ao analisar a crise do capitalismo, faz as seguintes considerações:

Partimos, portanto, da tese de que o capitalismo vive uma crise estrutural, e, por isso, as contradições estão mais acirradas. Neste contexto, verificamos que a ofensiva neoliberal, que se caracteriza, justamente, como uma

estratégia para superação desta crise, utiliza-se, em larga escala, de uma ideologia para construir a ambiência cultural necessária a este período particular do capitalismo, camuflado de pós-capitalismo. (PERONI, 2003, p. 3).

Conforme a autora, a crise estrutural do capitalismo levou ao aparecimento de políticas públicas que possibilitaram a superação das dificuldades enfrentadas pelo Estado. Esse contexto propiciou o surgimento do neoliberalismo, conceito que será discutido a seguir.

1.2 A ideologia neoliberal direcionando a concepção de política pública

Segundo Mariani (2007), a primeira ministra do Reino Unido Margareth Thatcher e o ex-presidente dos Estados Unidos Ronald Reagan foram os primeiros governantes a implantar a política neoliberal (1980), pois necessitavam de uma concepção política que garantisse a promoção do sistema econômico, que se encontrava em crise.

A política neoliberal é resultado da crise do sistema capitalista, sendo implantadas ações para promover o Estado, o qual passa a assumir a participação mínima na frente da economia e das políticas sociais. Dessa forma, o Estado Mínimo retorna ao indivíduo todas as responsabilidades, o poder de decisão econômica e social, tentando garantir o bem-estar da sociedade.

Para Aranda (2009), o neoliberalismo, no Brasil,

[...] indicou modificações na função do Estado quanto ao exercício das políticas públicas que diante das questões econômicas não resolvidas, recai sobre a incapacidade de seus gestores proverem meios para financiar suas políticas sociais. A justificativa é que o crescimento econômico é reduzido, e não é possível assegurar a expansão do emprego. Com esse direcionamento, os governos brasileiros procuraram/procuram formas para a população participar na busca de soluções para os problemas sociais, políticos e econômicos (ARANDA, 2009, p. 99).

No período do neoliberalismo, o Estado não conseguia resolver suas questões de ordem econômica e, em consequência, transferia sua responsabilidade com as políticas sociais para a sociedade, justificando que o fato foi resultado da crise financeira. Isso gerou problemas na expansão do emprego e, assim, a responsabilidade de encontrar a solução de arrumar e organizar a situação econômica, social e política incidiu sobre os ombros da população.

O Estado, no período neoliberal, assumiu menos responsabilidade. Conforme Höfling (2001), “[...] as teses neoliberais, absorvendo o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomam as teses clássicas do liberalismo e resumem na conhecida expressão

‘menos Estado e mais mercado’ sua concepção de Estado e de governo”. (HÖFLING, 2001, p. 36 - Grifo da autora).

A autora vem discorrendo que a concepção neoliberal absorveu os movimentos e as transformações da história do capitalismo, retomando a expressão menos Estado e mais mercado. Isso possibilitou que o Estado Mínimo tomasse força e vigorasse.

Portanto a modernização do neoliberalismo pretende reformar o Estado para transformá-lo em Estado-mínimo, e isso implica “[...], desenvolver a economia, fazer a reforma educacional, por meio do conselho ideológico [...]. Eis a sua fórmula: um máximo de liberdade econômica, combinando com o respeito formal aos direitos políticos e um mínimo de direitos sociais. A educação está entre eles”. (MARRACH, 1996, p. 50).

A concepção neoliberal em relação à educação propõe que o Estado também tenha uma participação mínima, sendo implantadas políticas que garantam à sociedade a educação básica. Portanto a política educacional, segundo a concepção neoliberal, transfere ações da esfera do direito para a da economia, tendo em vista que sua função está relacionada às novas demandas do capital.

Nesse sentido, a política neoliberal deixa de cumprir o direito estabelecido no artigo 5º da Constituição Federal (1988), no qual prescreve que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A verdade é que o Estado deixa de promover a política educacional no campo das políticas sociais e, assim, condiciona a política educacional aos interesses do mercado, sofrendo, também, as consequências das privatizações do sistema público.

Entretanto Marrach (1996) afirma que, “[...] no Brasil, a modernização neoliberal não mexe na estrutura da sociedade, que está em forma de pirâmide” (MARRACH, 1996, p.55). Portanto as desigualdades continuam, o que realmente muda nesse período é a visão do sistema com a educação e o aluno, pois “[...] 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. 55).

A autora considera que a política educacional na concepção neoliberal define a escola e o aluno como moeda de mercado, pois, para Marrach (1996), “[...] o neoliberalismo propõe um tecnicismo reformado, convertendo os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais referentes à educação, em questões administrativas e técnicas de reengenharia”

(MARRACH, 1996, p. 55). Sendo assim vigora uma política totalmente voltada para as necessidades do mercado, das empresas.

Pinto & Gasparoto (1999) também argumentam que a educação no período neoliberal implantou ações para formarem os alunos para o mercado, possuindo o papel de: “1) preparar para o trabalho e a pesquisa acadêmica, para atender ao mercado ou às necessidades da livre iniciativa; 2) escola como meio de transmissão dos princípios doutrinários do neoliberalismo e 3) fazer da escola um meio de consumo dos produtos da indústria cultural”. (PINTO & GASPAROTO, 1999, p. 126).

À luz do estabelecido pelos autores, o Estado define que o seu papel na concepção neoliberal é implantar políticas educacionais que contemplem as necessidades econômicas do mercado e, dessa forma, transformar a escola em um meio de consumo e o aluno em mercadoria.

Nessa fase de implantação da política neoliberal, começam a surgir novas técnicas de gerenciamento, dentre as quais destacamos: “qualidade total”⁴, “avanço tecnológico”⁵, “competência”⁶, “empregabilidade”⁷ e “eficiência”⁸. O novo contexto educacional deixa de lado todo conhecimento que envolve a política da cidadania, pois a lógica neoliberal visualiza a comunidade escolar: os gestores, os pais, os professores e os alunos como mero consumidores.

Outra política marcante no período neoliberal foi a de privatizações, que teve destaque no governo Fernando Collor de Melo (1990). Nesse período,

⁴ Para Perrenoud (1999) o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da **qualidade total**, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho.

⁵ Azuete Fogaça (2001), afirma que, as transformações nos processos de produção e organização do trabalho, desencadearam estudos, que apontavam os impactos crescentes do **avanço tecnológico** e científico nos novos padrões de concorrência, em função de um mercado que começava a se globalizar – destacando a exigência de novos perfis ocupacionais, em novas condições de formação escolar em todo nível da hierarquia ocupacional.

⁶ Oliveira (2005) afirma que a idéia econômica estará preservada, pois continua a preocupação com a educação básica originadora de força de trabalho apta ao mercado; salientando que o caráter profissional dessa educação básica, devido às mudanças no processo produtivo tecnológico, passa a exigir um novo perfil profissional focado não mais em saberes específicos, mas em modelos de **competências**, que resulte num ser flexível e adaptável.

⁷ Segundo Ferretti (2003) Mudanças no perfil profissional do indivíduo: considerando sua formação atrelada ao processo produtivo, desde que atenda ao mercado de trabalho; enfatizando o desenvolvimento de conceitos como competência e **empregabilidade** – focando o individualismo, a competição, onde, – “o modelo de competência implica a exacerbação dos atributos individuais em detrimento das ações coletivas na construção das identidades e espaços profissionais (2003, p. 47).

⁸ Galvanin (2005) As relações capitalistas de produção passam a incorporar o cotidiano escolar ao assimilar propostas do Banco Mundial na formulação das políticas educacionais, observados através de critérios como **eficiência, eficácia**, produtividade – bem como conceitos de **empregabilidade, competência**, e conduzem a escola como obrigação de preparar para o mercado de trabalho. Idéias de descentralização das ações estatais na educação e incorporação da forma de gestão utilizada pela iniciativa privada remetem os países a reformas estruturais.(GALVANIN, 2005, p. 4)

[...] teve início a terceira etapa do processo de privatização no Brasil. No dia da posse, é lançado um pacote neoliberal, composto por 20 Medidas Provisórias, e promulgada a MP nº 155/90 (BRASIL,1990), depois transformada na Lei n. 8.031/90 (BRASIL,1990a) instituindo o Programa Nacional de Desestatização.

[...]

[...] a quarta etapa, correspondente ao governo Itamar Franco (1992), mostrou conflitos na política de privatização, então chamada desestatização. Foram realizados esforços no sentido de controlá-la, em função de interesses éticos e morais que garantissem, de forma mais ampla, o interesse nacional.

[...]

[...] o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994) inicia-se a quinta etapa do processo de privatização brasileira: a maior e mais abrangente. (BASTOS, 2003, p. 19).

Recorrendo a Bastos (2003) para citar os governos do Brasil que deram ênfase ao processo de privatização no período de vigência do neoliberalismo, destacam-se os governos de Fernando Collor de Mello (1990), Itamar Franco (1992) e Fernando Henrique Cardoso (1994). Ressalta-se que esses governos foram altamente criticados pela oposição, que relatavam para a sociedade que a política de privatização significava a entrega das riquezas nacionais aos estrangeiros.

A política de governo da gestão de Fernando Henrique Cardoso, por exemplo, passou a enfatizar ações de interesse do mercado, assumindo uma nova maneira de governar. Apostou em um Plano Diretor de Reforma do Estado, no qual as ações voltadas para as políticas sociais foram mínimas. Dessa forma, a educação também passou a incorporar as novas medidas, que também foram ao encontro dos interesses do mercado.

Comar (2012) cita em sua obra que as novas ideias mercadológicas que foram postas para o sistema de educação envolvem relações internacionais, sendo que:

O pano de fundo desse processo pode ser designado de ‘organismos internacionais’ que vinculam propostas direcionadas aos interesses do mercado. No intuito de consolidar um consenso em relação às novas idéias mercadológicas posta em educação, foram elaboradas pelo Banco Mundial, UNESCO, entre outras do sistema ONU, uma vasta documentação para orientar os países em desenvolvimento no projeto de inserção ao mundo globalizado. O Banco volta-se para a educação embarcando esse setor como um imperativo político diante da pobreza mundial. (COMAR, 2012, p. 251).

Segundo a autora, é necessário entender que a nova política educacional proposta pelo governo também sofreu interferências das organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, já que os referidos organismos voltaram suas apostas

para a educação, por acreditarem que esse setor era imprescindível para atenuar a pobreza mundial (COMAR, 2012).

Ao exposto, o Brasil vivenciou um cenário no qual foram impostas ações ligadas à educação, cuja meta era diminuir a pobreza nos países em desenvolvimento. Todo esse processo se consolidou com a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien-Tailândia, na década de 1990, e patrocinado pelo Banco Mundial. A partir desse momento, a educação do país deu início a uma nova caminhada, tendo como objetivo principal colocar todas as crianças em idade escolar na escola, justificando, dessa forma, o referido nome da Conferência Mundial.

Nessa nova caminhada, o país perdeu o foco principal da educação, que é a aprendizagem do aluno, pois os professores e os gestores foram massacrados com a implantação da política neoliberal, que valorizava somente ações que contemplavam a necessidade do mercado, as técnicas gerenciais; não se preocupavam com ações direcionadas à valorização do professor nem em garantir educação de qualidade para todos.

Os programas implantados pelo governo para garantir a Educação para Todos apresentavam um cunho político de mudanças, mas que levavam a uma crescente desqualificação da escola pública, fato presente até hoje nos contextos escolares.

Com isso, houve a necessidade de abordar, na próxima sessão, as políticas públicas direcionadas para a formação continuada a partir da década de 1990, com ênfase nos anos 2000, com o intuito de realizar uma reflexão sobre a problemática pesquisada no que concerne à formação continuada e ao desenvolvimento profissional docente.

1.3 As políticas públicas direcionadas para a formação continuada a partir da década de 1990

Torres (2001) “[...] considera que durante a década de 1990, a Educação para Todos serviu de marco para o delineamento e a execução de políticas educativas no mundo inteiro, principalmente em educação básica” (TORRES, 2001, p. 8). A Conferência Mundial “Educação para Todos” aconteceu em março de 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia.

Porém, ao se analisarem os seus marcos históricos, constata-se que alguns limites da referida conferência não tiveram a projeção objetivada. Isso porque, “[...] apesar da grande difusão da Conferência e de suas publicações iniciais, a Educação para Todos não teve penetração nas esferas intermediárias do setor educativo, tampouco chegou a tocar os docentes e muito menos a população em geral” (TORRES, 2001, p. 25).

Conforme Torres (2001, p. 25), “[...] os anos 1990 foram um período profícuo em estudos e publicações sobre a questão educativa e, particularmente, sobre a educação básica. Tanto agências como governos mudaram padrões de financiamento, favorecendo a educação básica” (TORRES, 2001, p. 25). Assim, 155 governos participaram da Conferência, resultou um acordo final com a assinatura de todos os presentes em uma Declaração Mundial e um Marco de Ação, no qual todos os governos se comprometeram a garantir à sociedade (crianças-jovens-adultos) uma educação básica de qualidade.

É importante ressaltar que;

[...] quatro organismos internacionais patrocinaram e formaram uma Comissão Interagencial e estiveram envolvidos no acompanhamento dessa iniciativa: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial (BM). (TORRES, 2001, p. 8).

Os referidos organismos internacionais tinham a função de acompanhar e garantir que os países cumprissem as metas e as ações propostas na Conferência. Dessa forma, era preciso estabelecer metas e ações que visassem garantir mudanças na educação mundial, pois, no início da década de 1990, as pesquisas indicavam “[...] a existência de mais de 100 milhões de meninos e meninas sem acesso à escola e mais de 900 milhões de analfabetos no mundo” (TORRES, 2001, p. 8).

Torres (2001) menciona, em sua obra sobre os marcos históricos, o que a Conferência de Jomtien causou, na referida época: “Jomtien não foi só uma tentativa de garantir educação básica – satisfação de necessidades básicas de aprendizagem – para a população mundial, mas uma tentativa de renovar a visão e o alcance dessa educação básica” (TORRES, 2001, p. 8).

É importante registrar que os patrocinadores haviam já pré estabelecido a sua defesa em prol de determinado assunto; a UNESCO advogou em prol da inclusão da alfabetização e da educação de alunos; o UNICEF defendeu a necessidade de flexibilizar e diversificar a oferta educativa, incluindo variantes não formais, diferentes das variantes escolares convencionais; o Banco Mundial focou na Educação Para Todos no sistema escolar e na educação primária; o PNUD não defendeu uma posição clara a esse respeito (TORRES, 2001, p. 8).

Mesmo assim, era preciso unir as intenções e focar em um direcionamento que levasse ao encontro das necessidades básicas da sociedade. Dessa forma, depois de diversas discussões e argumentações, nasceu o conceito de “educação básica”.

Torres (2001), analisando o surgimento desse conceito, ressalta que a:

Educação básica foi, então, um termo de consenso no qual se mesclaram as visões, prioridades e agendas de cada um dos sócios internacionais de Jomtien, dos países e dos inúmeros especialistas nacionais e internacionais por cujas mãos passaram as sucessivas versões dos documentos. Como tal, é um termo atravessado por incoerências e contradições, segundo revelam os próprios documentos de Jomtien e aqueles produzidos posteriormente pelas diversas agências sobre a Educação para Todos (ITORRES, 2001, p. 15).

A autora relata que a Conferência estabelece que a educação básica é prioridade, define um padrão de aprendizagem e de necessidades básicas da aprendizagem (NEBAs). No entanto, ao instituir conceitos, destrezas e valores indispensáveis para sobreviver, desenvolver capacidade própria, o documento acaba por cometer um equívoco, pois o que foi estabelecido como necessidade básica, torna-se mínimo, vira regra. Sendo percebida a incoerência depois da sua aplicação e acompanhamento, portanto, a educação básica torna-se um fim em si mesma, não consegue alçar vôos; seu fim é decretado na própria organização.

Assim, o artigo 1º da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1993)⁹ traz esse conceito: “A educação básica é mais que um fim em si mesma. É o alicerce da aprendizagem permanente e do desenvolvimento humano sobre o qual os países podem construir, de maneira sistemática, outros níveis e tipos de educação e capacitação”. (DECLARAÇÃO, 2003).

A Conferência teve como ação central colocar a educação básica em primeiro plano, entretanto deixou claro que cada país teria de desenvolver própria política pública para atingir as metas propostas no documento final, lembrando que as agências patrocinadoras iriam acompanhar os resultados.

Mas é importante destacar o posicionamento de Torres (2001), ao ressaltar que a política da década de 1990 preocupou-se com os cálculos econômicos, com a garantia de vaga, com os padrões da educação básica. Todavia ao analisar os registros sobre a Conferência, não se encontra nenhuma fala, nenhum artigo que viesse ter relação com a formação continuada de professores. Torres (2001) discorre sobre o tema no período da década de 1990.

Embora a década de 90 tenha dado maior atenção à formação de recursos humanos para a educação, estamos longe, na maioria dos países, de haver construído a massa crítica exigida pelo projeto e pela gestão de transformação educativa hoje em dia. Em particular, os esforços realizados no âmbito da formação e capacitação docente não têm relação com a

⁹ A Declaração Mundial de Educação para Todos em Jomtien-Tailândia é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração de Salamanca de 1994.

magnitude das transformações educativas exigidas e com o novo papel destinado aos docentes nesse marco, nem com a retórica da revalorização, profissionalismo e autonomia docente. (TORRES, 2001, p. 75).

Depois de todo o estudo realizado sobre a política desenvolvida na Conferência de Jomtien, é possível compreender que não foram estabelecidas metas e ações que fossem ao encontro da valorização dos profissionais docentes. A autora também argumenta sobre a temática na década de 1990 e relata que as formações oferecidas não têm relação com o novo papel que os profissionais da educação precisavam assumir, pois a política implantada não estimulou a revalorização, o profissionalismo e a autonomia docente.

Segundo Torres (2001), a Educação para Todos implica:

[...] instaurar processos complexos e continuados de transformação educativa, cultural, política, econômica e social, processos que requerem não só firme vontade política e recursos financeiros, mas imaginação, visão a longo prazo, uma política de alianças, estratégias adequadas e um tempo que ultrapassa em muito uma década. (TORRES, 2001, p. 64).

A autora argumenta que na Conferência Mundial “Educação para Todos”, houve necessidade de os países envolvidos se organizarem e instaurarem processos complexos e contínuos que promovessem a transformação da educação, da cultura, da economia e do social, sendo planejadas ações de visão a longo prazo que fosse além da década de 1990.

Buscando a relação do tema da Conferência com esse estudo (a política de formação continuada dos professores e o desenvolvimento profissional docente), constatamos que o foco, como o próprio nome diz, a Educação para Todos, voltou-se para as metas e estratégias que contemplassem a garantia da vaga de acesso na escola sem, contudo, abordar a formação docente. Portanto na Conferência de Jomtien, não foram garantidas, no documento final, ações que contemplassem a política pública educacional voltada para a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente.

No Brasil, algumas medidas foram implementadas para dar consecução aos compromissos assumidos em Jomtien. Dentre elas, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei Darcy Ribeiro promulgada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, de 20 de dezembro de 1996, e publicada no Diário Oficial em 23 de dezembro de 1996, a partir de quando a política de formação continuada de professores inicia um novo caminhar, pois estava garantida em Lei.

A formação dos profissionais da educação sofreu mudanças com o novo texto da LDB pode-se dizer que, antes da sua publicação, em 1996, os referidos profissionais podiam formar-se por meio do nível médio, magistério, ou cursando licenciatura no curso superior.

Depois de promulgada a nova LDB, a formação de professores veste uma nova roupagem. Libâneo (2008) ressalta que,

A LDB/96 ampliou essas modalidades. É possível formar professores em nível médio para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, assim como formá-los nas licenciaturas para as diferentes áreas do saber das séries finais do fundamental e de todo o ensino médio. A nova LDB prevê ainda formação de professores em cursos normais superiores, formação pedagógica para os bacharéis e formação em serviço (educação continuada). (LIBÂNEO, 2008, p. 271).

A citação acima remete a uma reflexão sobre a formação dos professores em nível médio. Cabe destacar que no município de Campo Grande foi publicada a Deliberação CME/MS n. 1.203/2011, que prevê a formação para atuar na educação infantil em nível de licenciatura com habilitação na área específica.

Segundo Libâneo, cabe à escola também efetivar a formação continuada de professores, pois ela é “[...] local de trabalho dos professores, assume, com a reforma educacional, a função de ser espaço de formação docente, o que pode trazer uma nova identidade ao professor, uma vez que a formação em serviço e continuada se faz em um ambiente coletivo de trabalho”. (LIBÂNEO, 2008, p. 272)

A escola assume a responsabilidade de ser um espaço de formação continuada e, portanto, a formação de professores inicia-se na própria escola, admite-se uma nova identidade e o professor passa a reconhecer seu ambiente de trabalho como palco de seu enriquecimento profissional.

Saviani (1999) aborda que a educação escolar não pode, de maneira nenhuma, resumir a política de formação somente ao grupo do magistério. É preciso garantir que a formação continuada aconteça para todos os profissionais da educação, administrativo ou pedagógico, porque todos possuem o direito.

A formação de profissionais para atuar nas áreas técnicas e administrativa dos sistemas de ensino deve buscar o mesmo padrão de qualidade proposto para o magistério, na perspectiva de que a educação escolar não se reduz à sala de aula e viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos – docentes técnicos, funcionários administrativos e de apoio – atuando na escola. (SAVIANI, 1999, p. 156).

Libâneo e Saviani também corroboram com essa discussão sobre a necessidade de garantir a todos profissionais que fazem parte do sistema educacional a formação continuada, preocupação que foi normatizada na nova LDB. De fato, faz-se mister uma política educacional que venha ao encontro das necessidades pertinentes à formação docente.

Não bastam somente ações voltadas para a educação superior, é necessário um repensar na formação dos profissionais da educação, pois é preciso uma nova visão referente à formação inicial e continuada, à valorização da carreira do professor e à sua remuneração.

A importância de haver políticas que garantam a formação continuada dos professores de forma a contemplar-lhes o desenvolvimento profissional docente é um fator inegável, pois é preciso uma nova visão política da formação para os profissionais da educação, a garantia de ações sobre a formação inicial e continuada, a valorização profissional do professor, respeitando-lhes as condições de trabalho e o seu bem-estar.

O bem-estar e a valorização de professor estão relacionados aos recursos financeiros. O art. 69 da LDB prevê os repasses financeiros nas três esferas para a educação.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público. (BRASIL, 2006).

Pode-se dizer que o artigo citado é um ponto positivo na valorização da educação, tendo em vista que estabelece a porcentagem que a ser aplicada na educação e garante a manutenção e o desenvolvimento do ensino público.

Já os artigos 74 e 75, da nova LDB causaram grande relevância em relação aos recursos financeiros:

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente frequentam a escola.

§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento. (BRASIL, 2006).

O texto citado está em perfeita consonância com a Lei que dispõe sobre o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF - 1996”. Porém não se pode deixar de registrar que o referido FUNDEF foi reestruturado por meio da Lei n. 11.494/2007¹⁰, passando a denominar-se Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. O grande destaque nessa alteração é que faz toda diferença na política pública educacional é a ampliação dos recursos para toda a educação básica. O FUNDEB, portanto, abrange a etapa da educação infantil.

Do exposto, os artigos e as leis citados contribuem para garantir direitos da sociedade e efetivar as políticas públicas referentes à temática abordada nesta pesquisa.

Como cidadãos brasileiros, há o dever de conhecer a legislação vigente, acompanhar os destinos dos recursos da educação, estar atentos às ações e às políticas públicas implantadas no sistema educacional do país se houver o interesse por uma educação que valorize os seus profissionais. Muitos anos, já se contava com o manifesto de alguns educadores em prol de uma sociedade igualitária para todos e de uma educação que tinha como bandeira a escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Saviani cita que “[...] a idéia de plano no âmbito educacional remonta à década de 1930, sendo que sua primeira manifestação explícita nos é dada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹¹” lançado em 1932.

¹⁰ Lei 11.494/2007 (LEI ORDINÁRIA) - que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

¹¹ O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova"¹, datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, entre os quais Roldão Lopes de Barros, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior ², Roquette

O “Manifesto” expressa o anseio da elite intelectual (união de 26 pesquisadores da educação) por uma política pública educacional que contemplasse uma educação de qualidade, que permitisse a ideia da organização de um sistema educacional. Saviani cita que a leitura do referido documento nos leva a pensar na elaboração do Plano Nacional de Educação¹².

Para Saviani (1999), a ideia de o sistema educacional possuir um plano de educação fortalece a sociedade e permite atividades educativas que possibilitam transformar a sociedade e o país:

Pela leitura global do Manifesto, pode-se perceber que a idéia de plano de educação se aproxima, aí, da idéia de sistema educacional, isto é, a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada ou, mais especificamente, num determinado país. (SAVIANI, 1999, p. 75).

A verdade é que havia necessidade de um Plano Nacional de Educação que estabelecesse a todos o direito a uma educação de qualidade, organizada em nível nacional, de forma a garantir que as políticas dos planos de educação nacional, estadual ou municipal assegurem não somente o acesso das crianças, jovens e adultos nas escolas. O plano da educação no Brasil tem o dever de proporcionar: a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate à pobreza.

Sobre o PNE (2001 – 2010), Brito (2012) ressalta que

[...] apresenta como eixos centrais: a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social e, c) a educação como meio de combate à pobreza. Nas diretrizes específicas para o ensino fundamental o PNE expressa o reconhecimento do direito ao ensino fundamental não apenas referente à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão. Em concordância com a Constituição Federal de 1988 o PNE reafirma o ensino fundamental como obrigatório e gratuito, além de assegurá-lo como direito público subjetivo. (BRITO, 2012, p. 64).

O PNE é um documento nacional que fixa as diretrizes para políticas públicas de educação, organizado de dez em dez anos, com o intuito maior de assegurar a todos a educação como “direito público subjetivo”.

Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser lançado, no meio do processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

¹² Plano Nacional de Educação (PNE). Documento, criado a cada dez anos, traça diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas sejam cumpridas até o fim desse prazo.

Percebe-se que os estudos apontam para as metas que irão compor o Plano. Cada Estado e cada Município organiza o seu documento por meio das Conferências realizadas com representantes de todos os segmentos da sociedade.

A Lei n. 13.005/2014 (Lei Ordinária), de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação, o qual já está vigorando desde 2014, e suas metas e estratégias vigorarão até 2024. Na tabela a seguir, as metas destinadas à formação continuada, com o intuito de comparar quais foram as mudanças acrescentadas em relação ao plano anterior.

Quadro 1 – Analisando o PNE

PNE - 2001 a 2010	PNE – 2014 a 2024
Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Meta 16: formar cinquenta por cento dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.	Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino
Meta 17: valorizar o magistério público da educação básica, a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.	Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.	Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Fonte: PASSOS, 2015.

Ao analisar a metas do PNE vigentes e do PNE que expirou, constata-se que foram poucas as alterações, mas estritamente necessárias para mudar o processo de formação continuada num contexto que privilegiasse o desenvolvimento profissional docente.

No final da década de 1990, foi implantada uma nova política pública direcionada à formação de professores. Faz-se necessário relatar que o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR foi implantado devido a uma recomendação do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído e previsto por meio das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pois a referida política visava à melhora da qualidade da educação brasileira.

O PARFOR é um programa especial com oferta emergencial de cursos de licenciatura, para professores que atuam na docência há pelo menos três anos e que estejam ministrando aulas sem habilitação específica para a área em que atuam. A implantação do referido programa foi uma tentativa de sanar o que está sendo apontado há muito tempo pelas pesquisas em relação à formação de professores. Portanto o referido Programa tem como ação fomentar a oferta de cursos de licenciatura, de segunda licenciatura e de formação pedagógica para professores que estão em exercício da docência na rede pública.

Segundo o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Parágrafo único. O disposto no caput será realizado na forma dos arts. 61 a 67 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e abrangerá as diferentes modalidades da educação básica.

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - Identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

O referido Decreto implantou uma política pública voltada para a formação de professor e estabeleceu normas e objetivos para serem cumpridos, de forma que venham garantir a formação inicial e continuada dos docentes da educação básica. Deixa clara a obrigação da colaboração entre os entes federados, garante a consecução da política e destaca a importância da articulação entre o Ministério de Educação, as instituições formadoras e os sistemas e a redes de ensino.

A política de formação PARFOR foi efetivada por meio de parcerias com universidades. No estado de Mato Grosso do Sul, participaram a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 2 – Mapeamento de vagas ofertadas pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) – UEMS, UFGD e UFMS PARFOR

IES	Município	Curso	Tipo de formação	Modalidade	Vagas 2010	Vagas 2012	I Sem. 2013	II Sem. 2013
UFMS	Água Clara	Ciências Biológicas	1ª Licenciatura	Distância	---	---	3	5
UFMS	Costa Rica	Ciências Biológicas	1ª Licenciatura	Distância	---	---	---	7
UFMS	São Gabriel do Oeste	Ciências Biológicas	1ª Licenciatura	Distância	---	---	---	6
UEMS	Aquidauana	Física	2ª Licenciatura	Presencial	---	50	---	---
UEMS	Coxim	Física	2ª Licenciatura	Presencial	---	40	---	---
UEMS	Dourados	Física	2ª Licenciatura	Presencial	19	---	---	---
UEMS	Dourados	Química	2ª Licenciatura	Presencial	16	---	40	---
UEMS	Jardim	Educação	1ª Licenciatura	Presencial	33	---	---	---
UEMS	Naviraí	Física	2ª Licenciatura	Presencial	---	40	---	---
UEMS	Nova	Física	2ª Licenciatura	Presencial	40	---	---	---
UEMS	Andradina	Computação						

UEMS	C.Grande	Física	2ª Licenciatura	Presencial	---	---	---	---
UFMS	Bataguassu	Letras/ Port. / Espanhol	1ª Licenciatura	Distância	---	---	---	4
UFMS	Porto Murtinho	Letras Port. / Espanhol	1ª Licenciatura	Distância	---	---	---	7
UFMS	Bataguassu	Matemática	1ª Licenciatura	Distância	---	---	---	5
UFMS	Costa Rica	Matemática	1ª Licenciatura	Distância	---	---	1	13
UFMS	São Gabriel do Oeste	Matemática	1ª Licenciatura	Distância	---	---	---	6
UFMS	Costa Rica	Geografia	1ª Licenciatura	Distância	---	---	2	10
UFMS	Porto Murtinho	Geografia	1ª Licenciatura	Distância	---	---	2	---
UFMS	São Gabriel do Oeste	Geografia	1ª Licenciatura	Distância	---	---	---	11
UFMS	Costa Rica	Pedagogia	1ª Licenciatura	Distância	---	---	2	---
UFMS	São Gabriel do Oeste	Pedagogia	1ª Licenciatura	Distância	---	---	---	7
UEMS	Coxim	Química	2ª Licenciatura	Presencial	---	40	---	---
UEMS	Naviraí	Química	2ª Licenciatura	Presencial	---	40	---	---
UFGD	Dourados	Química	2ª Licenciatura	Presencial	---	---	---	40
UEMS	C.Grande	Língua/literatura/espanhol	2ª Licenciatura	Presencial	---	50	---	---
UEMS	Dourados	Língua/literatura/ espanhol	2ª Licenciatura	Presencial	---	50	---	---
UEMS	Dourados	Informática/ computação	2ª Licenciatura	Presencial	---	50	---	---
UEMS	Campo Grande	Ciências sociais	2ª Licenciatura	Presencial	---	---	40	---
UFGD	Dourados	Ciências sociais	2ª Licenciatura	Presencial	---	---	---	40

Fonte UEMS: Plataforma Paulo Freire – MEC./ 19/09/2011 e 22/02/2013. UFGD: Plataforma Paulo Freire MEC./ 22/02/2013. UFMS. Consulta aos Editais/UFMS: 094/2012 e 046/2013

As políticas públicas direcionadas para a valorização profissional necessitam ser elaboradas e implantadas de forma que se tornem “[...] políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho”. (BRASIL, 2009).

A formação continuada é considerada uma ação fundamental quando se almeja uma educação de qualidade. Mas essa formação por si só não é garantia de qualidade e, conseqüentemente, da construção de uma escola pública de boa qualidade, uma aspiração de todos. É preciso proporcionar formação continuada aos professores que iniciam a docência na educação básica, fato que possibilita a promoção do desenvolvimento profissional e a intervenção efetiva nas reais condições de trabalho do professor.

À luz de todas as citações, constata-se que a política de formação continuada de professores foi normatizada por legislações, estabelecido que cada ente federado, com a sua rede ou sistema, deve organizar e implantar a sua própria política de formação.

Primando pelo desenvolvimento de seus docentes, a Rede Municipal de Campo Grande, em 2005, lançou o Programa de Formação Continuada de Professores, que será objeto de estudo e análise no capítulo II.

CAPÍTULO II

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE NO PERÍODO DE 2005 a 2012

Neste capítulo, buscou-se analisar a Política de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME), no período de 2005 a 2012, quando foi desenvolvido o Programa de Formação Continuada de Professores. Analisa-se o referido programa com o intuito de compreender o sentido e os desmembramentos da política implementada.

Para tanto, elegeram-se os seguintes elementos de análise: o conceito de qualidade defendido pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED); a relação qualidade e produtividade; a concepção do Programa de Formação Continuada de Professores e o papel da SEMED e dos profissionais envolvidos no Programa.

2.1. A política de formação continuada na REME e o trabalho docente: qual a qualidade?

Voltar-se para as Políticas de Formação de Professores na REME, no período de 2005 a 2012, tem por intuito analisar o Programa Aposta no Professor, que teve por objetivo inicial “capacitar” os professores alfabetizadores e a necessidade de estender esse projeto, tornando-o um modelo de formação, possibilitando-lhe que se transformasse em incentivo de promoção vertical¹³ com ganhos reais de 10% nos salários dos professores que desejassem continuar estudando.

O Projeto Aposta no Professor passa a ser uma Política de Formação da SEMED e sua mantenedora (Prefeitura Municipal). A partir de 2006, firmam-se parcerias com instituições de ensino superior e são ofertados cursos de pós-graduação a nível de Especialização. Alguns critérios são estabelecidos para que o professor se matriculasse numa especialização: ser do quadro efetivo da REME e preencher uma ficha, comprometendo-se em concluir a especialização. Caso desistisse, seria descontado do salário o valor da mensalidade do curso pelo período que ainda restasse.

¹³ O Plano de Carreira prevê a mudança de nível por escolarização, ou seja, há percentuais reais de ganhos salariais de acordo com a promoção da escolaridade. Os professores são organizados como PH1 (formação a nível médio), PH2 (Graduação), PH3 (Especialização), PH4 (Mestrado) e PH5 (Doutorado).

Em um primeiro olhar, a SEMED e a Prefeitura Municipal de Campo Grande (PMCG) estavam favorecendo e investindo na formação continuada dos professores, e isso era muito bom. Com o passar do tempo, os professores começaram a entender que, por trás do investimento financeiro realizado pela SEMED e sua mantenedora, estava o interesse de se obterem bons resultados nas avaliações nacionais e também na promoção e ascensão da educação do município de Campo Grande.

De acordo com o artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece a Década da Educação (1997 a 2007), cabe ao Município e, supletivamente, ao Estado e à União atender e cumprir uma série de exigências. Dentre elas, colocam-se num patamar mais alto:

[...] III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;
IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar; realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isto os recursos de educação a distância (BRASIL, 1996).

O município de Campo Grande, por intermédio da SEMED, iniciou um trabalho para atendimento a essa “exigência” determinada pela LDB. Nesse sentido, cabe-nos apresentar primeiro o início da implantação e, posteriormente, da implementação do Programa de Formação Continuada proposto pela SEMED.

Em 2005, com o início de uma nova gestão política, a Secretária de Educação do Município trouxe para a Secretaria um consultor (deixando de considerar o trabalho realizado pelos professores das instituições de ensino superior de nossa cidade) para desenvolver um trabalho de assessoria e de pesquisa na SEMED, com os professores técnicos que integravam o assim denominado Grupo Base, constituído por professores e especialistas com compromisso de desenvolver a formação continuada nas escolas da REME. Porém foi preciso, primeiro, buscar elaborar um Programa de formação que organizasse essa pretensão.

Assim, o consultor apresentou um protótipo de Programa para viabilizar e flexibilizar a formação de professores na REME. Cabe ressaltar que a proposta do consultor foi ao encontro das metas e dos objetivos pretendidos pela secretária de educação em sua gestão.

Nesse sentido, a SEMED foi, passo a passo, direcionando e implantando sua política educacional e definindo sua missão, sua visão de futuro e os seus valores.

MISSÃO: Assegurar uma educação de qualidade, garantindo o acesso, a apropriação do conhecimento e a formação da cidadania.

VISÃO DE FUTURO: Ser referência nacional e internacional em educação, na qualidade do ensino e na promoção do conhecimento.

VALORES: Comprometimento da equipe com a missão da SEMED; humanização e valorização do ser humano; busca permanente da qualidade da educação; competência, profissionalismo e ética nos serviços prestados; e alavanca para a construção da cidadania e do desenvolvimento econômico-social. (CAMPO GRANDE, 2008).

Ao se analisar o que a SEMED adotou como missão, visão de futuro e valores, constata-se que a palavra-chave que norteia os três conceitos é: **qualidade de educação**. Isso porque o objetivo definido pela SEMED é o de desenvolver uma educação que tivesse referência nacional e até internacional, e nesse sentido deixou claro que todos os seus técnicos e professores deveriam buscar permanentemente essa qualidade para a educação.

Para que essa qualidade de fato fosse alcançada, a Secretaria elaborou, em 2005, o seu Referencial Curricular, com o intuito de apoiar a prática docente. A apresentação do Referencial informa:

[...] a construção do Referencial Curricular para o Ensino Fundamental, que ora apresentamos, teve início em 2005, com vistas a dar apoio ao trabalho pedagógico e ao plano de ensino dos professores, e melhorar a qualidade do ensino nas escolas. Para a elaboração, contou-se com a participação dos professores da Rede Municipal de Ensino/REME, os quais, nos encontros para estudos, apresentaram sugestões, cujas propostas foram analisadas e sistematizadas pelos técnicos da Coordenadoria-Geral de Gestão de Políticas Educacionais, que procuraram garantir que permanesse a essência do currículo pensado pelos profissionais educadores da Rede (CAMPO GRANDE, 2008).

Percebe-se claramente, no excerto supracitado, que, para a elaboração desse Referencial, houve a participação dos profissionais da educação da REME. Acrescenta-se que os ajustes finais desta elaboração ficaram sob a responsabilidade da equipe da Divisão de Currículo da SEMED e de uma consultora pedagógica da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

O Referencial foi elaborado para nortear a formação dos professores e conduzi-los à reflexão de sua prática docente, de forma a garantir a aprendizagem dos alunos. Sobre isso, Ferro (2008, p. 24) salienta que “[...] quando chegamos ao ponto da reflexão crítica daquilo que nós mesmos fazemos significa que a nossa prática tem alcançado o sonhado salto qualitativo”.

Assim, além de a SEMED implantar uma política de governo ao lançar o Referencial Curricular da REME, possibilitou aos formadores e professores direcionarem a prática docente para obterem uma formação contínua e significativa para a efetivação de suas ações.

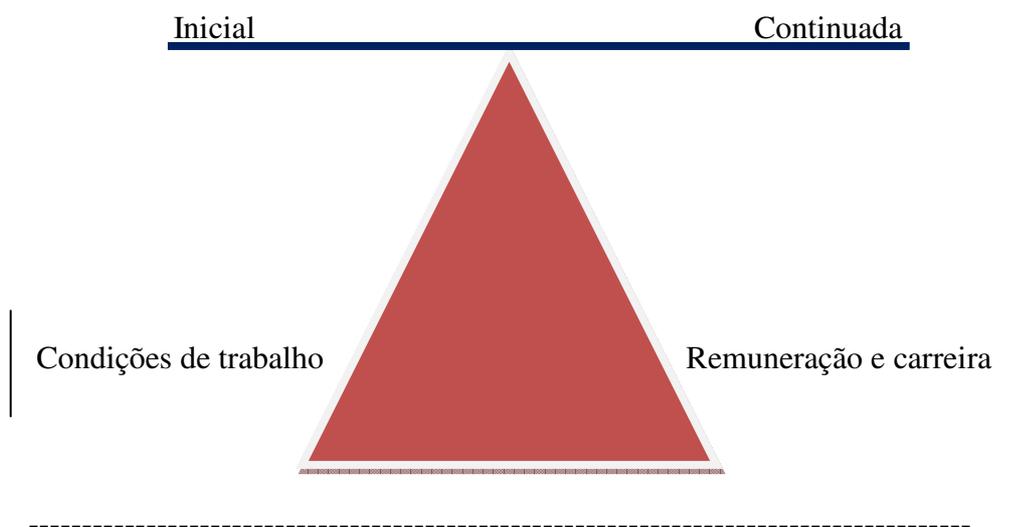
Destaca-se que, na REME, a formação continuada de professores ocupou espaço central na Política Educacional Municipal e, além disso, trouxe possibilidades e desafios para

a solidificação de uma escola pública de qualidade, voltada às questões e ao combate das desigualdades e à construção de uma sociedade solidária, mais democrática e respeitosa dos valores desejáveis.

A Lei n. 4.508, de 31 de agosto de 2007, publicada em 31 de agosto de 2007, aprovou o Plano Municipal de Educação com duração de 2007 a 2016. Esse Plano definiu como profissionais da educação “[...] tanto aqueles que se dedicam à tarefa docente como os demais funcionários das escolas, uma vez que todos participam da educação das crianças, jovens e adultos” (PME – CAMPO GRANDE/MS, 2007, p. 130). Assim, o PME sustenta que

[...] a formação e a valorização dos profissionais da educação pressupõem um processo de desenvolvimento permanente, composto pela formação inicial, prévia ao exercício de funções, e a formação em serviço ou continuada, durante o tempo de exercício profissional, ao longo da carreira, e pela garantia de condições de trabalho, remuneração e carreira (CAMPO GRANDE/MS, 2007, p. 131).

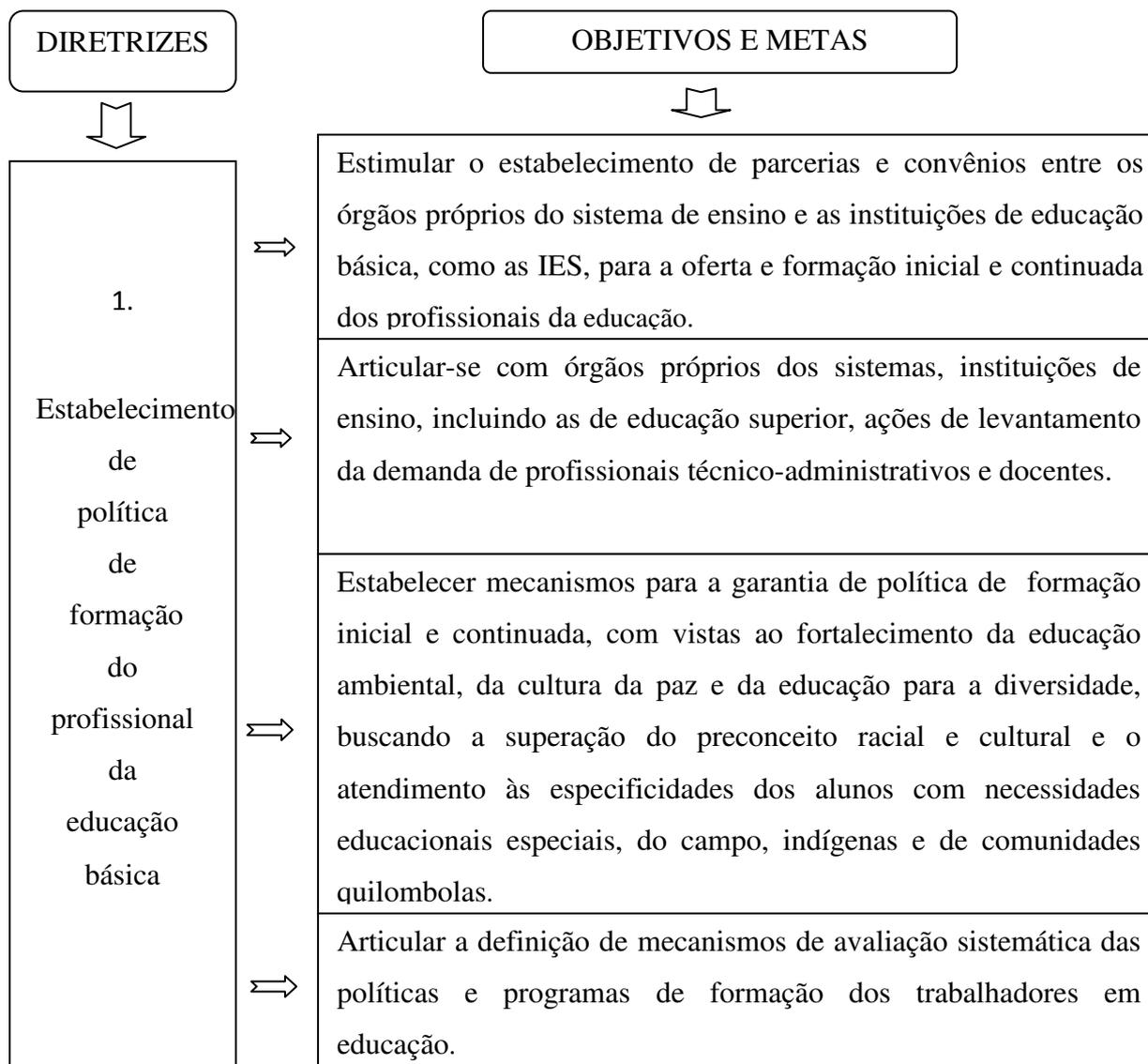
FIGURA 1 – Formação: inicial & continuada



Fonte: PASSOS, 2015.

O PME, com vigência de 2007 a 2016, ressalta que somente o equilíbrio entre Formação é que “[...] garantirá o desenvolvimento pleno da profissão e a construção de práticas pedagógicas que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino” (CAMPO GRANDE/MS, 2007, p. 131).

QUADRO 3 - Diretrizes, metas e objetivos do PME



Fonte: PME – CAMPO GRANDE/MS, 2007, p. 133.

A SEMED, nos anos de 2005 a 2012, estabeleceu uma política de formação para os professores que atuavam na educação básica. Nesse sentido, o programa de formação veio ao encontro das diretrizes do PME, pois contemplou a formação continuada e a diversidade; buscou parcerias com universidades e definiu mecanismos de avaliação sistemática.

Ao analisarmos os objetivos e as metas supramencionados, verificamos que o texto do PME cita que há de se:

[...] estabelecer uma política de formação e valorização voltada para os profissionais da educação, que abranja aspectos como ingresso por concurso público, reconhecimento profissional, incentivo salarial, plano de cargos e

carreira e remuneração, formação inicial e continuada, condições dignas de trabalho, ambientes adequados, dentre outros (CAMPO GRANDE/MS, 2007, p. 131).

A citação nos remete a uma preocupação em estabelecer uma meta voltada para contemplar a política de formação, uma vez que o contexto que o PME estabelece no texto anterior vem ao encontro do Programa de Formação Continuada da SEMED. A proposta de formação prevê a valorização profissional por meio da carreira, regulamentando que, depois da conclusão de uma pós-graduação, automaticamente o profissional muda de nível e ganha uma porcentagem de aumento no salário (quando a entrada é por concurso público).

Os fatores registrados no parágrafo anterior, leva-nos a entender que houve um direcionamento por parte dos participantes da Prefeitura de Campo Grande para que o PME fosse ao encontro da sua política educacional. No entanto sabemos que esse plano deveria atender, além do sistema municipal, os sistemas de ensino privado e estadual do município.

Embora a Política de Formação de Professores da SEMED estivesse em consonância com o PME vigente, essa política contemplou apenas a sua própria instituição, deixando de lado os sistemas privado e estadual de ensino, e dentro de sua própria organização, os professores temporários (convocados). Foi uma política de valorização do professor efetivo (concurado), com os quais se firmou o compromisso pela qualidade da educação.

A política proposta pela SEMED estava carregada da proposição do “direito de aprender”. Sabemos que a sala de aula e o ambiente escolar são “[...] espaços privilegiados do fazer docente, são os lugares apropriados para o direito de aprender do discente se complete com a devida qualidade” (CURY, 2007, p. 488). Percebe-se que a formação de professores aparecia em primeiro plano, mas na realidade o professor estava em um segundo plano. Ele deveria ter a fórmula mágica para que os alunos aprendessem, uma vez que lhe era dada a oportunidade de estudar, e esse estudo deveria garantir os resultados esperados pela Secretaria. Então, a instituição investia na formação e o professor deveria apenas apresentar os resultados satisfatórios. Em nome dessa qualidade, o bom professor passa a ser aquele que apresenta resultados.

Observa-se que, nos primeiros anos da efetiva política da SEMED, ante a formação dos professores, os resultados obtidos foram positivos. Os resultados das avaliações externas colocaram Campo Grande/MS em posição de destaque nacionalmente, o que direcionou a SEMED na implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da REME-CG (IDER), com a justificativa de garantia da qualidade da aprendizagem.

TABELA 1 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino (IDER /REME) - 2007 a 2012

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO - REME

ANO	2007		2008		2009		2010		2011		2012	
	1ª Fase	2ª Fase										
REME	4,97	3,82	5,66	4,64	5,46	4,72	5,54	4,42	4,59	4,59	4,95	4,75

Fonte : DIPLAN/SUGEST/SEMED (Organizado por Passos, 2015).

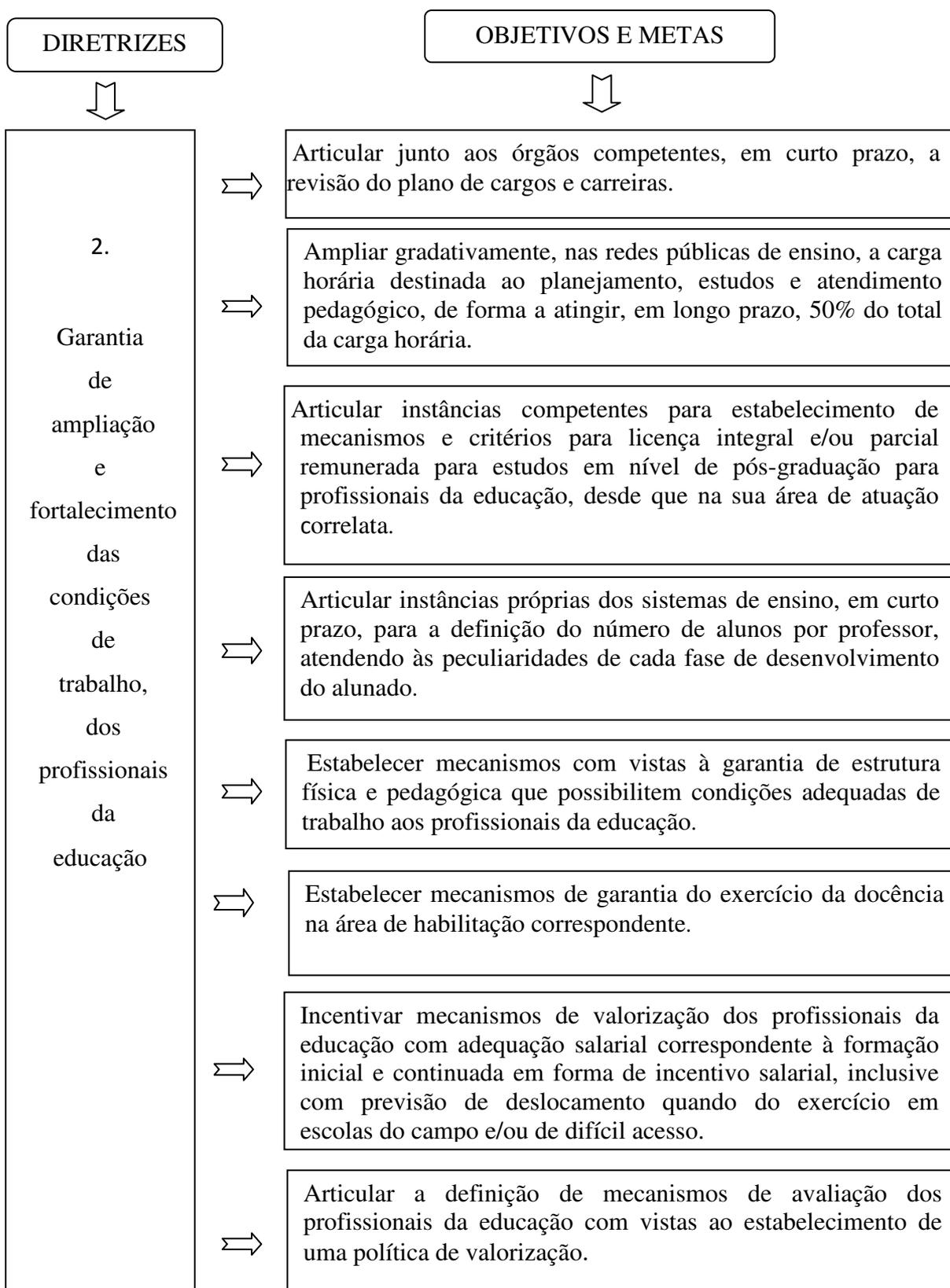
Concebe-se por 1ª e 2ª fases as avaliações com finalidade de aferição da aprendizagem e ocorrem nos primeiro e segundo semestres do ano letivo, ou seja, estas avaliações são aplicadas em determinadas turmas/anos/séries, uma vez por semestre, e os resultados são ranqueados como forma de assegurar os resultados da aferição.

Azevedo (2013, p.10) define o IDER, em sua dissertação, como o índice que “[...] combina informações de desempenho dos estudantes em avaliação externa realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) com informações sobre o rendimento escolar (taxas de aprovação) levantadas no Censo Escolar”. Portanto é um mecanismo implantado para monitorar o ranquiamento das escolas pertencentes à REME.

Outro fator preocupante no IDER é condicionar o resultado final do aluno (taxa de aprovação – censo escolar) com a classificação da escola, pois alguns diretores da REME estabeleceram que seus professores não poderiam mais reprovar seus alunos, alegando que a reprovação iria prejudicar o índice da escola.

Ao analisar a tabela 1 constata-se que a aferição do índice é realizada em duas fases durante o ano letivo, e sobre esse resultado existe a classificação das escolas, a tipologia e os planos de intervenção para melhorar o desempenho da instituição de ensino que não atingiu um bom IDER.

QUADRO 4 - Diretrizes, objetivos e metas da garantia de ampliação e fortalecimento e das condições de trabalho, das condições profissionais da educação, da formação e valorização dos profissionais da educação.



Conforme a diretriz mencionada, o fortalecimento das condições de trabalho dos profissionais da educação precisa ser tangenciado pelo planejamento. Ao se estabelecer a ampliação da carga horária destinada ao planejamento do professor, almejam-se melhorias nas condições de trabalho docente. Nesse caso, a educação avançou muito, pois houve a garantia ao professor de $\frac{3}{4}$ de sua carga horária para o efetivo ato de planejar.

Outro fator preponderante para que se alcançassem essas metas e objetivos diz respeito à renumeração profissional. O prefeito de Campo Grande, à época, assegurou o direito à melhoria salarial docente, de modo a garantir melhor remuneração aos profissionais que atuavam em escolas de difícil acesso, como por exemplo nas escolas do campo. Também, a categoria contou com o apoio do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para que tivessem esse direito assegurado.

Com as mudanças previstas e necessárias, a implantação da política de formação continuada da SEMED foi tomando forma. O consultor, percebendo a dimensão do trabalho, sentiu a necessidade de ter um grupo de formadores de professores que o auxiliassem para, dessa forma, assegurar as orientações do Programa “Aposta no Professor” com os professores das escolas.

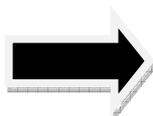
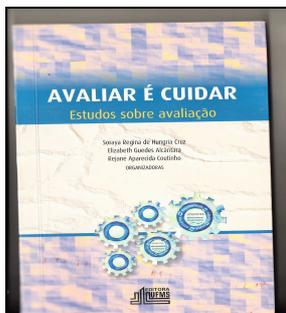
Esse Programa teve como passo inicial a constituição e formação de um grupo de formadores da Secretaria (em média 60 pessoas), que foi denominado “Grupo Base” (já mencionado anteriormente), constituído por técnicos atuantes no Órgão Central (SEMED). Durante o período de 2005 a 2006, esse grupo manteve-se em formação, por meio de estudos, de leitura e de produções escritas. Só depois desse processo que as formações se estenderam aos professores e especialistas em educação atuantes nas escolas da REME.

Outro dado importante, que marcou o processo de formação docente, foi a oferta gratuita de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização), em parceria com instituições de ensino superior. O primeiro curso oferecido pela parceria SEMED/instituições voltou-se para os professores alfabetizadores da REME. Todo investimento teórico do curso teve o propósito de direcionar o professor a leituras afins e a produções de materiais propícios à alfabetização. Ao concluírem a especialização, o Grupo Base acompanhou sistematicamente todo o trabalho desses professores nas escolas.

Com o sucesso desse primeiro curso de pós-graduação, as instituições parceiras lançaram/oportunizaram outros cursos de especialização *lato sensu* em outras áreas da educação. Não se pode deixar de registrar que, durante todo o processo de estudo, quer seja no curso de especialização ou nas reuniões do Grupo Base, produziram-se artigos, isto é, a

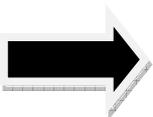
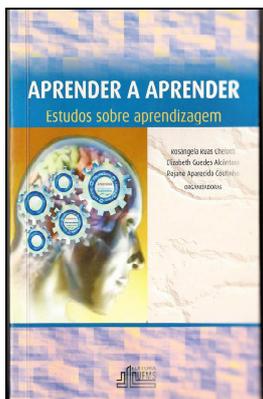
produção intelectual ficou registrada. Finalmente, esses artigos compuseram livros como os apresentados abaixo.

Figura 2 - Produções científicas da Política de Formação de Professores da REME



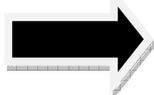
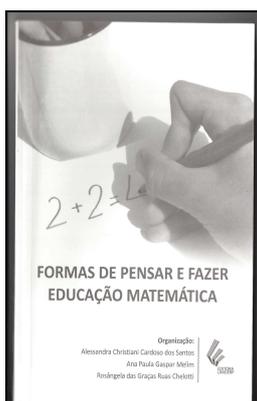
Avaliar é Cuidar: estudos sobre avaliação.

Esta obra, lançada em 2006, retoma os resultados da Prova Brasil. Aponta um fenômeno surpreendente, a queda na aprendizagem, tomando por referência os resultados do SAEB Brasil de 1995 a 2003. Deixa claro que a “[...]”



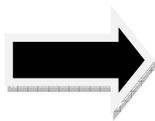
Aprender a aprender: estudos sobre aprendizagem.

Obra editada em 2006. Aborda a Política de Formação a partir do Projeto “Aposta no Professor” e discute os pressupostos da Formação Continuada de Professores por meio dos cursos de pós-graduação em parceria com instituições de ensino superior.



Formas de pensar e fazer educação matemática.

Obra publicada em 2008, retrata as reflexões sobre experiências de formação continuada por meio da parceria entre uma instituição de ensino superior e a SEMED durante o oferecimento do curso de pós-graduação *lato sensu* em Organização do trabalho Pedagógico em Educação Matemática.



Memórias de Formação: registros de percursos em diferentes contextos. Publicado em 2007, referencia a importância do estudo e a conjugação da teoria e prática no fazer pedagógico.

Fonte: Passos, 2015.

Com base nessas obras, a Secretaria Municipal de Educação desenvolveu uma política educacional com ações voltadas para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas, atribuindo aos educadores uma série de responsabilidades, o compromisso com o estudo e com a pesquisa e a articulação entre teorias e práticas. Esta inovação foi implementada na tentativa de elevar o índice de produtividade e, assim, reduzir as taxas de evasão e repetência. Além disso, priorizou o acompanhamento sistemático dos técnicos do Grupo Base nas escolas com os professores na elaboração das atividades de alfabetização e na apresentação dos resultados da avaliação.

Essas obras evidenciam que o Município buscou implantar uma política educacional visando à organização/reorganização das suas ações frente ao sistema educacional, na tentativa de garantir o cumprimento da legislação nacional, implantando ações direcionadas aos resultados obtidos na avaliação dos alunos da REME e nos projetos direcionados à formação de seus professores.

Diante do exposto, ressalta-se que a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande teve como meta a melhoria da qualidade do ensino. A política implementada, por um lado, atendia às exigências das leis vigentes e, por outro, também procurava garantir a valorização docente, a formação continuada de seus professores e a elevação dos índices de rendimentos de alunos nas avaliações externas.

2.2 Concepção de qualidade na REME

Buscando entender a concepção de qualidade implantada na política de formação da SEMED, dá-se continuidade com a análise de documentos que fazem menção ao referido tema, dentre os quais se encontra o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino, construído coletivamente para o ensino fundamental de 9 anos. Portanto “[...] este documento foi estruturado de forma a estimular a intencionalidade de se materializar, na escola pública,

novas possibilidades de renovação do trabalho pedagógico” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 27).

Em outras palavras, o Referencial Curricular foi organizado com intuito de garantir a melhoria de qualidade do processo ensino-aprendizagem da REME, apontando a necessidade de renovar o trabalho docente, principalmente o modo de se avaliar o ensino, implicando diretamente na política de formação continuada, pois a todo tempo o referido documento exalta a qualidade do ensino.

Na perspectiva de uma escola diferente, de qualidade e comprometida com a transformação social, a avaliação ultrapassa o caráter classificatório que leva a excluir ou sentenciar, aprovar e reprovar. Parafrazeando Hadji (2001) a qualidade da educação é específica a cada contexto, implicando a capacidade de integração das dimensões político-ideológica e tecnológica. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 58).

Na busca por uma escola de qualidade, o referencial estabelece que o sistema de avaliação necessita transpor as barreiras de caráter classificatório, dar novo sentido à avaliação, não podendo mais ficar preso a excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar.

Dessa forma, a REME estabeleceu uma nova política de avaliação de seus alunos. Para os alunos do 1º ano do ensino fundamental, foi normatizada a progressão automática. Portanto o aluno não era retido e sua aprovação era independente de notas e faltas. Sua promoção para o 2º ano do ensino fundamental era automática e assegurada em normas regimentais.

Entretanto esse comprometimento com a qualidade ao avaliar os alunos da REME causou impacto direto na prática docente dos professores, pois alguns entenderam que a ordem da Secretaria era que todos os alunos fossem aprovados, principalmente no que diz respeito aos resultados das avaliações nacionais.

Assim sendo, a SEMED, com a implementação de uma nova forma de avaliar, obteve, consideravelmente, melhoria nos índices de aproveitamento dos alunos e tornou-se referência nacional em educação. De acordo com o Referencial, “[...] o professor precisa compreender as questões de seu tempo, respeitar as diferenças e promover ações pedagógicas de qualidade a todas as crianças, a fim de ultrapassar barreiras, padrões pré-estabelecidos e conceitos tradicionais (CAMPO GRANDE, 2008, p. 146).

A Secretaria deve priorizar a formação dos professores pensando na qualidade do ensino e visando consolidar uma sociedade mais justa e solidária.

De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à

ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala. (OLIVEIRA E ARAUJO, 2005, p. 5).

A partir dessas considerações, deve-se pensar que a qualidade na educação está relacionada ao atendimento das demandas dos alunos e à promoção de uma escola de qualidade para todos. Percebe-se, na citação anterior, que qualidade da educação inter-relaciona-se à garantia do acesso a todos; progressão ou não do aluno na escola e aferição do desempenho dos alunos.

A discussão sobre qualidade da educação na SEMED estava atrelada à avaliação. Nesse sentido, a concepção de avaliação foi concebida sob a luz do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. O artigo 3º deste Decreto afirma que:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). A partir deste indicador, o MEC estabeleceu metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede, e fixou a média 6, como objetivo a ser alcançado pelo país até 2021. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 22).

Ressalta-se que os sistemas de ensino cometem o equívoco de relacionar a qualidade de educação à aferição dos resultados obtidos em larga escala, uma vez que esta política não traduz a verdadeira aprendizagem do aluno e nem garante a eficácia da formação docente.

A política implantada para garantir uma educação de qualidade em termos de fundos ainda não conseguiu destaque nacional; os governantes ainda se baseiam no mínimo estabelecido pela legislação para manter as verbas referentes ao sistema educacional e quase todos aplicam o percentual mínimo garantido em lei, e na política de formação da SEMED não foi diferente.

Diante do exposto, implantar políticas que promovam o acesso à escola, a aferição de resultados em larga escala, objetivando uma educação de qualidade, não garante políticas públicas que venham a preocupar em desenvolver cidadãos autônomos, críticos, participativos, capazes de inserir-se no mundo da cultura e do conhecimento.

A sociedade possui o direito de ter uma educação que faça a diferença, possuindo uma política educacional que promova o desenvolvimento docente e assegure a inserção do Brasil no mundo dos países desenvolvidos.

2.2.1 Indicadores de qualidade utilizados pela SEMED

A Secretaria Municipal de Educação elaborou a revista Indicadores Educacionais da REME, sendo considerada

[...] ferramenta de gestão, utilizada para a aferição do nível de desempenho e sucesso de uma organização ou de um determinado processo, que permeabiliza a evolução, o avanço e o desenvolvimento, visando à efetividade dos seus objetivos. Contribui para o entendimento de uma realidade em diferentes contextos, possibilitando aos gestores a identificação das mudanças ocorridas em diversos níveis, facilitando a tomada de decisões (CAMPO GRANDE, 2015, p. 7).

A revista foi utilizada como uma ferramenta, na qual foram registrados todos os indicadores da educação da REME: número médio de alunos por turma, percentual de escolas por ano (série) oferecido, percentual de docentes com formação superior, relação aluno/função docente e relação aluno/função não docente.

Os Indicadores Educacionais da REME têm

[...] o objetivo de acompanhar o progresso da qualidade educacional das unidades escolares e de subsidiar implantações de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade e equidade nos processos educacionais. São indicadores que associam o rendimento e o desempenho escolar (CAMPO GRANDE, 2015, p. 21).

Ao analisar o documento, constata-se que a SEMED adotou alguns indicadores para garantir a efetivação da qualidade educacional nas escolas municipais, no período de 2005 a 2012, argumentando que o objetivo principal era acompanhar o rendimento e o desempenho educacional dos alunos para poder elaborar políticas públicas que contemplassem a promoção da igualdade e equidade.

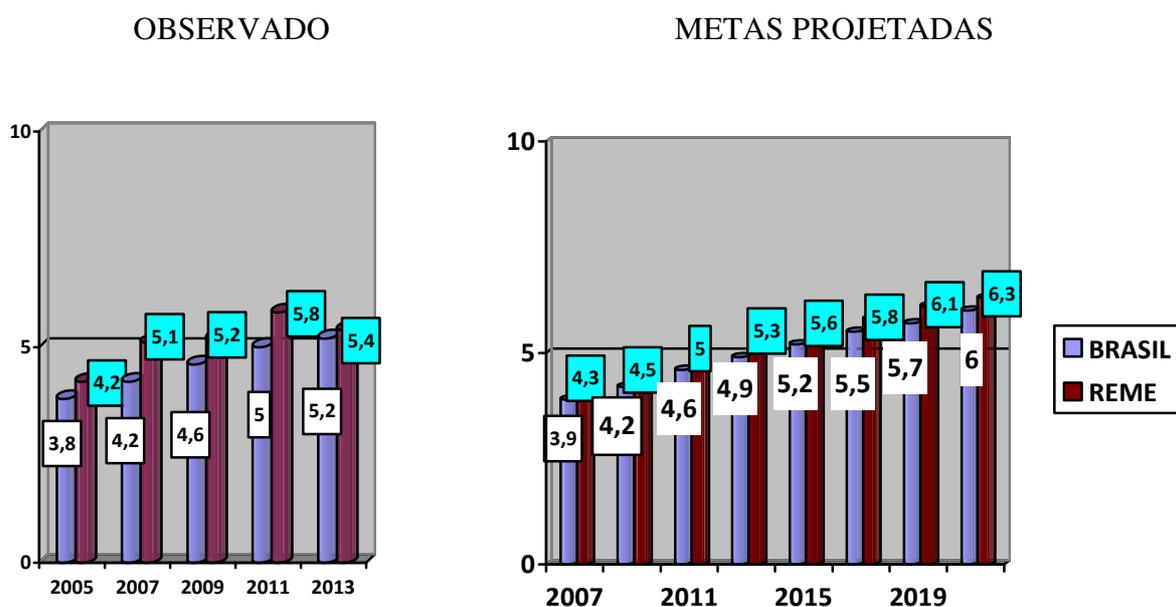
Os indicadores educacionais falavam em garantir a qualidade de educação, equidade e igualdade, por meio de avaliações, mas o que ocorreu nas escolas municipais foi uma corrida por parte dos diretores para manterem seus resultados acima da meta projetada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No item seguinte, o gráfico apresenta os resultados do IDEB dos alunos que cursaram o ensino fundamental na REME/Campo Grande

em comparação com o do Brasil, pontuando o que foi observado e a meta projetada pelo MEC e pela REME.

2.2.2. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): o olhar para aos resultados avaliativos

A Revista “Indicadores Educacionais da REME” é uma ferramenta de controle do ranqueamento entre as escolas. Os resultados obtidos nas avaliações (internas e externas) são quantificados. A melhor escola, e conseqüente os melhores professores, são aqueles que estão nas escolas ranqueadas. Os gráficos a seguir mostram aquilo que é observado e as metas projetadas – abordando os resultados avaliativos.

Gráfico 1 – Comparativo IDEB e metas projetadas: anos iniciais do ensino fundamental - BRASIL E REME

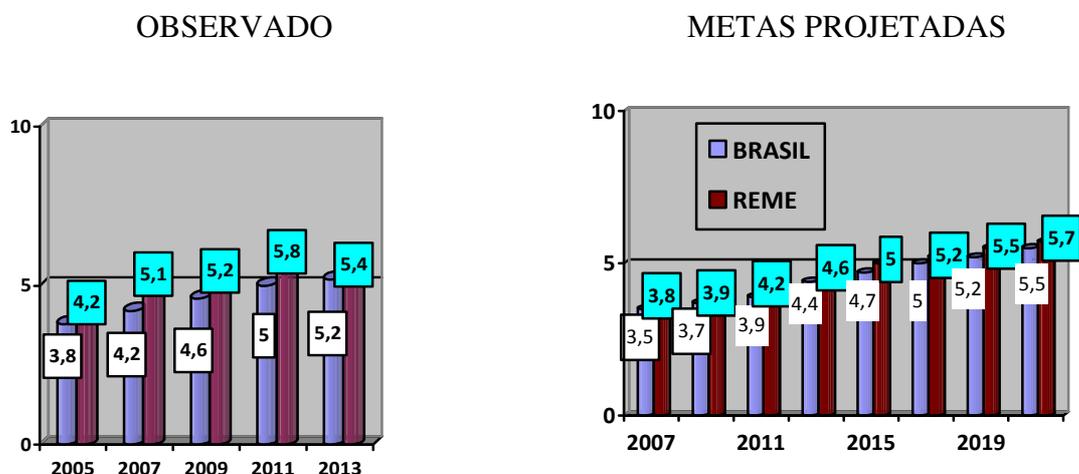


Fonte: INEP/MEC/2015

Fonte: INEP/MEC/2015

Ao se analisarem os gráficos, constata-se que as escolas municipais de Campo Grande, em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, obtiveram crescimento no desempenho em relação ao IDEB, que de 2005 a 2013 evoluiu 28,57%; já nos anos finais, como mostra o gráfico 2, a seguir, o aumento do desempenho foi de 27,03%.

Gráfico 2 – Comparativo IDEB e metas projetadas: anos finais do ensino fundamental - BRASIL E REME



Fonte: INEP/MEC/2015

Fonte: INEP/MEC/2015

Depois de se analisarem os gráficos, constata-se que a REME, em 2013, conseguiu alcançar a meta projetada pelo governo. Porém não se pode deixar de relatar que os gestores das escolas municipais foram colocados em estado de alerta, pois necessitavam mostrar bons resultados, e precisavam ainda garantir um ensino de qualidade.

Salienta-se que o espaço físico, a avaliação, a qualidade e a formação dos professores são temas de grande relevância no sistema educacional. Portanto precisam estar interligados e garantidos por políticas públicas educacionais. Segundo Bragança (2012, p. 63): “[...] a formação é um processo interior: liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento”. Pensando dessa forma, a política educacional precisa contemplar as necessidades da prática pedagógica para proporcionar ao professor condições dignas de trabalho.

Dessa forma, buscou-se compreender como a SEMED efetivou a formação continuada para os seus professores e em que condições essa política foi implantada e implementada.

2.3 A política de formação continuada de professores da SEMED

Ao estudarmos a política de formação continuada de professores da SEMED, buscou-se conhecer e interpretar quais ações foram implantadas para propor o desenvolvimento do conhecimento científico e prático para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da REME. Sobre o conhecimento científico, é possível afirmar que tem por objetivo “[...] orientar ações humanas transformadoras da realidade, e, assim sendo, não basta apenas

conhecer, interpretar um dado objeto ou fenômeno, mas, sim, produzir um conhecimento que possa estar a serviço de todos os homens”. (MARTINS, 2007, p. 2).

A Política de Formação da SEMED apostou na formação de “[...] docentes com habilidades de produzirem suas próprias respostas à medida que aprendem a aprender” (MOTTA, 2006, p. 8).

A proposição, anterior, nos leva a inferir que o Programa, objeto desse estudo, sofreu influência dos quatro pilares de conhecimento citados no Relatório Delors (1996). Portanto a proposta de formação de professores da SEMED evidenciava o ato de ensinar com ênfase no aprender.

Segundo Motta (2006), o referido Programa de Formação de Professores não estava centrado nos saberes próprios da sala de aula, mas nos ‘saberes produzidos pelos professores’ que, por sua vez, teria seus reflexos na sala de aula, com os ‘meninos’ – maneira carinhosa utilizada pela Secretária Municipal de Educação para referir-se aos alunos da REME.

A “Aposta no Professor” denotava a construção da identidade do ser existencial do professor, o que, com autoridade e autonomia, assinalava a formação continuada como caminho de seu (auto)conhecimento.

O Programa de Formação Continuada, promovido pela SEMED

[...] visa à construção e reconstrução de seus saberes, aptidões e atitudes profissionais para a melhoria da qualidade da educação proporcionada aos educandos. Essa formação, portanto, é sustentada por dois paradigmas que se articulam: o do crescimento ou desenvolvimento de novas potencialidades do professor e o da mudança em função da necessidade de reorientar os saberes e competências dos professores, assim como reorientar os contextos escolares. O Programa de Formação Continuada proposto como ação para efetivar as diretrizes globais da Política de Educação para a Rede Municipal de Ensino baseia-se nos princípios educativos e nos pressupostos metodológicos idealizados pelo Professor Dr. Pedro Demo, expressos em seu projeto "Aposta no Professor" e encaminhado à SEMED de Campo Grande, MS, em março de 2005, atendendo a solicitação da Secretária Professora Ms. Maria Cecília Amendola da Motta. O projeto "Aposta no Professor" (2005) apresenta em sua justificativa o drama da aprendizagem no Brasil a partir de dados divulgados pelo SAEB 2003-INEP/MEC, que avaliou a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da 4ª série do ensino fundamental, com destaque no desempenho dos alunos da região Centro-Oeste (CHELOTTI, 2006, p. 19).

A Política de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino (REME) foi implantada como decorrência da preocupação com o resultado obtido pelos alunos na avaliação aplicada pelo Saeb. O Grupo Base estava à frente da formação de professores, ligado diretamente ao consultor do Programa. Chelotti informa que:

[...] o grupo-base teve sua formação iniciada com estudos e elaborações de textos visando ao aprofundamento teórico e a reconstrução dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do Programa de Formação Continuada de professores da REME. Conhecimentos e elaborações de textos foram socializados nos encontros mensais com o referido professor em Campo Grande, cujos temas para estudos foram os conceitos e fundamentos da educação, processos de aprendizagem, alfabetização e letramento, assim como os pressupostos da formação e da metodologia específica do curso. (CHELOTTI, 2006, p. 33).

Portanto a responsabilidade direta de formação era do Grupo Base¹⁴, o qual foi orientado diretamente pelo Prof. Dr. Pedro Demo, e todo desenvolvimento profissional foi voltado para a leitura e produção de textos, cujo objetivo era promover o conhecimento nos temas que envolvia a educação, os processos de aprendizagem, a alfabetização e o letramento. A proposta era levar o professor a aprender por meio de estudos e produções textuais. Dessa forma, a SEMED iniciou a formação dos professores por meio do projeto “Aposta no Professor”.

2.3.1 A formação do Grupo Base (GB)

Com a formação e definição da função de atuação do Grupo Base, o consultor passou a direcionar os estudos e as pesquisas da equipe. Portanto, nos anos de 2005 e 2006, houve intenso estudo e pesquisa do grupo.

Segundo Motta (2006), a formação do Grupo Base

[...] deveu-se, em primeiro lugar, à necessidade de construir na secretaria a habilidade de pesquisar e elaborar, para mostrar como se dá a aprendizagem em níveis mais profundos e efetivos, para além de práticas instrucionistas vigentes. Em segundo lugar, o grupo tem por finalidade resguardar a autonomia da secretaria, para não ficar dependendo de assessorias externas eternas. Em terceiro lugar, coube ao grupo elaborar cursos de seis dias para a rede, começando-se com os docentes alfabetizadores, já que um dos compromissos centrais da secretaria é resolver de vez, o desafio do primeiro ano (MOTTA, 2006, p.8).

A autora (MOTA, 2006), que à época era a Secretária de Educação do município, explicou detalhadamente a origem do GB. Esclareceu que o GB partiu de uma necessidade de formar professores formadores que desenvolvessem a habilidade de pesquisar, elaborar e produzir.

Outro fator que a autora descreve era a importância de o grupo obter habilidades de escrita e leitura, pois dessa forma a Secretaria teria formadores com embasamento teórico,

¹⁴ Grupo Base - constituído por professores multidisciplinares, técnicos representantes de departamentos e das divisões que compõem a estrutura organizacional da secretaria Municipal de Educação de Campo Grande.

capazes de dar em continuidade ao processo de formação de professores, assegurando autonomia e continuidade às ações da Secretaria.

Destaca-se que, nesse sentido, o referido grupo foi privilegiado em relação aos demais participantes. Uma análise de Höfling (2001) faz pensar sobre esta questão:

O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo. O sistema de acumulação capitalista engendra em seu desenvolvimento problemas estruturais relativos à constituição e reprodução permanente da força de trabalho e à socialização desta através do trabalho assalariado. O Estado deve “responder” a estes problemas, ou em outros termos, deve assegurar as condições materiais de reprodução da força de trabalho – inclusive visando uma adequação quantitativa entre a força de trabalho ativa e a força de trabalho passiva – e da reprodução da aceitação desta condição. (HÖFLING, 2001, p. 33).

A autora traz para discussão o poder do sistema capitalista de mascarar suas ações de forma que todos pensem que a política implantada é a solução dos problemas. Nesse sentido, Programa de Formação é relacionado com a produção da força de trabalho, pois as ações buscam o desenvolvimento profissional em massa, sendo dados todos os poderes e direitos (avaliar os demais colegas) a um pequeno “Grupo Base”.

2.3.2 Projeto “Aposta no Professor”

O Projeto “Aposta no Professor”, implantado no ano de 2005 pela SEMED, foi idealizado pelo Professor Pedro Demo a pedido da Professora Maria Cecilia Amendola da Motta (Secretária Municipal de Educação à época), com princípios educativos e com pressupostos metodológicos que proporcionasse a qualidade do processo de aprendizagem dos alunos.

Para Silva (2011), o processo de aprendizagem via formação continuada

[...]é um caminho percorrido por aqueles que sentem necessidade de desenvolvimento profissional, que possa ajudá-los a terem consciência das dificuldades, resignificá-las e construírem soluções. De fato, para os professores apresentarem uma formação que seja realmente contínua, eles enfrentam dificuldades em virtude do tempo, falta de recursos financeiros e ações de formação de qualidade que não se enquadram em meros receituários desconectados de suas realidades, seus desejos e valores. (SILVA, 2011, p. 10).

A autora cita com propriedade a dificuldade que permeava a formação continuada, pois grande parte das propostas implantadas pelo governo apresentava-se desconectada da realidade dos docentes.

A proposta do Programa “Aposta no Professor”, implantado/implementado pela REME, tinha como principal objetivo fugir dos estereótipos de formação já existentes e a sua proposta era o que realmente a SEMED defendia por formação continuada (SILVA, 2011).

O programa “Aposta no Professor” defendia que o professor poderia estudar e ter formação no decorrer dos 200 dias letivos, previstos no calendário escolar. Isso porque o entendimento era de que a competência docente partia da formação continuada, entendida como processo de desenvolvimento e de buscas, e que assumia o caráter de permanente recomeço e renovação.

O Programa Aposta no Professor foi concebido em 2005 e em linhas gerais propunha:

[...] duração de seis dias seguidos, estava estruturado em três momentos distintos: estudo, discussão e produção. A ideia central do curso era provocar um processo de imersão no conhecimento para incentivar a elaboração própria do professor, valorizando a sua formação em serviço (AZEVEDO, 2013, p. 35).

O programa de formação da SEMED iniciou suas atividades primeiramente com os professores que atuavam nas turmas da alfabetização, por meio do curso de pós-graduação *lato sensu*. A ideia central do curso era levar o professor a iniciar seu processo de produção textual e, ao mesmo tempo, valorizar a formação em serviço.

No livro *Aprender a Aprender*, com publicações de textos produzidos pelos formadores do Programa de Formação Continuada da SEMED, a responsável pelo GB, professora Chelotti, escreveu sobre o trabalho realizado no curso de pós-graduação:

[...] o curso de pós-graduação tem o propósito de oferecer ao professor alfabetizador a construção de bases teóricas, facilitadoras da reflexão sobre sua prática, à luz de princípios epistemológicos e pedagógicos que fundamentam a ação didática e a reconstrução de um projeto pedagógico comprometido com a alfabetização dos alunos na 1ª série. A construção de conhecimentos, entretanto, não garante a coerência entre concepções teóricas e práticas pedagógicas. Para as transformações didáticas pretendidas em sala de aula, torna-se necessária a formação permanente do professor alfabetizador por meio do confronto contínuo da teoria com as ações realizadas em sala de aula, ou seja, na reflexão sobre o quê, como e por que promove situações de aprendizagem e sobre o que e como os alunos aprendem, considerando a realidade existencial de cada um (CHELOTTI, 2006, p. 40).

Diante do exposto pela gestora, nota-se que, nas entrelinhas da política de formação implantada, existia uma atenuante, a preocupação intensa de conseguir melhorar os resultados alcançados pelos alunos da REME. Visualiza-se que a referida política tinha como meta principal melhorar os resultados e os índices das avaliações aplicadas pelo governo.

Essa “meta” observada foge da concepção de formação continuada que tem como intenção investir no desenvolvimento profissional docente. Sobre este aspecto, Nogueira (2006) informa que,

[...] a idéia de desenvolvimento profissional implica investir na profissão e nos seus saberes, nesse sentido, a formação contínua deve favorecer a apropriação, por parte dos professores, dos saberes que eles possuem, e para que isso seja possível, é preciso que a formação promova a preparação de professores que sejam capazes de refletir sobre seu desenvolvimento profissional e capazes de desenvolverem uma autonomia que os tornem protagonistas das políticas educativas. Essas práticas de formação contínua organizadas em torno do coletivo dos professores contribuem para sua emancipação profissional, desde que tenham como referência o reconhecimento e a valorização do saber docente (NOGUEIRA, 2006, p. 51).

Conforme a autora, a formação continuada deve favorecer aos professores a capacidade de refletir sobre seu desenvolvimento profissional, de construir sua autonomia e de se tornarem protagonistas das políticas educativas.

No entanto, comparando com a proposta de formação da SEMED, nota-se que a REME se preocupava com o embasamento teórico do professor, com o confronto da teoria com a prática de ensino e, acima de tudo, com a melhoria dos índices. Já Nogueira (2006) preocupa-se com a valorização dos saberes docentes, em políticas de formação que considerem o professor como protagonista, porque entende que somente assim os resultados serão consequências, e não meta central.

A SEMED, depois da primeira formação, por meio do curso de pós-graduação, expandiu o Projeto “Aposta no Professor” para os demais profissionais pertencentes ao grupo magistério, porém privilegiando quem atuava na alfabetização.

No período de 2005 a 2009, a Secretaria Municipal de Educação, sob a orientação professor Pedro Demo, ofereceu 13 cursos em nível de pós-graduação, beneficiando 1.785 profissionais do grupo docente, conforme se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 5 – Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*

Ano	Curso	Instituição Parceira	Número Participantes
24 a 29 outubro/2005	Programa de Formação Continuada Professores “Aprender: Prática Reconstrutiva”.	Projeto Piloto	Grupo Base
2005	Políticas Públicas e Gestão Escolar no contexto intercultural.	UCDB	150
2006	Organização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	IESF	584
2006	Organização do trabalho pedagógico em educação matemática do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	UNIDERP	202
2007	Práticas pedagógicas interdisciplinares, com ênfase em História, Geografia e Ciências nos anos finais do ensino fundamental.	UCDB	120
2007	Teoria e prática da Educação Física: um enfoque na Educação Infantil e no ensino fundamental.	IESF	79
2007	Formação Docente: leitura e escrita e suas tecnologias nos anos iniciais do ensino fundamental.	IESF	36
2008	Leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: ênfase na alfabetização.	IESF	98
2008	Língua Portuguesa: uma abordagem textual nos anos finais do ensino fundamental.	UCDB	100
2008	Língua Inglesa: linguagem e metodologias.	UCDB	36
2008	Coordenação do trabalho na escola: ênfase na gestão pedagógica e inspeção escolar.	IESF	100
2008	A educação especial numa perspectiva inclusiva.	UEMS	40
2008	Leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: ênfase na alfabetização.	IESF	100
2009	Pós-graduação <i>lato sensu</i> Arte-Educação Contemporânea: olhares criativos para educadores da REME.	IESF	40
2009	Pós-graduação <i>lato sensu</i> Gestão da Sala de Aula e suas metodologias dos anos iniciais do ensino fundamental para educadores da REME.	IESF	100
TOTAL DE CURSISTAS			1.785

Fonte: CEFOR/SEMED

Esses cursos tinham dezoito meses de duração, sendo 50% da carga horária de responsabilidade dos técnicos do Grupo Base e 50% de responsabilidade da instituição parceira. A carga horária destinada ao trabalho com o Grupo Base era desenvolvida num centro de formação do Hospital São Julião, alugado pela prefeitura de Campo Grande para

esse fim, trabalhados três módulos de 60 horas. Os professores passavam de segunda-feira a sábado, o dia todo, recebendo orientações do Grupo Base; ao término das atividades era aplicada uma produção textual para ser avaliada pelo professor formador do Grupo Base. Nesses dias a Prefeitura pagava um substituto para que o professor regente de sala pudesse participar dos módulos. Já a carga horária destinada às universidades parceiras era trabalhada depois da formação com o CEFOR; os encontros ocorriam aos finais de semana, culminando com a apresentação de monografia.

Nessa política de Formação Continuada da SEMED não se poderia deixar de analisar a fundamentação teórica do referido Programa. O consultor enfatizava as produções do grupo, os livros editados e publicados, tendo como base de sustentação os Quatro Pilares de Conhecimento de Delors (2002).

Ressalta-se que os quatro pilares destacados no relatório de Delors tiveram sua ascensão graças aos patrocinadores (citados no capítulo I) da Conferência sobre Educação para Todos, em Jomtien, que estabeleceram condições para financiar a educação de países subdesenvolvidos, como o Brasil. Portanto os pilares de conhecimento sustentavam uma política capitalista que estabelecia as normas, predominando a educação em massa e maior acúmulo de riquezas.

Nesse sentido é o entendimento da fundamentação do aprender a aprender proposta pelo Programa. Sala (2009), que escreveu sobre o conhecimento no mundo contemporâneo, informa que,

[...] a análise que fazemos da proposta pedagógica centrada no aprender a aprender não pode ser universalizada. Pelo contrário, ela é uma proposta que se firma justamente na divisão da sociedade em classes, sendo uma proposta que visa a formar o imenso contingente de mão de obra que tendo suas qualificações substituídas por um saber ser vivem cada vez mais a experiência de um trabalho desqualificado, intensificado e precarizado. (SALA, 2009, p.71).

O autor traz à tona a análise da fundamentação pedagógica do aprender a aprender. Evidencia-se a manipulação dos profissionais da educação por parte da política implantada – Educação para Todos – e o importante era ter todas as crianças matriculadas na escola. Não havia preocupação com a aprendizagem; todas as ações eram elaboradas para contemplar a política internacional. Era preciso mostrar resultados, índices de taxas de matrículas, uma vez que o momento era de aferição por parte dos patrocinadores. Essa política de aferir, buscar resultados, a não preocupação com o docente, lembra a política do Programa de Formação Continuada da SEMED, cujos percursos formativos encontram-se na produção capitalista.

Nesse sentido, Nogueira discorre que:

[...] os percursos formativos são considerados na sua especificidade justamente porque as concepções e as propostas de formação de professores não se dão num campo epistemológico homogêneo e, muitas vezes, vêm ocorrendo num clima de muita ambivalência - onde tanto se encontram aqueles que acreditam na real necessidade de mudança educacional gerada pela reorganização produtiva capitalista, como aqueles que acreditam na mudança educacional em busca da superação dessa produção capitalista e desconfiam da efetividade que as propostas anteriores apregoavam e realmente pretendiam (NOGUEIRA, 2006, p. 39).

A autora discute algo que se entende como a realidade também existente na política do Programa de Formação Continuada da REME, uma vez que houve muita ambivalência na implantação do Programa. A SEMED possuía (e possui) em seu quadro funcional professores, gestores, enfim, profissionais da educação que acreditam que, ao superar e reorganizar o sistema capitalista, ressurgirá um novo sistema educacional. É interessante que ainda existem docentes que apostam e lutam para que aconteça a mudança educacional e a superação dessa produção capitalista, e que desconfiam da efetividade da proposta de formação direcionada de cima para baixo.

Motta (2006, p. 10) nos leva a compreender que o consultor já havia trabalhado com ela em outros tempos. Dessa forma, pode-se dizer que o Prof. Pedro Demo encantou o governo do município de Campo Grande com a sua proposta, defendendo que o estudo tem de ser contínuo e profundo por parte do professor.

Nesse sentido, a SEMED adotou os pressupostos teóricos defendidos pelo seu consultor e as ações da formação foram ao encontro do aprender. Demo (2006) cita que “[...] todo este esforço, porém, só faz sentido se o aluno aprender melhor. Como se diz, o curso é para o professor, mas a prova dos nove é a aprendizagem do aluno” (DEMO, 2006, p. 12). O autor deixa claro em suas argumentações que o Programa foi desenvolvido para levar o professor a aprender, porém o objetivo final era, de fato, aferir os resultados por meio da aprendizagem do aluno.

Para Scheibe (2008, p. 42), a construção de um sistema nacional de formação de profissionais de educação requer cuidados, deve ser analisado com calma e ser verificado até que ponto as mudanças, as ações propostas contribuem para a transformação de uma sociedade mais justa e democrática.

A política do Programa de formação da SEMED também inova e acredita que, levando o professor a aprender a aprender, irá levar o aluno a aprender melhor e, conseqüentemente, a

obter uma sociedade mais justa e democrática. Na apresentação do livro *Aprender a Aprender: estudo sobre a aprendizagem*, há a seguinte exortação:

[...] este livro proclama abertamente o compromisso da Secretaria de valorizar os professores, apostando todas as fichas neles. O que o Grupo Base é capaz de fazer, todos os professores da rede também seriam capazes. Este estilo de “autoria” – docentes com habilidade de produzirem suas próprias propostas à medida que aprendem a aprender – deveria ser marca registrada de todos os professores, pela razão simples e forte de que, objetivando-se alunos autores, supõem-se professores autores. O GB estuda muito, sistematicamente, pesquisa e elabora todos os dias, aprende a aprender profissionalmente (MOTTA, 2006, p. 8).

A fala da autora leva a refletir o que está nas entrelinhas do *Aprender a Aprender*: que é preciso mais que um relatório da UNESCO para mudar a educação no nosso país, pois não existe uma receita pronta; tem-se que respeitar as diferenças.

Quando a autora fala do Grupo Base, nota-se que existe um encantamento, as fichas realmente estavam apostadas nesse grupo, mas na própria citação há um descrédito com os demais professores da REME: “[...] todos os professores da rede também seriam capazes” (MOTA, 2006, p.8). Analisando a frase, percebe-se claramente a negatividade da expressão, pois a palavra “seriam” torna-se injusta, pois a formação necessita ser igual para todos, nenhum grupo deve ter preferência. De fato, os professores que participaram do projeto “Aposta no Professor” foram capazes de aprimorar e buscar novos conhecimentos.

O Grupo Base teve as suas horas de trabalho direcionadas para o estudo, para a pesquisa. Já o professor que trabalhava na escola teve de fazer uso do final de semana, do momento de lazer para o estudo. Portanto, mais uma vez, o sistema capitalista se sobrepôs a apenas uma pequena parcela da classe de professores, que é favorecida com privilégios o que faz toda a diferença para análise e compreensão do contexto e desenvolvimento da pesquisa.

O projeto em análise une-se ao investimento e à valorização dos professores da REME no cumprimento da missão da SEMED de “[...] assegurar uma educação de qualidade, garantindo o acesso, a apropriação do conhecimento e a formação da cidadania”. Essa política de formação fez diferença na prática dos professores. No entanto, da forma que foi implantada, gerou alguns desconfortos aos professores, pois alguns deles, lotados nas escolas, comentavam que a SEMED valorizava demais o Grupo Base, pois a maioria dos investimentos e privilégios eram destinados a esse grupo.

2.3.3 Recursos financeiros e formação dos professores no período de 2005-2012

A Lei Complementar n. 19/1998, sancionada pela Prefeitura Municipal de Campo Grande, institui o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação. À luz dessa Lei Complementar, estabeleceram-se quais são os profissionais que fazem parte da carreira docente. Dessa forma, a referida legislação normatizou que os profissionais da educação são aqueles que exercem atividades de docência e as funções técnico-pedagógicas que compreendem a administração escolar, a supervisão escolar, a inspeção escolar e a orientação educacional nas escolas municipais e no órgão central, representado pela Secretaria Municipal de Educação, fazendo parte, portanto, do grupo de profissionais da educação da REME (CAMPO GRANDE, 1998a).

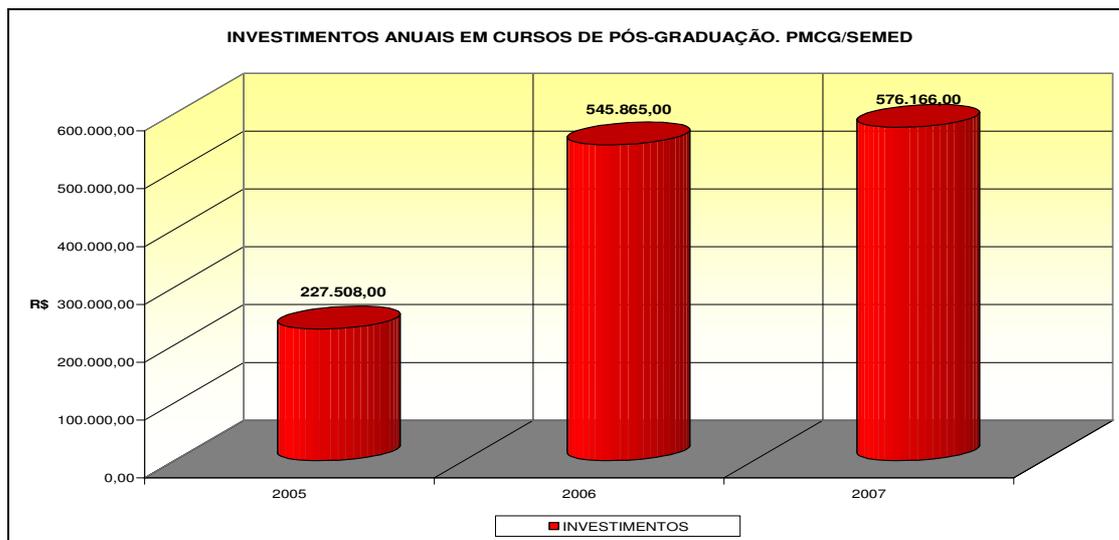
Dessa forma, os profissionais de educação citados também tiveram direito ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB em substituição ao FUNDEF em 2007), sendo que o referido recurso foi destinado para toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

A Nota Técnica n. 7 de outubro de 2005, cita a porcentagem mínima a ser gasta com o pagamento da remuneração do grupo dos profissionais da educação básica:

[...] dos recursos do fundo, no mínimo, 60% serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica. Esta destinação, na atual proposta, sofreu uma redução significativa, em relação à proposta original do Fundeb, em que se previa a destinação de 80% dos recursos totais do fundo para a remuneração dos profissionais da educação. Também, na proposta original, previa-se um fundo permanente (DIEESE, 2005, p. 6).

O exposto, a criação do recurso do Fundeb ajudou os estados e os municípios a priorizarem o sistema educacional. Em Campo Grande, o Fundef e o Fundeb foram instalados automaticamente em 1998 e 2007, utilizado na remuneração dos profissionais da educação, para investimento na formação continuada. Portanto, no gráfico seguinte, os investimentos feitos pela SEMED no período em foco nesta pesquisa: seis cursos de pós-graduação (*lato sensu*) para os profissionais que atuam na educação da REME. Esses investimentos foram vinculados à progressão funcional da carreira desses profissionais, transformando o benefício em uma conquista permanente.

Gráfico 3 - Recursos financeiros destinados à formação dos professores de 2005-2010



Fonte: CGE/DARH/DDV/2007.

Esse gráfico demonstra o valor em espécie que foi investido na formação continuada dos professores da REME por meio da pós-graduação, sendo que, em 2005, iniciou-se o investimento com R\$ 227.508,00, mas em 2007 esse valor duplicou, passando para R\$ 576.166,00. O gráfico foi um dos motivos que contribuiu para definir o Programa de Formação da SEMED como tema de pesquisa, uma vez que a constatação era de que o investimento era significativo em termos monetários. A tabela 2 detalha como o investimento foi feito.

Tabela 2 - Recursos financeiros utilizados nos cursos de especialização da REME

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Investimento na formação em Reais	227.508,00	545.865,00	576.166,00	1.280.000,00	787.686,00	835.732,00
Custo da substituição de professores em Reais	21.216,00	2309.753,00	113.097,60	177.678,00	89.845,20	271.492,00
TOTAL	248.724,00	855.618,00	689.263,60	1.457.678,00	877.531,20	1.107.224,00

Fonte: CAMPO GRANDE- Setor GOF/SEMED- Recurso financeiro proveniente do Tesouro Municipal.

Ao analisar os dados anteriores, nota-se que a prefeitura não poupou recursos nos investimentos quanto ao Programa de Formação, sendo proporcionado professor substituto para o professor que estivesse em formação. Esses fatores foram importantes para a garantia da presença do docente na formação, porém ressalta-se que, levar o professor a assistir às aulas de

formação, não garante o desenvolvimento profissional docente, pois é preciso que seja garantida, também, uma série de ações para que realmente aconteçam mudanças relevantes na educação.

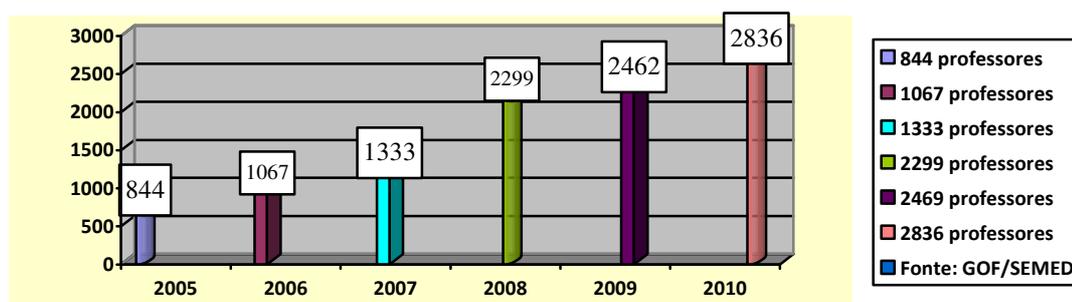
A política educacional implantada na REME causou impactos na valorização financeira dos professores, pois, ao terminar o curso de pós-graduação, os professores automaticamente elevaram seus salários em 10%, mudando de nível na carreira prevista para o grupo docente, uma vez que

[...] os investimentos relativos ao professor da REME, de acordo com a Coordenadoria de Recursos Humanos da SEMED, impactam diretamente no salário docente, pois acarreta um aumento percentual de 10% sobre o seu vencimento bruto, fato este que aliado às questões formativas pode interferir diretamente no desempenho do profissional e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos (AZEVEDO, 2013, p. 38).

A partir do ano de 2007, conforme Lei Complementar n. 97, de 26 de dezembro de 2006, os professores que atuaram no 1º ano do ensino fundamental, receberam um incentivo de 10% sobre os rendimentos. Os 10% no salário do professor significaram um atrativo para que fizesse a pós-graduação, mas, por outro lado, no decorrer dos cursos, foi constatado que alguns professores optaram pela formação pensando somente no retorno salarial, não enfatizando a formação em termos de conhecimento, o que trouxe preocupação à gestora da pasta e à própria Secretaria de Educação.

É pertinente apresentar o crescimento do número de professores da Rede Municipal de Ensino com certificados de conclusão de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Além disso, na tabela 3, tem-se a formação desses profissionais, demonstrando o quantitativo de professores e o nível da pós-graduação que possuem a partir de 2005.

Gráfico 4 – Professores Efetivos com Pós-Graduação



Fonte: GOF/SEMED/2015

Constata-se no gráfico 4 que a valorização e a formação de professores ocuparam espaço de destaque na política educacional do município de Campo Grande. Dessa forma, essa vontade política trouxe consigo, na concepção da SEMED, a possibilidade de solidificar a escola pública de qualidade e voltada ao combate das desigualdades.

A política educacional da REME apresentou um aumento na quantidade de professores que buscaram a ampliação de formação, como pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 3 - Percentual de professores da REME por nível de formação

NÍVEL DE FORMAÇÃO/ANO	2010	2011	2012	2013	2014
Graduação	50,71%	48,59%	46,10%	43,38%	43,68%
Especialização	47,73%	50,35%	52,34%	54,15%	53,83%
Mestrado	1,56%	1,06%	1,57%	2,21%	2,17%

Fonte: CGRH/SEMED

Ante o exposto, nota-se que o número de professores pós-graduados já superou os que possuem somente a graduação, sendo importante informar que, para o professor iniciar carreira na REME, deve ter, no mínimo, a graduação na área em que for atuar.

Comparando o grau de formação em nível de graduação, pós-graduação e mestrado, percebe-se que um pequeno número de docentes alcançou o grau de mestre, pois a política de formação da SEMED incentivou e custeou a pós-graduação em nível de especialização, mas não apoiou seus professores que foram aprimorar os conhecimentos por meio da pesquisa em nível de mestrado. Ainda, há uma grande resistência da própria Secretaria para liberar o professor para cursar o mestrado.

A Secretária Municipal de Educação, à época, Prof.^a Cecília, considerava a formação continuada dos educadores da REME um

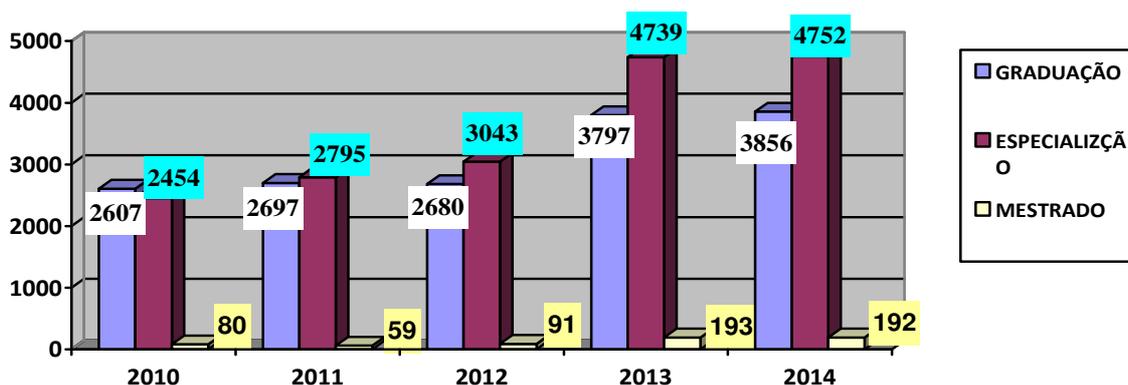
[...] fato basilar às transformações que projeta para a educação em sua gestão e encontra na administração municipal do Senhor Prefeito Dr. Nelson Trad Filho o apoio e a sustentação financeira para estabelecer a formação continuada dos profissionais da REME como uma das ações prioritárias de investimento e valorização do profissional do ensino no cumprimento da missão da SEMED de “assegurar uma educação de qualidade, garantindo o acesso à apropriação do conhecimento e a formação da cidadania” (MOTTA, 2006, p. 19).

É indiscutível que a pós-graduação promove o conhecimento, mas é preciso garantir ao professor condições para prosseguir sua formação, quer seja na Universidade, no espaço diário ou na rotina da sala de aula. Vislumbra-se agora a importância de verificar como está a formação dos professores depois do encerramento do Programa de Formação aqui analisado.

2.4 Os indicadores educacionais da REME

O documento “Indicadores Educacionais da REME” (2015) aponta que 95,11% representam o crescimento do número de profissionais da REME com pós-graduação de 2010 a 2014, e o quantitativo de professores pós-graduados ainda ocupa lugar de destaque. Percebe-se um pequeno aumento nos que concluíram o mestrado.

Gráfico 5 - Nível de formação dos professores da REME por nível de formação 2010 a 2014



Fonte: CGRH/SEMED/2015

O gráfico inicia a demonstração a partir de 2010. Constata-se que a REME, nesse período, possuía em seu quadro mais professores com nível de graduação/licenciatura. Em 2014, a REME mudou a seu quadro profissional em relação à carreira docente, pois apresenta uma porcentagem maior de professores com especialização, fato que eleva o nível e o salário dos professores e faz a diferença também no investimento e consequente melhoria do saber docente.

Depois do término do Projeto “Aposta no Professor”, a SEMED teve de garantir aos professores da REME a continuidade da formação continuada, buscando manter a produção de conhecimento científico. Dessa forma, no período de 2008 e 2009, foram implantados os polos (escolas por regiões como sede da formação), nos quais foram realizadas as formações

dos professores pertencentes à REME, e a responsável por essa formação a Superintendência de Políticas Educacionais (SUGEP).

Azevedo, que pesquisou a política de formação da Alfabetização na REME, como também foi integrante do Grupo Base do CEFOR, teve contribuição de extrema importância para o enriquecimento dessa pesquisa. O autor ressalta que;

[...] por meio da ação da SUGEP, em continuidade à política de formação, a SEMED dá destaque à diretriz nove do PME para o ensino fundamental (CAMPO GRANDE, 2007b, p. 74): “Garantia de uma política de formação dos profissionais do ensino fundamental”. Nos anos de 2008 e 2009 foram realizadas formações que reuniram os professores em polos de atendimento para estudar e discutir as especificidades do processo de ensino e de aprendizagem de cada ano de escolaridade. A partir de 2010 foi estabelecida a formação in loco para os professores das turmas do 1º ao 3º ano, em que a escola formaliza mediante uma solicitação da escola à SEMED, via Comunicação Interna, especificando a necessidade particular do professor e os técnicos responsáveis pela unidade escolar realizam um acompanhamento individualizado aos profissionais no decorrer do ano letivo (AZEVEDO, 2013, p. 38).

Ante essas informações, entende-se que a SEMED procurou manter a formação continuada e buscou proporcionar ao professor o estudo e a reflexão da sua prática. Mas, por outro lado, esses momentos não foram somente de êxitos; houve por parte de alguns professores, um descontentamento registrado no processo de formação, quando alguns cursistas participavam a título de só garantirem presença, argumentando que os formadores não traziam nada de inovador, não apresentavam conhecimentos que lhes fossem ao encontro das necessidades. Outra crítica centrava-se na postura da própria equipe de formação, argumentando que o colega que ora estava como formador apresentava-se de “salto alto”, achando-se superior.

Dessa forma, as formações nos polos foram ficando cada vez mais distantes da realidade do professor, chegando ao término do projeto. A formação continuada precisou ser reorganizada pelo órgão central, de forma que, quando o gestor da unidade escolar sentisse a necessidade de enriquecer o fazer pedagógico dos professores, deveria buscar o acompanhamento dos técnicos (formadores) da SEMED, solicitando por meio de Comunicação Interna (CI) a formação para a instituição.

Com relação à gestão das políticas de formação continuada dos profissionais da educação, é pertinente destacar o pensamento de Bragança (2012, p. 60):

Enquanto a perspectiva da racionalidade técnica fragmenta o fazer pedagógico entre os que pensam e executam, lançando luz numa imagem docente como aquele que desenvolve propostas formuladas em outras instâncias, um conjunto de pesquisas, que se intensifica nos anos de 1980,

passa a olhar o/a professor/a como autor/a e gestor/a das práticas educativas e, portanto, como produtor/a de saberes pedagógicos e de uma identidade docente. (BRAGANÇA, 2012, p. 60).

A autora nos fala de uma identidade docente e da fragmentação do fazer pedagógico, e talvez sejam esses os fatores que deixaram de existir na formação continuada da REME, pois o professor deixou de ser o autor de suas produções, o conhecimento não mais se tratava de uma pesquisa. A formação continuada virou uma sala de aula na qual o formador é quem define, sabe e controla o conhecimento. Já o aluno (aqui visto como professor), recebe as informações sem poder participar do processo.

No entanto a educação no nosso país precisa de políticas públicas direcionadas para a necessidade dos seus professores, gestores e alunos. Dessa forma, o conhecimento necessita nascer das experiências.

Diante do exposto, a gestão não percebeu a importância de apostar todas as fichas em todos os professores da REME. Favorecer um pequeno grupo é o mesmo que continuar com uma política centralizadora, voltada para o capital.

Depois de tomar conhecimento da Política de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Campo Grande, houve a necessidade de contextualizar a diferença da formação continuada de professores e o desenvolvimento profissional docente, com intuito de aproximar o leitor a esse tema, pois, no próximo capítulo, será preciso esse entendimento, de um olhar mais crítico frente à política aqui apresentada.

2.5 Formação continuada de Professores e o Desenvolvimento Profissional Docente: uma equação possível?

Buscou-se a essência e a definição do desenvolvimento profissional docente, segundo os teóricos Gatti (2014), Fullan e Hargreaves (1992), Ponte (1994), Garcia (1999 e 2009) e Day (1999, 2001 e 2004), com a intenção de desmistificar e dar vida ao referido tema.

O desenvolvimento, segundo Gatti (2014),

[...] não pode ser confundido com aspectos de um plano de carreira, ou a ele reduzido, embora possa com ele ter associações e intersecções. Também não pode ser identificado apenas como competência profissional, onde competência se alia a eficiência. Integra-se, sobretudo, com a ideia de evoluções/revoluções nos diferentes ciclos da vida de um profissional docente, em perspectivas de desenvolvimento humano adulto, associado ao desenvolvimento profissional (GATTI, 2014, p. 378).

A experiência profissional da pesquisadora permite ter uma visão mais ampla da educação, da formação continuada, de forma a adquirir alguns princípios que lhe fortaleçam a concepção pedagógica. Nesse sentido, compartilhou-se-lhe do pensamento da autora, por ter clareza de que é incabível confundir o desenvolvimento profissional docente (DPD) com plano de carreira ou com competência profissional.

O DPD vai além, é preciso envolver e integrar os profissionais da educação em todas as ações educacionais, provocar evoluções/revoluções, valorizar e incentivar o saber docente. Buscando levar a equipe docente a integração, a reflexão de suas concepções Fullan e Hargreaves (1992) discorrem que

[...] o desenvolvimento profissional tem que dar ouvidos e promover a voz dos professores; estabelecer oportunidades para que os professores confrontem as suas concepções e crenças subjacentes às práticas; evitar o modismo na implementação de novas estratégias de ensino; e criar uma comunidade de professores que discutam e desenvolvam os seus objectivos em conjunto, durante todo o tempo. (FULLAN e HARGREAVES, 1992, p. 5).

Segundo os autores, o Desenvolvimento Profissional Docente acontece quando é capaz de entender os anseios dos professores. Portanto é preciso ouvir o grupo, valorizar os seus objetivos, entender as suas inseguranças e estabelecer a rotina do diálogo, pois, assim, será possível implantar uma política pública que vá ao encontro da real situação dos profissionais do grupo do magistério.

Nessa perspectiva teórica, Ponte (1994) descreve que o Desenvolvimento Profissional Docente é concebido de maneira que a política de formação venha “[...] reconhecer a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental” (PONTE, 1994, p. 10).

Observa-se que, para Ponte (1994), o

[...] desenvolvimento profissional dos professores diz respeito aos diversos domínios onde se exerce a sua acção. Assim, há a considerar a prática lectiva e as restantes actividades profissionais, dentro e fora da escola, incluindo a colaboração com os colegas, projectos de escola, actividades e projectos de âmbito disciplinar e interdisciplinar e participação em movimentos profissionais. Mas há igualmente que ter presente o carácter fundamental do auto-conhecimento do professor e do desenvolvimento dos seus recursos e capacidades próprias — ou seja, a dimensão do desenvolvimento do professor como pessoa. (PONTE, 1994, P. 14).

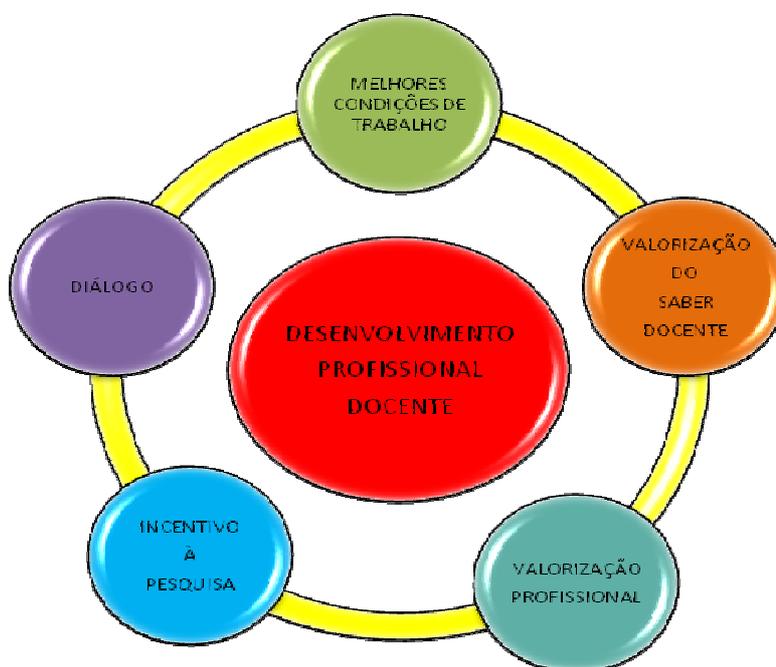
O autor discorre que o desenvolvimento profissional docente acontece quando a formação visualiza o professor como pessoa, indo além da prática docente, sendo necessário abranger diversos domínios e dimensões. Para tanto, o desenvolvimento necessita de ser

organizado e implantado de forma a valorizar a prática e o saber docente, respeitando-lhe a história no contexto da educação.

Garcia cita que a prática de professores necessita englobar também toda a comunidade escolar. O autor visualiza o desenvolvimento profissional dos professores como “[...] uma encruzilhada, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (GARCIA, 1999, p. 139).

Ao falar em unir as práticas (educativas, pedagógicas, escolares e de ensino) dos professores, o autor enfatiza que não existe desenvolvimento profissional sem que haja a interação de todos os elementos do contexto escolar. Mais uma vez reforça-se, à luz dos teóricos aqui citados, que é preciso garantir o diálogo, a socialização, o respeito com o saber e a história de vida de cada docente para que se possa trilhar novos caminhos na formação e permitam que todos profissionais tenham acesso ao DPD. Dessa forma, veja a figura que exemplifica o conjunto de ações que comportam o DPD.

Figura 3 – Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: PASSOS, 2015.

Por outro lado, a formação continuada de professores é considerada por alguns gestores como a principal ação para garantir a qualidade da educação e, para tal, é necessário que o professor esteja disposto a repensar-lhe o fazer pedagógico e pronto a buscar novos

conhecimentos por meio da pesquisa, da informação e da construção do conhecimento para poder transformar a si e a realidade ao seu entorno.

Nesse intuito, Libâneo (2004) comenta que;

[...] ainda tem sido muito comum nas Secretarias de Educação promover a capacitação dos professores por meio de cursos de treinamento ou de reciclagem, de grandes conferências para um grande número de pessoas. Nesses cursos são passadas propostas para serem executadas ou os conferencistas dizem o que os professores devem fazer. O professor não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a investigar e construir teorias sobre seu trabalho (LIBÂNEO, 2004, p. 78).

Libâneo deixa claro que a formação continuada no campo educacional deve instigar o professor a uma autonomia que parte do estudo, e, mediante a apreensão dos conteúdos, estes possam transformar-lhe a própria realidade e conduzi-lo a refletir sobre o exercício de docência. Ainda para o autor, além do conhecimento dos conteúdos de ensino, os educadores necessitam possuir um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes de sua contínua busca de saberes, construído nas trocas com colegas e solidificado ao longo da experiência.

A formação de professores necessita ser entendida no contexto da própria formação, apresentando ao docente

[...] um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de serem integrais e autores de sua própria formação (ALVARADO PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

Os autores descrevem a formação como um novo horizonte, um novo caminho, que possa levar os professores a desenvolverem-se e refletirem sobre as suas experiências, os seus conhecimentos, levando-os a serem autores da própria formação, encarando-a como espaço de protagonismo docente.

Gimenes e Longarezi pleiteiam um novo olhar para a formação.

[...] pleiteamos uma formação que admite o professor como sujeito histórico e social, contemplando em seu bojo questões relevantes oriundas da própria problemática desse docente, acreditando e estimulando-o a buscar essa formação que é potencializadora de seu desenvolvimento, estaremos seguindo por um caminho que favorecerá a autonomia e conseqüentemente o despertar político quanto a sua profissão. (GIMENES E LONGAREZI, 2011, p. 8).

A proposta pleiteada pelos autores sobre a formação de professores estabelece uma aproximação do tema com o desenvolvimento profissional docente, pois admite o professor como sujeito histórico. Isso direciona para uma valorização do professor e, dessa forma, a uma valorização da sua história de vida e do seu despertar político.

Ao analisar os conceitos estabelecidos pelos teóricos citados e que discorrem sobre o tema da pesquisa, entende-se que a formação na vida profissional dos professores é o caminho mais eficaz para se ter sucesso no sistema educacional. Há de se concordar com Nóvoa (1995) quando afirma que a “[...] formação não se faz antes da mudança, se faz durante” (NÓVOA, 1995, p. 28). O “durante” significa caminhar junto desde a formação inicial (graduação) até encerramento da carreira do professor, e essas ações irão garantir o desenvolvimento profissional docente e diferenciá-lo da formação de professores.

Ponte (1998) descreve com muita perspicácia a diferença entre a Formação de Professores e o Desenvolvimento Profissional Docente. Dessa forma, o quadro abaixo permite melhor visualização desse contexto.

Quadro 6: Desenvolvimento Profissional Docente X Formação continuada de professores

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
IDEIA CENTRAL	
Irá ocorrer através de múltiplas formas, que incluem cursos, mas também atividades como projetos, trocas de experiências, leituras e reflexões	Frequentar cursos
MOVIMENTO/AÇÃO	
O movimento de dentro para fora, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projectos que quer empreender e ao modo como os quer executar.	O movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos
POTENCIALIDADES	
Dá-se especial atenção às suas potencialidades, é valorizado todo conjunto, a história de vida	Atende-se principalmente àquilo em que o professor é carente, as falhas.

VISÃO	
Implica o professor como um todo nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais.	Tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos ou por disciplinas
PRÁTICA DOCENTE	
Profissional tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada.	Parte invariavelmente da teoria e frequentemente não chega a sair da teoria

Fonte: PONTE,1998, p.28.

O quadro nos leva a concluir que existe uma diferença entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente.

As considerações aqui apresentadas poderão contribuir de forma significativa na busca de compreendermos o sentido e o significado da política de formação dos professores da Rede Municipal de Campo Grande e o seu efetivo impacto nos resultados da escola pública e no trabalho cotidiano dos professores, tema a ser abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

IMPACTOS DECORRENTES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REME: CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS E PRÁTICAS FORMATIVAS

Neste capítulo, serão abordados os impactos significativos ocorridos na REME com a política educacional que implantou e implementou o Programa de Formação Continuada de Professores. O objetivo é investigar em quais condições efetivou-se a sistemática de monitoramento da política de formação de professores.

Para tanto, recorre-se à revista Indicadores Educacionais da REME para compreender em que medida o Programa de Formação produziu impactos significativos no diz respeito à aprendizagem do aluno, uma vez que, de acordo com os idealizadores do Programa, o objetivo era obter resultados imediatos explicitados por meio das avaliações institucionais, tais quais Prova Brasil, Saeb, ANA, Provinha Brasil, Avaliação Externa da REME. Portanto houve nos apropriação dos gráficos, das tabelas e dos depoimentos para qualificar a análise sobre os impactos ocorridos na REME no período de 2005 a 2012.

Esse capítulo tem em sua estruturação os resultados das ações que foram implantadas pelo Programa de Formação Continuada da SEMED, utilização dos registros e das entrevistas realizadas com os formadores que participaram do Grupo Base, com análise sob a luz dos teóricos utilizados no decorrer da pesquisa.

3.1 A formação continuada de professores sob a ótica dos formadores

Höfling (2001) ressalta que há a necessidade de participação dos envolvidos com a educação nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional. Assim,

[...] pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação (HÖFLING, 2001, p. 39).

Nesse sentido, o intuito agora é o de analisar depoimentos de professores participantes do Grupo Base do Programa de Formação da REME, formado por professores em atuação na SEMED e que, em consonância com o que sugere Höfling (2001), participaram do planejamento e da execução de uma política educacional.

Para fomentar a pesquisa, o primeiro contato foi com os profissionais que participaram do Grupo Base. Foram distribuídos dez formulários aos professores e pedido que narrassem e registrassem as expectativas e vivências diante da implantação e da efetivação do Programa.

Na entrega dos formulários aos formadores, a maioria não se opôs em contribuir com o relato de experiência. Porém, ao recolher, dos dez formulários entregues, somente quatro foram preenchidos e devolvidos pelos professores formadores.

Os 60% dos formadores contatados alegaram que não dispunham de tempo para relatar suas experiências. Infelizmente, a atitude desses professores configurou-se como um descaso a uma solicitação que, certamente, seria facilmente executada, uma vez que eram participantes de um grupo de pesquisa, de planejamento e de execução de uma proposta político-educacional local. Dessa forma, um dos aspectos críticos do Grupo Base é que a maioria de seus componentes de fato se considerava melhor e autossuficiente em relação aos demais docentes. Em contrapartida, considerava os demais colegas apenas professores de escolas, sem fundamentação teórica.

Ante o exposto, foram apresentados alguns depoimentos coletados nas respostas dos formadores referentes ao Programa de Formação Continuada de Professores da REME:

A formadora 1 (F1) em seu depoimento cita que participou do Grupo Base nos anos de 2005 e 2006, período em que houve o início dos oferecimentos dos cursos de pós-graduação aos professores:

[...] A pós-graduação foi um programa de formação continuada da REME que contribuiu com o fazer pedagógico dos professores. Essas formações eram ministradas pelo grupo base em parceria com o Instituto de Educação Superior da FUNLEC - IESF, com o intuito de atender os professores nas diversas áreas do conhecimento e com a perspectiva de que os alunos são agentes da construção do saber com a mediação do professor, sendo este o principal agente do ensino na sala de aula. (F1, 2014).

Segundo F1, a proposta de formação continuada da REME foi implantada e implementada por meio do curso de pós-graduação em parceria com as instituições de ensino superior. Destaca que tinha como objetivo atender aos professores nas diversas áreas de conhecimento, ressaltando a importância do aluno como agente de construção do saber e o

professor n,essa concepção pedagógica, era visto como mediador dos conhecimentos e saberes.

Segundo o Formador 2 (F2), o primeiro ano do grupo base foi de muito estudo, produção e leitura. Ele discorre em seu depoimento que:

Em 2005, participei do Grupo Base como formadora da área de alfabetização, foi um ano de muita leitura e produção, era um representante de cada área. Na época, o prof. Pedro Demo era o consultor do grupo de formadores da SEMED. Naquele ano, implantamos um curso de 40 horas/aulas que serviu de plano piloto para os cursos de pós-graduação que seriam oferecidos pela secretaria, a partir de 2006. O grupo reunia e decidia os textos que seriam lidos, estudados e discutidos e quais colegas iriam conduzir as discussões. Além disso, nós produzimos artigos científicos de acordo com os temas que pesquisávamos e que foram corrigidos pelo consultor. Dividíamos todas as tarefas. Foi um período bom para mim, gostava desse exercício de ler e escrever, mas como cada colega tinha seu objeto de pesquisa, eram muitas as teorias. E o próprio prof. Pedro Demo nos falava que 'não precisava endeusar apenas uma teoria', que 'a teoria não seria uma camisa de força'. Assim, em outubro de 2005, desenvolvemos o curso com muitas leituras e produções. O grupo base dava notas aos textos dos professores, o que gerou uma polêmica entre os participantes, pois muitos não gostavam dessa estrutura de formação. Então, em fevereiro de 2006 saí para ganhar bebê e quando retornei não voltei para o grupo de base. (F2, 2014).

O formador F2 relata que fez parte do Grupo Base desde 2005, portanto participou de todo o processo de implantação da política de formação; cita a assessoria do Prof. Dr. Pedro Demo ao grupo; destaca que sua participação foi significativa para seu crescimento profissional, pois a proposta do Programa fez com que realizasse diversas leituras, estudos que culminaram em produções de artigos científicos. No entanto declarou que o consultor argumentava que “[...] não precisava endeusar apenas uma teoria”, que “a teoria não seria uma camisa de força”. Pelo registro, constatamos que não havia por parte do consultor do Programa uma preocupação em definir uma concepção teórico-metodológica.

O depoimento do formador 3 (F3) relata como aconteceu a assessoria do Programa de Formação, sendo que, em 2005

[...] a SEMED contratou a assessoria do prof. Dr. Pedro Demo, que trouxe a proposta de cursos de seis dias numa semana, como estratégia de estudos e pesquisas, que ocorressem semestralmente. Assim, depois de estudos e produções da equipe chamada de Grupo Base, formada por técnicos de diversos setores da SEMED, o professor Pedro Demo propôs um projeto-piloto de organizar um curso de seis dias, de segunda a sábado, em período integral. O curso foi organizado a partir de uma estrutura apresentada pelo próprio Demo e cujos assuntos tratados estavam todos em torno da alfabetização. As vagas foram limitadas para sessenta professores, os quais

deveriam inscrever-se. O curso aconteceu em outubro. Por causa do sucesso aprendido, a sugestão do professor Pedro Demo foi acatada pela Secretária de Educação, assim como, pelo prefeito e, no ano de 2006, lançaram cursos de pós-graduação, com a mesma estrutura do curso piloto, em parceria com instituições de ensino. A carga horária estabelecida em 360 h desse curso de pós-graduação ficou dividida em: 180h, sob responsabilidade da instituição de ensino, a qual trabalhou com os professores em encontros aos sábados, quinzenalmente; e 180 h, sob responsabilidade da SEMED, trabalhados em três encontros de seis dias (semana de segunda a sábado), denominados módulos. Os encontros de pós-graduação continuaram sendo oferecidos em diversas áreas de formação e, paralelamente, passamos a trabalhar com os professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da REME, em encontros bimestrais, para discussão e reflexão de temas da Alfabetização, envolvendo todos os professores atuantes desse segmento escolar. Com essa implementação, os professores do 1º ano passaram a ser acompanhados pela equipe, monitorando o rendimento da aprendizagem dos alunos por meio de planilhas e diagnósticos elaborados pela SEMED. (F3, 2014).

O formador 3 (F3) prendeu-se mais às regras de organização e implantação para garantir a efetivação da formação em nível de pós-graduação e ressalta a ênfase dada à formação dos professores das turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da REME. Esse fato leva a inferir que a política do Programa privilegiava os professores das turmas da alfabetização.

Para os referidos professores, a formação, mesmo depois do término da pós-graduação, assegurava direcionamentos de forma a garantir a formação continuada, pois, como relata F3, na continuidade havia encontros bimestrais para discussão e reflexão de temas referentes à alfabetização, com o propósito de garantir o acompanhamento sistemático por parte da SEMED. Relatou que os professores do 1º ano do ensino fundamental passaram a ser acompanhados e monitorados pela equipe, e o rendimento da aprendizagem dos alunos era registrado em planilhas e diagnósticos elaborados pela SEMED, as quais o professor tinha a responsabilidade de preencher.

O fato de a SEMED ter implantado um sistema de acompanhamento dos professores que participaram da formação indica que ela buscava obter resultados imediatos na avaliação do MEC e na avaliação realizada pela própria Secretaria. Sendo assim, a lógica da produtividade fica evidenciada no desenvolvimento da formação, uma vez que se objetivaram resultados imediatos por meio de um programa específico.

Para o formador 4 (F4) a formação continuada nasceu com a formação do Grupo Base. Sobre o grupo F4 depõe que

[...] o Grupo Base da SEMED /CEFOP teve seu início em 2006, composto inicialmente por sessenta participantes, todos docentes, de diferentes setores. Teve como assessoria a contribuição do Prof. Pedro Demo, o qual

apresentou inicialmente o projeto “Aposta no Professor” com o objetivo de apoiar, formar e valorizar o professor que atua na sala de aula por meio de leitura de obras/textos, discussão/proposição/debate de ideias e produção de texto ou material próprio para atuar. Assim apresenta-se a metodologia de formação continuada para os professores, em encontro de uma semana intensiva de estudos, em local distante dos afazeres da escola com estrutura adequada, alimentação e transporte. O projeto piloto deu-se em 2007 com uma turma de 80 professores, que por adesão se propuseram a estudar. A metodologia de formação continuada teve êxito no projeto piloto, por meio de constatação das informações contidas nas avaliações diárias do cursista. Desse modo, constatou-se a necessidade de articular a formação continuada dos docentes a um acompanhamento sistemático da prática pedagógica nas escolas da REME. Ao final do ano de 2007 constituiu-se a equipe de formação e acompanhamento dos anos iniciais do ensino fundamental efetivando o projeto de acompanhamento dos professores aliado ao processo de formação continuada. Dessa experiência apresenta-se a proposta de estabelecer parceria com as instituições de ensino superior que oferecesse e validasse a formação *lato sensu* dos professores que ainda não haviam cursado a especialização. Nessa parceria, 180 horas do curso de especialização eram ministradas pela equipe do Grupo Base SEMED/CEFOR, com uso da metodologia do curso de seis dias, assim denominada a semana intensiva de estudos, de segunda-feira a sábado, perfazendo ao longo de 18 meses, três semanas de formação ministrada pelo CEFOR e o restante das 180 horas ministradas pela instituição de ensino superior parceira, realizados na própria instituição, em sábados alternados. A primeira oferta *lato sensu* foi destinada aos professores alfabetizadores, com 600 vagas destinadas preferencialmente aos professores que atuavam no 1º ano do Ensino Fundamental. A partir dessa demanda, e do êxito na formação *lato sensu*, foi criado o CEFOR – Centro de Formação para a Educação, para implantar a política de formação da SEMED para a REME. Nessa etapa, reduziu-se o número de professores do Grupo Base SEMED/CEFOR para 33 integrantes. O fortalecimento da política continuada estendeu-se para a oferta de mais 14 cursos *lato sensu* em parceria com diferentes instituições de ensino superior. Com relação à implantação do acompanhamento sistemático da prática pedagógica este deu-se até 2008 pelo grupo base e a implementação passou para a equipe pedagógica, responsável pelo currículo na SEMED. A trajetória da formação *lato sensu*, com a participação da equipe do grupo base encerrou-se em fins do ano de 2012, com o encerramento da oferta dos cursos pela PMCG. (F4, 2014).

O formador 4 (F4) descreve toda a formatação do Programa de Formação Continuada da REME intitulado “Aposta no Professor”. O professor deixa claro que a política educacional foi implantada com fins de aprimorar o desenvolvimento docente e que a origem do Grupo Base contou com a parceria das universidades instaladas no município, pois precisavam de certificação para o curso de pós-graduação *lato sensu*. Constata-se também, na fala de F4, que a vertente principal do Programa era atingir os professores alfabetizadores, tanto que foram os primeiros a participarem da formação, perfazendo um total de 600 professores.

A SEMED considerou que o resultado da primeira formação foi positivo e ofereceu aos seus docentes mais 14 cursos de pós-graduação até o final de 2012. No entanto deixou claro que o acompanhamento sistemático por parte do Grupo Base iria acontecer até 2008, e que depois dessa data, a responsabilidade passaria a ser das Coordenadorias do Ensino Fundamental da SEMED (1º ao 5º e 6º ao 9º ano).

Ao analisarmos os depoimentos dos professores formadores do Grupo Base da REME, constatamos que não houve preocupação por parte do Programa em dialogar com os docentes da Rede para levantar as necessidades dos referidos profissionais sobre a prática pedagógica. Entretanto a SEMED se empenhou em fortalecer a formação da equipe do Grupo Base, incentivando as leituras e a elaboração de artigos e livros. Dessa forma, identifica-se que houve falha na implantação da política de formação dos professores da REME, pois não houve uma inter-relação entre os formadores/CEFOP e os professores/escolas no momento de investimento na formação continuada.

A política do Programa de Formação Continuada, na verdade, foi ao encontro da equipe da SEMED, pois os formadores do Grupo Base tiveram tempo e consultor específico para encaminhar e orientar seus estudos, sendo que a proposta do Programa partiu do próprio assessor/consultor. O que se ressalta é que esse Grupo teve tempo para estudar, refletir e produzir no horário de trabalho, já os professores que participaram da pós-graduação tinham que dar conta das suas salas de aula e estudar nas suas “folgas”.

Diante disso, fica evidenciado que a política do Programa de Formação de Professores da REME favoreceu um pequeno grupo de professores (formadores do Grupo Base) e, como de costume, os técnicos do órgão central receberam mais atenção do que os professores regentes de sala de aula. Isso demonstra que sempre há uma separação entre os que coordenam os projetos e os que executam o processo pedagógico na escola.

Quando se fala em professores formadores, é preciso compreender a relação da ação do formador com os professores participantes e com a política de formação. Assim, buscando esse entendimento, Alarcão (2010) auxilia ao argumentar que:

Os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente. E têm vindo a ser desenvolvida uma série de estratégias de grande valor formativo, com algum destaque para a pesquisa-ação no que concerne à formação de professores em contexto de trabalho. Penso que a pesquisa-ação, a aprendizagem a partir da experiência e a formação com base na reflexão têm muitos elementos em comum (ALARCÃO, 2010, p. 49).

A autora ressalta a importância de o formador desenvolver a capacidade do pensamento autônomo e ordenado nos professores, na prática pedagógica, destacando que esta formação, no contexto do trabalho, pode ser desenvolvida por meio da pesquisa-ação¹⁵.

Diante das informações levantadas, houve a necessidade de dialogar um pouco mais com os formadores do Grupo Base. Nesse sentido, foram convidados dois integrantes do grupo para uma entrevista, na qual ficaram livres para expor os pensamentos e reflexões sobre o Programa de Formação Continuada da REME.

As entrevistas aconteceram na própria SEMED e foram registradas por um aparelho de gravação e transcritas para o texto como entrevistado 1 (E1) e entrevistado 2 (E2).

A entrevista foi organizada com intuito de esclarecer algumas questões imprescindíveis sobre a política de formação continuada da REME. Nessa perspectiva, foi dada a oportunidade de o formador, pertencente ao Grupo Base, expor o próprio parecer em relação à implantação do referido programa.

A entrevista iniciou com a solicitação de que o Entrevistado E1 relatasse a visão que tinha sobre a formação continuada da REME:

O programa “Aposta no Professor” foi trazido para SEMED numa proposta de formação continuada de professores que pretendiam o aprimoramento e conhecimento para garantir práticas pedagógicas melhores e, conseqüentemente, um maior desenvolvimento e ampliação dos resultados das aprendizagens dos alunos. Esse programa pretendia garantir o direito do professor de aprender, aprender enquanto trabalhava, que era uma inovação na forma de investimento de formação continuada dos professores. Ele pretendia garantir cursos intensivos de seis dias, em que o professor pudesse aprender desenvolvendo uma nova tecnologia de aprendizagem de reflexão sobre suas práticas; ele pretendia um acompanhamento sistemático do professor por parte do Grupo Base e de outros, instituídos dentro da própria SEMED para esse fim. Ele dava uma prioridade à alfabetização porque no que a gente via de Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, uma das prioridades colocadas para esse índice era a alfabetização, porque ela garantia o acesso a todas as outras informações. Outro objetivo do programa era estudar profissionalmente pela pesquisa e pela autoria de texto; então era na verdade uma oportunidade dele entender a profissão como uma dedicação constante ao teu próprio aprimoramento.

Uma das frases que marca muito o trabalho do professor Pedro Demo, que foi nosso assessor, é que ele disse assim: “ser profissional não é apenas exercer a profissão é principalmente saber regenerar de modo permanente a profissão”. Então, para o nosso mentor do projeto, o estudo, a pesquisa, a elaboração, as argumentações têm que ser atitudes permanentes do professor.

¹⁵A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. (TRIPP, 2005).

Então essa formação foi sustentada em dois paradigmas básicos, que é o desenvolvimento de novas potencialidades do professor e uma mudança em função da necessidade de reorientar os saberes e as competências dos professores para reorientar os contextos escolares. Então foi um Programa que tinha uma base sólida de pressupostos com intenção bem clara e definida que exigia um esforço grande da SEMED naquele período.

Concepção de formação pedagógica, mas basicamente ele se sustenta nesse modelo pedagógico, se sustenta na pesquisa que é para a reconstrução do conhecimento que o professor possa ter e formar o que ele fala de qualidade formal de educação, que é conhecimento da ciência, da teoria, etc., mas também, além da pesquisa, ele acreditava na elaboração própria, ele desejava que o professor tivesse condições de produzir seus materiais e argumentar frente às ciências, frente aos conhecimentos teóricos da própria educação; que ele tivesse uma formação de concepções a partir de sua estrutura, da sua experiência, da sua vivência; que ele pudesse dialogar intelectualmente com os textos e produzir os seus próprios textos e materiais. Havia essa questão de teorização da prática que era a relação da teoria com a prática; que o professor pudesse refletir sobre as teorias, vamos dizer assim, teorizar a prática que era aquilo que ele praticava, que ele vivia dentro da escola, e principalmente uma atualização permanente dos seus próprios conhecimentos. Uma atualização que permitisse a ele renovar e inovar conhecimentos. Então esses eram os princípios fundamentais do modelo pedagógico: a pesquisa, a elaboração própria, a teorização das práticas e atualização permanente. (E1, 2015).

Para o entrevistado 1 (E1), o programa foi direcionado para reorientar os saberes e as competências dos docentes, destacando que os formadores precisaram fazer um grande esforço para garantir que acontecesse a sua implantação. Argumenta sobre a qualidade formal da educação, a necessidade de levar o professor a produzir seus próprios textos, renovando seus conhecimentos.

Repetiu-se a mesma pergunta para o E2, e o entrevistado relatou a implantação da política inicial de formação docente com o programa “Aposta no Professor”, da seguinte maneira:

[...] o programa “Aposta no Professor” começou em 2005 como uma ideia do Professor Pedro Demo. Qual era a principal diretriz desse programa? Criar condições para que o professor desenvolvesse e aprendesse, porque naquele momento se constatava na rede que a prática pedagógica do professor *ela* (sic) estava sendo um fator definitivo na aprendizagem do aluno. “Aposta no Professor” através do quê? De estudo, então deveriam ser criadas condições de o professor se formar, mas não uma formação pura e gratuita, ele teria que se formar para poder produzir aquilo que ele ensina em sala de aula. A linha geral do Programa era isso. O Professor Pedro Demo traz (sic) pra SEMED uma ideia que ele já tinha desenvolvido no livro, que era um protótipo de uma formação e essa formação era baseada em três pilares: o estudo, a discussão e a produção. (E2, 2015).

O entrevistado 2 (E2) deixa claro em sua fala que o programa de formação continuada da REME contava com um consultor e a SEMED estruturou-lhe a política de formação continuada seguindo o protótipo apresentado pelo referido consultor, sendo estabelecido como pilares de sustentação do programa: o estudo, a discussão e a produção. Por meio da resposta do E2, os formadores cumpriam à risca o determinado pelo consultor.

O entrevistado 1 (E1) explica de quem surgiu a ideia do Grupo Base e qual a necessidade e a finalidade do referido grupo:

[...] quando o professor Pedro Demo apresentou o projeto “Aposta no Professor”, ele sentiu a necessidade de formar um grupo que pudesse interagir mais, conhecer o potencial do grupo, oportunizar estudos e reflexão sobre a teoria que estava sendo posta e que esse grupo multiplicador pudesse liderar a formação que iria ser proposta para todos os professores da REME. Então, o professor Pedro Demo foi nosso mentor na época. Nós nos reunimos por quase um ano mensalmente, quando ele mandava, enviava textos para que a gente pudesse ler e produzir. Então foi assim, alguma coisa que mexeu muito com o grupo, porque a gente tinha medo de produzir frente aos estudos que nós fazíamos, e nós tivemos que desenvolver também essa capacidade de ler, de refletir e reconstruir conhecimento e produzir textos. Então o Grupo Base foi assim o embrião de tudo aquilo que ocorreu depois. Depois nós entramos em parceria com Universidade. Então a gente continuou estudando, mas já tem (sic) aquela limitação temerosa de produzir. Foi muito bom, foi um período intensamente gratificante, foi grandioso, eu nunca vivi uma experiência tão desafiadora e tão produtiva quanto foi participar do Grupo Base que o professor Pedro formou naquele primeiro ano de trabalho. (E1, 2015)

Analisando a texto do E1 sobre o Grupo Base, entende-se que esta equipe foi criada e organizada para multiplicar as orientações do consultor da Secretaria para os professores da REME; o relato nos mostra a importância do tempo destinado aos estudos, à leitura e à pesquisa. Só se destaca que esse tempo de estudo não aconteceu também para os professores participantes.

Para E2 a efetivação do Grupo Base deu-se da seguinte maneira:

[...] a primeira formatação do curso de formação “Aposta no Professor” foi feita pelo Grupo Base, que era composto, em 2005, por 21 pessoas. Essas pessoas durante todo o ano de 2005 ficaram estudando e produzindo pro (sic) Professor Pedro Demo, sendo que essas produções eram corrigidas e devolvidas. E então esse grupo primeiro passou por uma experiência de aprendizagem, passou por um processo de aprendizagem semelhante àquele que nós gostaríamos que os professores passassem. Então, durante um ano, um ano e meio, foi feito isso pelo Grupo Base. No final de 2005, se formou o primeiro Programa de Formação com os técnicos da SEMED, nesses moldes. Seriam seis dias de imersa no estudo, na discussão e na produção. Reuniram –se por volta de 60 (sessenta) técnicos, que foram quase enclausurados no São Julião durante uma semana, onde havia um espaço

muito bom, adequado, gostoso, e isso era uma coisa que o Professor Pedro Demo fazia questão, pois o professor teria que ser bem tratado, ele tinha que ser valorizado; então esse espaço já favorecia o estudo e a aprendizagem. E nós reunimos esses técnicos durante 6 (seis) dias e eles passaram por essa experiência. (E2, 2015).

Segundo E2 o Grupo Base foi organizado pensando na formação aos professores, grupo que teve um ano e meio para se dedicar à produção intelectual. Iniciou-se a formação com 60 técnicos da SEMED, assegurando o conforto do local, valorizando o professor formador. Para o consultor, o professor precisava ser valorizado, porém em nenhum momento foi solicitado ao professor da escola a sua posição na formação; quais eram as suas sugestões.

Quando questionado se o Programa de Formação foi implantado com objetivo de melhorar os resultados da REME para as avaliações nacionais, E1 aborda a importância de se trabalhar com análise de dados.

[...] sim, o professor Pedro Demo trabalha muito com dados e são esses dados que possibilitam ver uma realidade e a necessidade de intervenção e o que ele vinha demonstrando é que a região Centro Oeste, MS, vinha decaindo nos resultados das provas, das avaliações externas e ele sentiu essa necessidade de pensar, conceber uma forma de intervenção para garantir a formação de professores, a formação continuada e consequentemente a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos. Foi ao encontro dessa necessidade que houve a proposta do Programa “Aposta no Professor”. (E1, 2015).

Para E1, a formação continuada foi planejada para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos, pois considera importante a aferição para controlar os índices e propor as intervenções. Deixa claro que o programa da formação continuada foi proposto para dar suporte aos resultados das avaliações dos alunos.

Visão de E2 na cobrança de melhores resultados e o trabalho com análise de dados.

Com a efetivação do Programa de Formação Continuada na REME, os resultados apareceram como consequência do trabalho realizado junto aos professores. Dessa forma, acompanhar os dados é de fundamental importância para verificar qual foi o desenvolvimento da formação continuada, culminando também no processo de monitoramento dos resultados das avaliações externas. (E2, 2015).

O entrevistado 2 (E2) cita a importância de acompanhar os dados, os resultados dos alunos, monitorando as avaliações externas. Só foi destacado que é preciso ter cuidado com esse monitoramento.

O entrevistado 1 (E1) explica porque o Programa começou diretamente com as turmas de alfabetização:

Professor Pedro Demo falava assim: “nenhum a menos na alfabetização”. Esse nenhum a menos dava a responsabilidade do professor não deixar nenhum aluno para trás e principalmente na alfabetização porque para pesquisa e para própria elaboração, que era o ponto máximo da formação, do professor, do aluno, o primeiro ler e escrever é vital. Que dizer então se ele não estivesse alfabetizado? Ele não teria acesso ao desenvolvimento, não desenvolveria um senso crítico sobre a própria formação e não teria condições de ser produtor e elaborador de seus próprios textos e de expressar o seu conhecimento. Então nosso início, a primeira formação dentro da SEMED com o CEFOR – Centro de Formação – pretendia atingir os professores alfabetizadores. Nós tivemos 600 (seiscentos) professores alfabetizadores na primeira formação e, com isso, nós estimulamos os professores a refletir (sic) sobre sua prática, ter (sic) acesso às novas informações e possibilidades de atingir (sic) seu objetivo na alfabetização através de um Projeto próprio. Como o Pedro falava que o professor tivesse uma autonomia de elaborar uma proposta de alfabetização e concretizá-la em sala de aula, garantir (sic) a aprendizagem dos alunos a partir da alfabetização plena. O aluno tem acesso a todas as outras informações e pode refletir sobre ela, ampliar seus conhecimentos, sentir-se desafiado a novos conhecimentos. Então, é vital a alfabetização para o processo de escolarização. (E1, 2015).

Para E1 o programa deu ênfase na formação dos professores que trabalhavam com a alfabetização, ponto forte da referida formação continuada.

O entrevistado 2 (E2) cita como procedeu à primeira formação para os professores alfabetizadores:

Na volta de formação do grupo base, formou-se o primeiro curso de Pós-Graduação para os professores alfabetizadores, porque era a opção dos alfabetizadores, pois naquele momento na rede nós estávamos passando por um processo de transição na alfabetização. Antes de 2005 e 2006 a rede teve uma experiência exitosa de alfabetização, porém tínhamos uma confusão teórica, o construtivismo e o tradicional, pois cada um estava quase fazendo o que queria e nós vimos que os professores alfabetizadores necessitavam de fundamentação. Dessa forma, a formação proposta pelo consultor professor Pedro Demo fez que repensassem suas práticas pedagógicas, não impondo nenhuma concepção pedagógica. O importante era o professor estudar, ler e conseguir produzir textos, enfim, elaborar seu próprio material de trabalho. (E2, 2015).

O entrevistado 2 destaca que os professores alfabetizadores não possuíam clareza nas próprias concepções pedagógicas, por isso foi a primeira turma a participar da formação continuada. Entretanto o consultor da Secretaria exaltava que o importante era o professor conseguir produzir os próprios textos. Para ele, não era necessário definir uma concepção. Tal

posicionamento leva a refletir: será que não é preciso que a escola, com os professores, definam sua concepção pedagógica?

O E1 fala sobre o entendimento do Grupo Base a respeito da educação de qualidade:

O professor Pedro Demo ele (sic) coloca muito que educação de qualidade é aquela que forma vasta competência humana. Nesse sentido, eu acho que aprendi uma coisa muito importante, o que era qualidade formal e o que era qualidade política. Muitas vezes a gente se detém nesse aspecto da qualidade formal preocupadas com conhecimento, com teorias e às vezes a gente não se pergunta para quê? Para que serve esse conhecimento que é construído dentro da Universidade, dentro dos cursos de formação continuada? E a resposta é que essa qualidade formal é apenas um meio de atingir a qualidade política, qualidade de vida, de valores que dá sentido ao conhecimento, onde você tem foco. A qualidade política ela (sic) trata dos conhecimentos de vida humana, do relacionamento do homem com homem, do homem com o mundo, torna o sujeito mentor da sua própria história, responsável pela sua própria história e ela é a finalidade maior que é a educação, que é abranger todo potencial do ser humano. Então a qualidade política direciona suas atitudes, aproveitando todo seu conhecimento, direcionando e mobilizando seu conhecimento para qualidade de vida do ser humano. Então a concepção do professor Pedro Demo de educação é uma concepção sociopolítica, que coloca o conhecimento a serviço do ser humano. Com o desenvolvimento das suas potencialidades com objetivo de melhorar qualidade de vida, então eu acho que essa concepção ela (sic) é maravilhosa no sentido filosófico e eu sinto que dá sentido ao aprender, à aprendizagem, quando você vê que ela vai abrir portas para intervir de forma positiva no mundo e transformar o mundo. Então acho que isso foi muito importante para o grupo conceber a qualidade da educação frente a essas duas concepções de qualidades: a formal e a política. (E1, 2015).

Ainda, o entrevistado 1 explana sobre qualidade formal e qualidade política, de valores que fazem sentido ao conhecimento, a qualidade de vida. Argumenta que a qualidade da educação resulta da qualidade formal e da política. O programa estabelece em seus registros que é necessário oferecer uma educação de qualidade, mas esse conceito não é bem definido para os próprios formadores do Grupo Base.

O E1 foi questionado sobre sua avaliação quanto ao impacto do Programa de Formação Continuada na REME, e a resposta foi:

Eu diria assim: nós convivemos com um grupo de professores que tinha medo de avançar frente aos conhecimentos, de continuar cursos maiores de especialização, mestrado, não confiavam na sua capacidade produtiva, na sua capacidade intelectual. E hoje eu gostaria que nós fizéssemos outra pesquisa: quantos professores que participaram dos cursos de Pós-Graduação se sentiram com coragem de buscar o mestrado? Hoje eu percebo naqueles professores que frequentavam os cursos, que eles estão em outro patamar, eles buscaram ir além. Os cursos foram sementes, na verdade naquele momento talvez ninguém pensasse no resultado daqueles cursos, mas garantiu confiança aos profissionais pra (sic) buscar (sic) ir além. Hoje nós temos muitos professores com mestrado e doutorado que com certeza

tentaram atingir isso porque acreditaram no Programa de Formação. Então que se conteste a formação continuada promovida pela SEMED, que se conteste, mas ninguém vai poder negar esse resultado objetivo, então o professor Pedro Demo conseguiu mostrar que o aprimoramento dos conhecimentos gerou as mudanças e as expectativas, ampliaram essas expectativas para um grande número de professores da REME.

A ideia do professor Pedro Demo era após todo esse processo, que envolveu (sic) quase dois mil professores, era nós conseguirmos (sic) uma parceria para entrar com o mestrado. Esse era o passo seguinte, da continuidade da formação permanente dos professores. (E2, 2015).

Para E2, o programa de formação continuada propiciou o desenvolvimento do professor e argumenta que a continuação desta formação seria o mestrado. Questionado sobre tal posicionamento: não teria que dar continuidade ao programa de formação? Será que não é preciso que essa formação aconteça continuamente? Formação Continuada é Certificação?

Questionada sobre como ficou o CEFOR e o Programa de Formação Continuada depois do término da gestão da professora Cecília Amendola da Motta na SEMED, o E1 informou que:

O CEFOR teve restritas as suas ações; trabalhou com cursos menores, oportunidade de palestras por grandes educadores que começou a fazer a formação do pessoal também administrativo, mas aquele impulso para buscar continuamente a formação foi paralisado, morreu ali. Foi uma pena, eu acho que a gente conseguiria muito mais. (E1, 2015).

O E1 argumenta como foi a política do Programa aos professores que participaram da pós-graduação em alfabetização e, posteriormente, mudaram de turmas.

Olha, a permanência desse professor como alfabetizador não era obrigatória. O professor tinha liberdade de solicitar sua dedicação a outros níveis, a outras séries na época, a outros anos. A questão também do acompanhamento que a SEMED tinha para fazer o acompanhamento sistemático do processo de alfabetização e a cobrança eram muito grandes, quando também não se definiam métodos, processos, que estavam comprometidos com uma visão nacional de como se processaria a alfabetização. Esse acompanhamento, essa mediada constante dos resultados de aprendizagem dos alunos eu acho que meio que pressionou os professores e alguns escaparam para outras séries, porque seria uma busca, um aprimoramento constante como professor alfabetizador. Mesmo os professores do 1º ano tendo um incentivo em termo salarial, o esforço é muito grande para alfabetizar, não é uma coisa muito fácil, não é um processo fácil alfabetizar. (E1, 2015).

O E1 ainda relata que muitos professores que participaram da formação dos alfabetizadores deixaram de dar aula no 1º ano do ensino fundamental, devido a cobranças de relatórios e preenchimento de planilhas exigida pela secretaria.

Os professores deveriam produzir material de trabalho, levar o aluno à aprendizagem de forma que pudessem garantir os resultados, principalmente na alfabetização. Nesse sentido, Imbernón (2009) ressalta que:

Para a formação permanente do professorado, será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto à forma de ensinar. [...] tenho consciência de que, hoje em dia, não podemos falar nem propor alternativas para a formação permanente sem antes analisar o contexto político e social (de cada país, de cada território) como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento das pessoas sempre tem lugar num contexto social e histórico determinado, que influencia sua natureza, isto é, analisar o conceito de profissão docente, situação trabalhista e carreira docente, a situação atual do ensino nas etapas infantil, ensino básico e ensino médio, a análise do atual alunado e a situação da infância e da adolescência nas diversas etapas numa escolarização total da população (em alguns países). (IMBERNÓN, 2009. p. 9 e 10).

Ante o pensamento do autor, é preciso definir um método e uma teoria para poder ensinar os alunos. Porém faz-se necessário conhecer a situação de cada país, de cada estado e de cada município, ou seja, é preciso ir ao encontro da realidade para, dessa forma, conhecer o contexto e as condições de trabalho do professor em seus diversos aspectos.

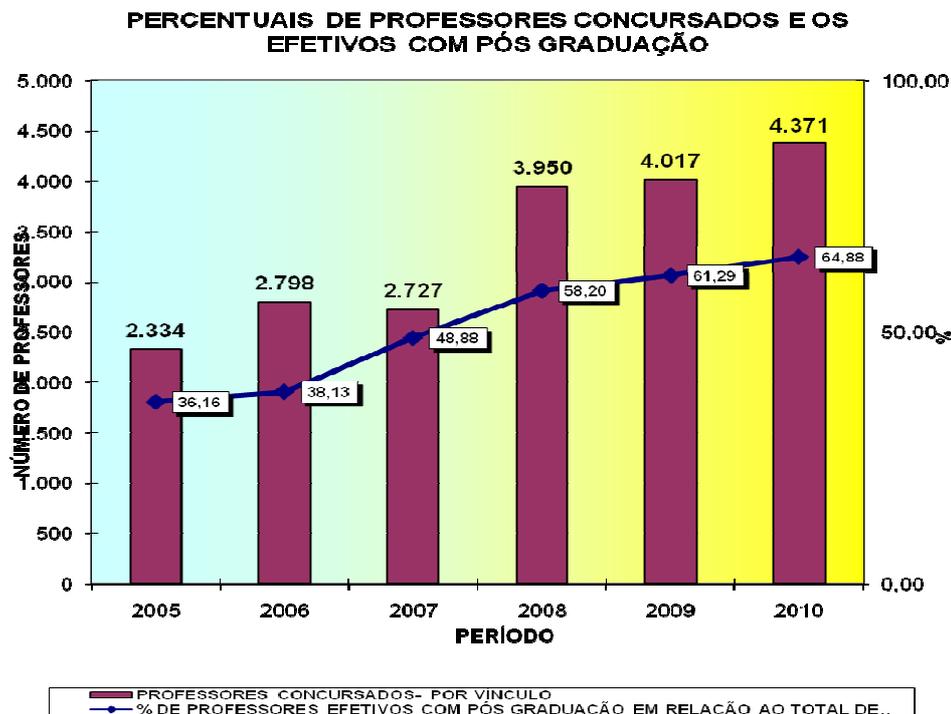
Constata-se, com isso, que a formação da SEMED não teve como requisito básico as preliminares citadas pelo autor.

Todos os formadores que participaram da pesquisa apontaram que o Grupo Base foi criado para dar apoio ao Programa “Aposta no Professor”, o interlocutor entre os demais participantes da formação e o consultor Professor Dr. Pedro Demo. O objetivo do grupo era adquirir subsídios teóricos para poder dar a formação aos demais professores. Portanto a ação principal do grupo no período de 2005 e 2006 era a leitura, a escrita e a produção.

3.2 Os reflexos da política de formação continuada na REME

Como já evidenciado, a SEMED, em sua política de governo priorizou a formação docente, tendo como ponto de partida a pós-graduação *lato sensu*. Portanto é importante destacar os resultados significativos do Programa de Formação Continuada na Rede.

Gráfico 6 – Quantitativo de professores efetivos da REME (2005 – 2010)

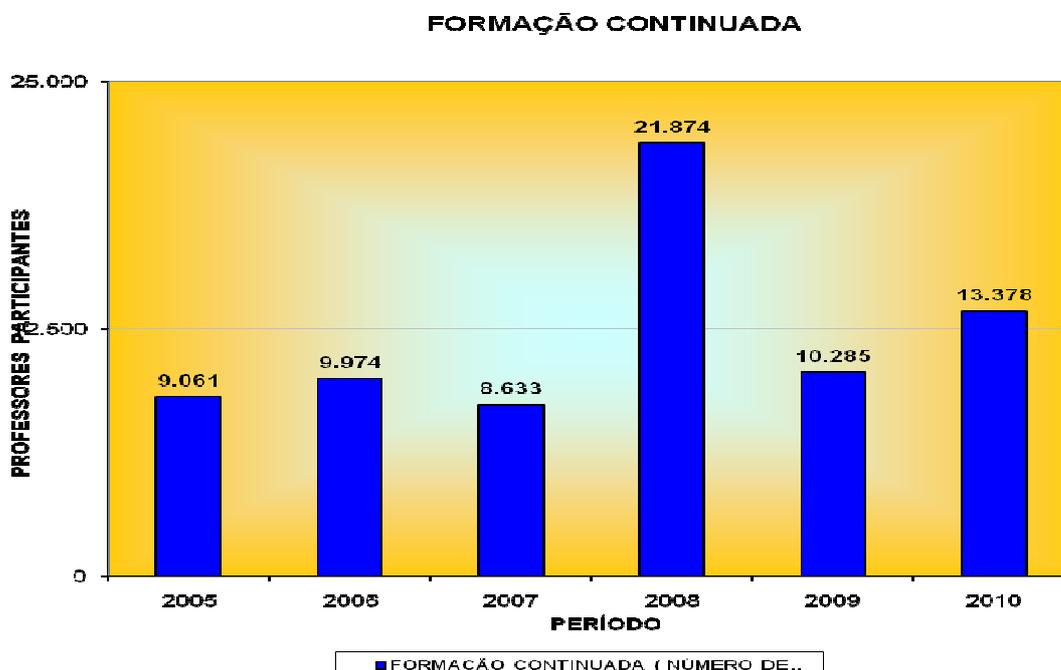


Fonte: SUGEST/SEMED/2015

O gráfico aponta o quantitativo de professores efetivos, na REME, que chegaram a concluir o curso de pós-graduação, elevando, assim, a formação. Ao iniciar a política de formação, em 2005, a rede possuía somente 36,16% de professores com pós-graduação; porém, ao longo dos anos, elevou-se gradativamente essa porcentagem, atingindo o ápice em 2010, no encerramento do Programa, ou seja, o número de profissionais de educação com pós-graduação atingiu quase o dobro em relação ao início da implantação da política de formação, chegando a 64,88%.

O aumento quantitativo de professores com pós-graduação na REME tornou-se um ponto positivo para o Programa, mas essa ascensão não se traduziu em qualidade em relação à aprendizagem dos alunos e à valorização docente. Depois da conclusão do curso, os professores da REME não foram acompanhados, não foram oferecidas formações para dar continuidade à provisão de conhecimentos. A maioria desses profissionais recebeu o certificado de pós-graduação, apostilou para elevar o nível na carreira do magistério e nunca mais parou para refletir sobre a própria formação. Fato muito triste, pois não conseguiu romper as barreiras para realizar uma prática docente livre e autônoma.

Gráfico 7 - Quantitativo de Professores que participaram da Formação Continuada da REME (2005 – 2010)



Fonte: SUGEST/SEMED/2015

Ao se analisar o gráfico que aponta quantos professores da REME que participaram da formação continuada, tem-se o pensamento de Lima (2007):

Hoje, a formação continuada é tida como necessidade intrínseca aos profissionais em atuação, não como momento estanque da prática ou oportunidade de atualização adquirida em apenas 20 ou 40 horas, mas como momento que deve fazer parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional, que se dá com o professor no exercício de sua profissão, deixando de ser uma medida paralela às atividades escolares, ou ação eventual desarticulada da cultura institucional; é capacitação/formação que se constrói coletivamente em serviço, que faz da prática o seu objeto de conhecimento e de transformação.(LIMA, 2007, p. 123).

A autora esclarece que a formação continuada não é um treino, uma atualização de poucas horas, mas é um desenvolvimento profissional que se constrói coletivamente em serviço, ao longo dos anos, durante os quais os profissionais vão adquirindo conhecimentos, transformando suas práticas pedagógicas, repensando suas atuações com o aluno e abrindo novos horizontes.

No entanto a formação continuada da REME, sob a análise desta pesquisa, não conseguiu ter continuidade, pois já iniciou direcionada exclusivamente aos professores que estavam à frente das turmas da alfabetização, aparentemente como um treinamento focado para determinada função, tanto que, em 2005 participaram somente 9.061 professores.

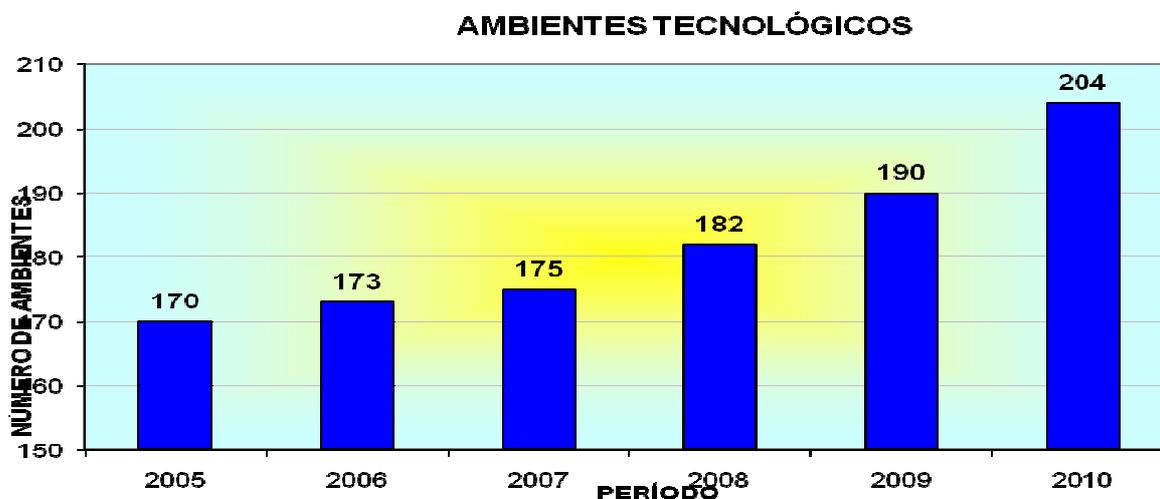
Em 2008, houve uma participação efetiva de 21.874, mas esse quantitativo já englobava todos os profissionais da educação da REME (professores, supervisores escolares, orientadores educacionais, diretores escolares e técnicos da SEMED). Porém ressalta-se que essa proposta de formação não coaduna com a proposição de Lima (2007), pois foi um Programa de Formação adotado como medida paralela às atividades escolares, não havendo continuidade.

No período da implantação dos cursos de pós-graduação, diversos cursistas se destacaram pelo bom desempenho. Alguns deles foram convidados para compor a equipe pedagógica da SEMED, questionável, uma vez que o professor que se destaca, produz e interage com seus estudos, é um profissional mais indicado para atuar em sala de aula e transformar o contexto escolar, interagir com os colegas e modificar a sua prática pedagógica.

O fato é que a política educacional do Programa de Formação Continuada da REME implantou cursos de pós-graduação para obter resultados positivos com as avaliações. Essa intencionalidade leva a Alves (2001, p. 13), que ressalta que se “[...] não questionarem sequer a organização manufatureira do trabalho didático e mantiverem os seculares instrumentos de trabalho do professor”, nada será alterado, pois é necessário transpor as barreiras impostas pela escola do século XVII e que continua presente nas nossas rotinas.

A SEMED tentou mudar a concepção de organização manufatureira, criando novos ambientes tecnológicos nas escolas, conforme apresentado no gráfico 3.

Gráfico 8 - Salas de informática e bibliotecas nas escolas da REME (2005 – 2010)



Com a nova política de formação, a gestora da Pasta ampliou o número de escolas com salas de informática e bibliotecas e garantiu o acesso do aluno aos ambientes tecnológicos. Em 2005, a REME contava com 170 salas de informática e bibliotecas, chegando a 204 em 2010.

O entendimento da SEMED **era o de** que, ao promover o acesso do professor e do aluno aos recursos tecnológicos, contribuiria para a promoção do desenvolvimento profissional docente. Mas era preciso que as novas tecnologias fossem utilizadas de forma correta, **para o que** seria necessária uma análise mais detalhada sobre essa prática para se ter um posicionamento sobre a sua contribuição. No entanto esta pesquisa não tem esta intencionalidade.

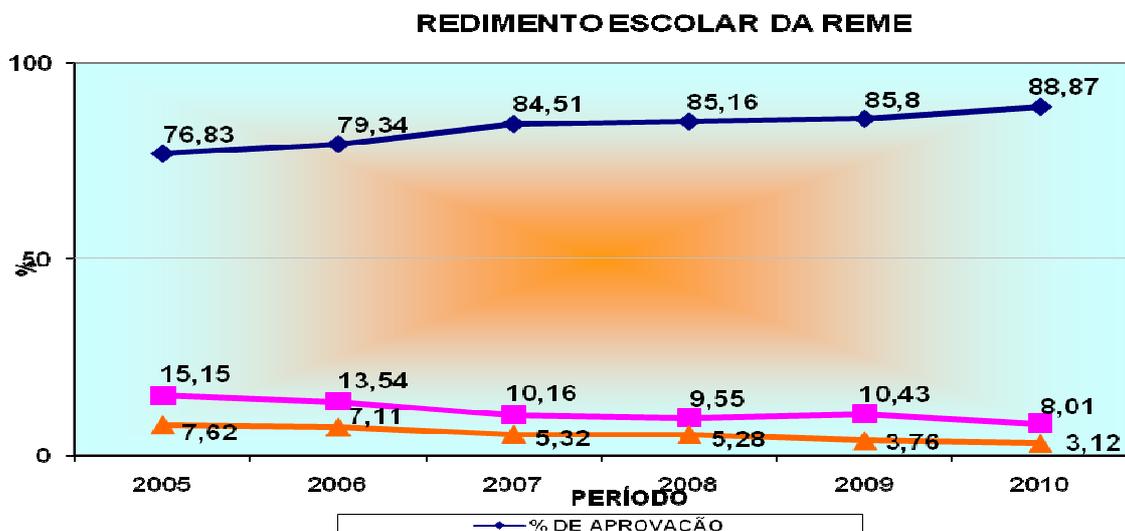
Sobre as inovações tecnológicas, Libâneo (2001) destaca que há

[...] uma efetiva transformação na concepção de conhecimento, em decorrência da crise de paradigmas das ciências, das inovações tecnológicas e comunicacionais. Para essa nova racionalidade, é preciso reavaliar a investigação sobre ensino e aprendizagem. Ante o paradigma tecnicista do aprender a fazer, aprender a usar (conhecimento como operacionalização) e aprender a comunicar, é necessário fortalecer a investigação sobre os processos cognitivos, em que seja destacado o movimento do ensinar a pensar. Das escolas e dos professores, está sendo requerida a ajuda aos alunos no desenvolvimento da qualidade do pensar, de habilidades e estratégias de pensamento autônomo, crítico e criativo. (LIBÂNEO, 2001, p. 153-176).

O autor fala da importância de levar o aluno a pensar, a refletir, a desenvolver o pensamento autônomo e crítico. Nesse sentido, confrontam-se essa teoria com a política de formação da REME e chega-se à conclusão de que o referido Programa necessitava de novos horizontes; precisava romper com os paradigmas tecnicistas do aprender a aprender e, principalmente, propiciar aos seus professores a qualidade de pensar criticamente. Porém os dados da pesquisa evidenciam o contrário disso, pois as estratégias da formação não foram planejadas para despertar mentes, o sistema insistia em manter tudo sob controle.

Nesse sentido, um dado importante para análise é o rendimento escolar do período de desenvolvimento do Programa de Formação.

Gráfico 9 - Rendimento escolar dos alunos da REME (2005 -2010)



Fonte: SUGEST/SEMED/2015

Pelo gráfico, constata-se que a REME conseguiu elevar seus índices de aprovação no período de 2005 a 2010, momento de implantação e implementação do Programa de Formação Continuada. Assim, por esse ângulo, pode-se dizer que a formação foi um sucesso, porém, ao desenvolver uma visão mais crítica, questiona-se até que ponto esses dados de fato foram reais e traduziram a realidade.

É importante ressaltar que o fato de apresentar índice elevado de aprovação não significa que a SEMED estava efetivando uma educação de qualidade, uma vez que, segundo Freire (2007) “[...] a qualidade do ensino também se mede pela formação de um aluno crítico e politizado. Os neoliberais confundem qualidade com competitividade” (FREIRE, 2007, p. 39).

Nesse sentido, a política do Programa de Formação da REME também confundiu qualidade com competitividade, uma vez que a própria gestão da Secretaria Municipal de Educação buscava estar em lugar de destaque no *ranking* nacional. A busca por resultados mascarou a real situação da educação no município e de nada adiantou ter altos índices de aprovação se não conseguiu ter alunos e professores críticos e politizados.

Pensando em formação, em desenvolvimento profissional docente, tem-se o diálogo com o pensamento de Freire (2007), para quem

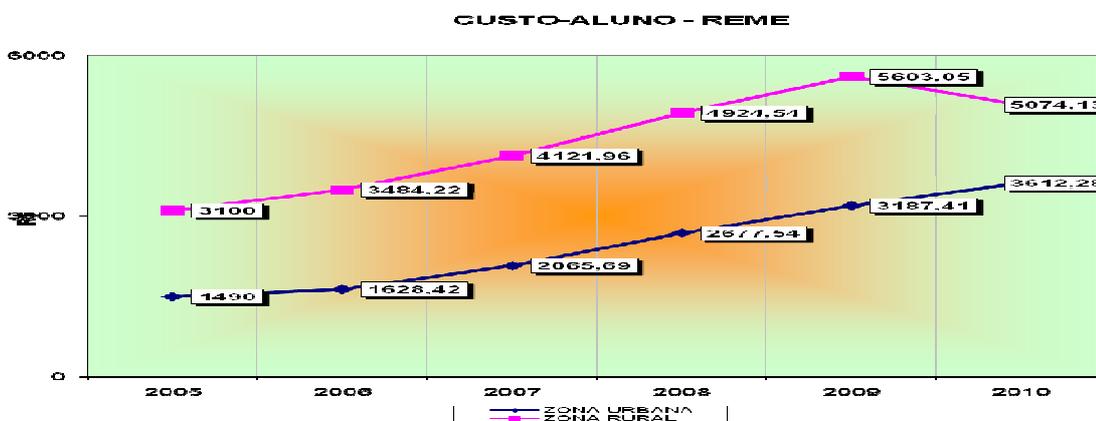
[...] a docência é uma atividade baseada em perguntas. Por isso não é uma atividade rotineira. Cada dia é uma surpresa. Cada dia o ser humano é diferente. [...]. Eu mudei e a minha sala de aula mudou. Por isso, a docência é, também, uma atividade fascinante. É uma atividade de reencantamento permanente. (FREIRE, 2007, p. 55).

Uma política de formação necessita despertar em seus professores o interesse em buscar as respostas para as suas perguntas diárias, levar esse profissional a desenvolver o seu potencial, livre de amarras de políticas robotizadas. Quando se fala em profissionais livres, o que se quer dizer é que eles precisam ter os próprios pensamentos, ideia que coaduna com a concepção na fala de Freire (2007): “A educação não deve ser um processo de formação de cidadãos úteis ao estado, ao mercado ou à sociedade. A educação responde pela criação da liberdade de cada ser, consciente, sensível, responsável, onde razão e emoção estão em equilíbrio e interação constante”. (FREIRE, 2007, 56).

Segundo o autor, a formação continuada necessita romper as barreiras, despertar a consciência, a sensibilidade e não ser um processo para atender às demandas do governo e do mercado. É preciso atender, sim, às necessidades do professor, da sua prática pedagógica. Portanto o Programa de Formação da REME não conseguiu romper as barreiras determinadas pelo Estado capitalista.

Como falar de formação e não analisar o investimento¹⁶ financeiro, o custo-aluno? Veja o gráfico 10 que apresenta a evolução do custo-aluno.

Gráfico 10 - Custo-aluno - REME



Fonte: SUGEST/SEMED/2015

¹⁶ O investimento de recursos públicos na área educacional compreende os valores financeiros brutos aplicados pelo setor público no atendimento de demandas educacionais, como no custo de bens e serviços - incluindo bens de capital - e nas transferências, excetuando-se a depreciação e a amortização dos investimentos em estoque. O conceito utilizado para a agregação corresponde à finalidade dos recursos alocados por área de atuação. A cobertura dos investimentos públicos em educação compreende a formulação de política, manutenção e desenvolvimento do ensino, a expansão e melhoria das escolas de diversos níveis e modalidades de ensino, dos estabelecimentos de educação, dos programas de assistência ao estudante, entre outros. Os recursos públicos aplicados em educação correspondem aos dispêndios realizados pela administração direta, por autarquias e fundações, financiados com recursos de impostos e de contribuições e com receitas próprias. Considera-se como despesa na área educacional toda aquela efetuada como sendo de educação pelas unidades orçamentárias que exercem funções governamentais, independentemente de estar registrada em outras funções, tais como administração geral ou encargos especiais. Disponível em: (<http://portal.inep.gov.br/>). Acesso em: 2 mai. 2015.

O gráfico acima aponta o que foi investido financeiramente no período do Programa aqui pesquisado. Nota-se que os recursos financeiros começaram de forma tímida no ano de 2005, mas em 2009 os investimentos quase duplicaram, evidenciando um *upgrade* da formação em termos financeiros, com o apoio de um prefeito que investia na educação dos seus municípios. É importante é ressaltar que, no período de 2005 a 2010, a SEMED pôde alcançar vãos importantes voltados para a formação continuada de professores.

Considerando a discussão do custo-aluno, houve necessidade de discorrer sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)¹⁷ e a sua participação na política de investimentos aos entes federados.

Desde a promulgação da Constituição de 1988, 25% das receitas dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios se encontram vinculados à Educação. Com a Emenda Constitucional n. 14/96, 60% desses recursos da educação passaram a ser subvinculados ao ensino fundamental (60% de 25% = 15% dos impostos e transferências), sendo que parte dessa subvinculação de 15% passava pelo Fundef, cuja partilha dos recursos tinha como base o número de alunos do ensino fundamental atendido em cada rede de ensino. Criado em dezembro de 1996, no ano seguinte o Fundef foi implantado de forma experimental no estado do Pará e funcionou em todo o país de 1º de janeiro de 1998 e até 31 de dezembro de 2006.

Com a Emenda Constitucional n. 53/2006, a subvinculação das receitas dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios passaram para 20% e sua utilização foi ampliada para toda a educação básica por meio do Fundeb, que promove a distribuição dos recursos com base no número de alunos da educação básica informado no censo escolar do ano anterior, sendo computados os estudantes matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (art. 211 da Constituição Federal). Ou seja, os municípios recebem os recursos do Fundeb com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental, e os estados, com base nos alunos do ensino fundamental e médio. Da mesma forma, a aplicação desses recursos pelos gestores estaduais e municipais deve ser direcionada, considerando a responsabilidade constitucional que delimita a atuação dos estados e municípios em relação à educação básica. (Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-historico>. Acesso em: 2/12/2015).

¹⁷Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB): Previsto para durar 14 anos, o FUNDEB pretende, na visão de seus proponentes e defensores, corrigir as falhas que apontaram no FUNDEF, como a exclusão da educação infantil, EJA e ensino médio e de seus profissionais e a irrisória complementação federal. Embora o FUNDEB tenha sido apresentado pelo governo como a grande solução para os males da educação, é preciso cautela com esse discurso salvacionista, sobretudo em época eleitoral. Afinal, se o FUNDEB fosse tão importante para o governo, ele teria encaminhado a sua PEC em 2003, quando teve força política e pressa inclusive para aprovar a reforma da previdência pública, não em junho de 2005, quando ficou acuado com o escândalo do "mensalão". Por isso, é provável que o governo tenha proposto o FUNDEB em 2005, não porque estivesse seriamente preocupado em "revolucionar" a educação, mas porque quisesse apenas melhorar sua imagem desgastada e recuperar a iniciativa política. Além disso, se o governo pretendesse fazer uma complementação federal significativa para a educação básica dos estados, Distrito Federal e municípios, poderia tê-la feito para o FUNDEF desde 2003, porém não o fez, sendo tal complementação, além de muito aquém da prevista na lei do FUNDEF (n. 9.424), decrescente em termos reais e percentuais e correspondente, em 2006, a cerca de 1% (R\$ 313 milhões) da previsão da receita nacional do FUNDEF (R\$ 35 bilhões).

A citação mostra um pouco mais do contexto de recursos públicos destinados às escolas, sendo de fundamental importância a todos os profissionais da educação conhecerem quais são as verbas destinadas ao seu estado, ao seu município, à sua escola, ao seu aluno, pois, há de se ter clareza sobre a transferência do Fundeb, como o recurso pode ser gasto e quais são as responsabilidades do gestor com o referido recurso. É de fundamental importância que todos acompanhem e consigam interpretar as informações sobre custo-aluno, custo-professor.

3.3 A formação de professores da rede municipal de ensino de Campo Grande: uma política exitosa ou necessidade de “dias melhores”?

Como já mencionado nesta dissertação, a Secretaria compilou textos dos integrantes do Grupo Base em livros, pois o consultor Prof. Dr. Pedro Demo acreditava que, ao levar os professores a produzirem textos, artigos, revistas e livros, automaticamente estaria promovendo a ascensão do Programa de Formação Continuada da REME, tornando-a uma política exitosa.

É preciso acreditar em “dias melhores” para a formação de professores, pois a política educacional implantada pela SEMED não deu voz e nem valorizou o saber docente de seus profissionais. Nóvoa acredita que

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 2002, p. 57).

A citação vem ao encontro do que se almeja para a formação continuada, uma política com “dias melhores”, durante os quais se possa desenvolver um trabalho que leve o professor a refletir sobre sua prática, sua identidade pessoal, levando-o ao seu crescimento e, acima de tudo, valorizando a sua história e o seu saber.

Dessa forma, não basta levar o professor a aprender a aprender, a produzir textos, uma vez que ele não é o “salvador da pátria”. Nesse sentido, e procurando refletir sobre a atuação do Programa, é pertinente apresentar a visão do consultor responsável pela implantação do Programa de Formação da SEMED. Segundo Demo (2007):

Estamos apostando no professor. Ele é a alma da aprendizagem na escola. Tudo é importante para a aprendizagem do aluno, dentro e fora da escola.

Mas, nada se compara à importância do professor investir na qualidade da aprendizagem do aluno e, acima de tudo, investir na qualidade docente. O professor não faz tudo sozinho. Ao contrário, a escola é uma grande orquestra, com instrumentos variados, na qual todos precisam ser tocados. O professor é parte desta orquestra. Mas, como em toda orquestra, há instrumentos mais sensíveis, decisivos, finos. O professor é este instrumento mais fundamental. É o instrumento principal. (DEMO, 2007, p. 11).

O autor identifica o professor como objeto de ação imediata para curar as feridas da escola, da aprendizagem do aluno. Portanto, ao refletir sobre a denominação dada ao Programa da REME “Aposta no Professor”, constata-se que a política implantada vem apostando todas as cartas no professor, na sua mudança de prática pedagógica, e isso se configurou como o foco central de todas as ações.

O professor é importante no contexto educacional, porém não se pode jogar-lhe toda a responsabilidade nas costas. A formação necessita romper as barreiras de concepção formalista e, para tanto, é preciso traçar novos horizontes, buscar o desenvolvimento de todos os profissionais da educação numa prática pedagógica que traga autonomia e liberdade nas suas ações coletivas.

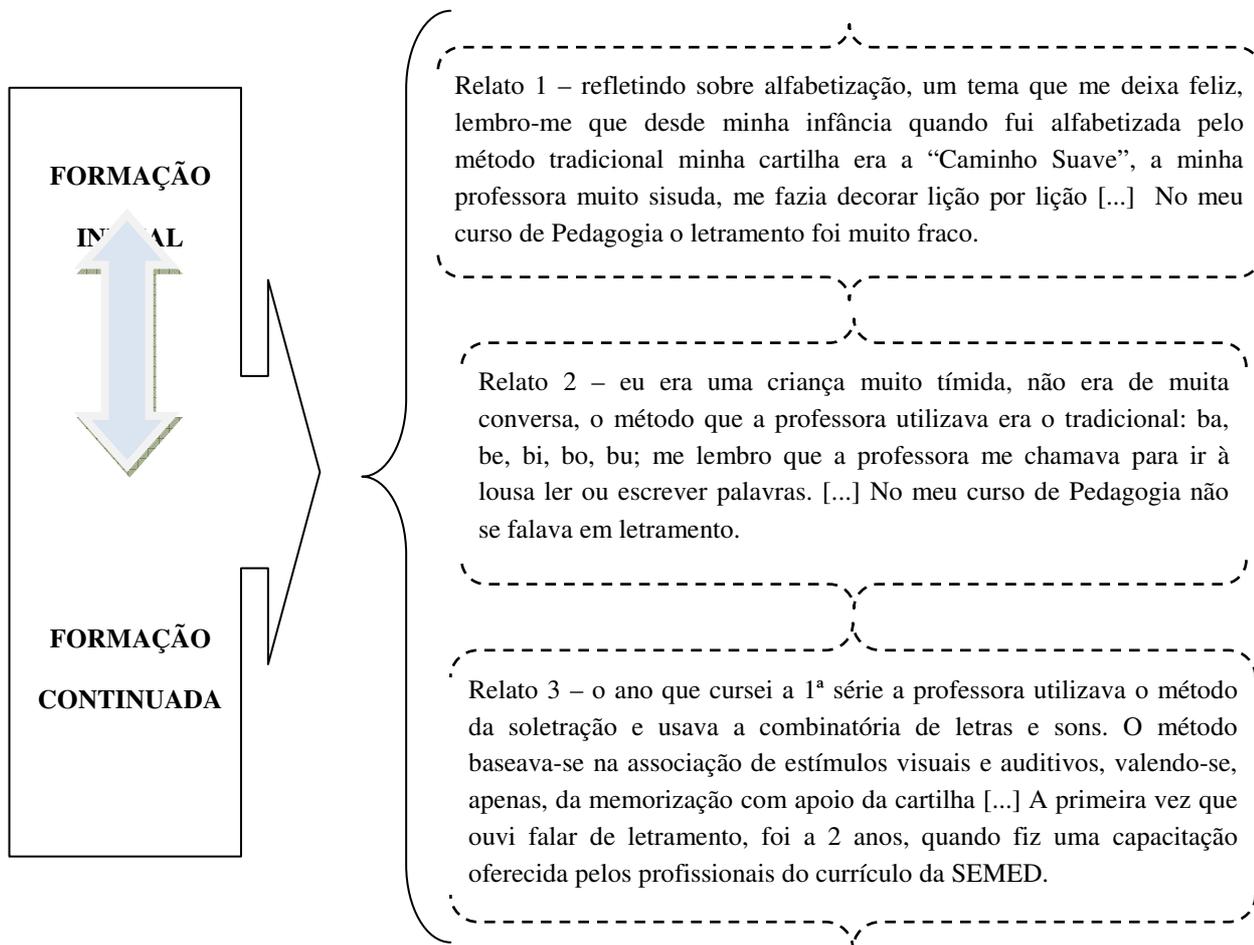
A política de levar a academia aos professores por meio do curso de pós-graduação inovou a formação continuada da SEMED. Mas será que o professor e a escola necessitavam primeiramente dessa ação? Ou talvez fosse melhor aprimorar os conhecimentos por meio da formação na própria unidade escolar, fortalecer e mostrar a importância do estudo, da pesquisa no contexto escolar, e depois alçar novos rumos à academia?

No livro “Memórias de Formação: registro de percursos em diferentes contextos”, o texto da autora Ferro (2007) relata a linguagem, a linguística e o letramento dos professores alfabetizadores que participaram da primeira formação em nível de pós-graduação. No primeiro contato com o texto, a autora tratava de letramento dos professores das classes de alfabetização, apontando relatos desses profissionais. Segundo Ferro:

No interregno 2006-2007 a SEMED mediante os baixos resultados apresentados pela avaliação institucional acerca da leitura e escrita nas primeiras séries do ensino fundamental, implementa cursos de Pós-Graduação – Lato Sensu – para professores alfabetizadores. No processo de desenvolvimento desse Curso evidenciou, muito claramente, o quanto o letramento do professor ainda é incipiente. (FERRO, 2007, p. 102).

A autora comenta sobre o perfil dos professores alfabetizadores da SEMED, com o que se lhe percebe a aflição com a falta de conhecimento do grupo, uma vez que, a maioria dos alfabetizadores apresenta desconhecimento do tema letramento, fator que leva às origens

da formação para se entender o *déficit* no desenvolvimento desses profissionais. Citação dos Relatos de Ferro (2007, p. 103)



A autora, ao citar os depoimentos, mostra-se indignada com a atual formação dos profissionais pertencentes à REME, pois os seus registros apontaram falhas em suas formações, desde a formação inicial, na graduação, sendo constatado que as formações continuadas proporcionadas pelas unidades de ensino também não conseguiram preencher as lacunas. Isso talvez seja pelo fato de essas formações terem sido aligeiradas, mal planejadas não suprimindo a necessidade da realidade do professor.

Segundo Libâneo:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

A fala do autor vem ao encontro dos depoimentos citados, pois a formação continuada necessita ser o prolongamento, o aperfeiçoamento da formação inicial que ocorre na graduação. Dessa forma, a primeira formação é tida como um alicerce, e o desenvolvimento profissional docente precisa romper o que está posto nas escolas, nas secretarias, e levar o professor à ação-reflexão-ação.

Para Silva (2009)

Quando o professor reflete sobre sua ação, ele está buscando soluções que atendam aos problemas reais encontrados em sala de aula e relacionando as teorias à situação singular vivenciada em sala para poder agir de maneira mais racional e adequada, evitando assim reproduzir vícios e atuar mecanicamente. (SILVA, 2009, p. 30).

O professor no seu processo de desenvolvimento profissional precisa refletir sobre a própria prática, rotina na sala de aula e buscar soluções que atendam às necessidades. O que se constata é que as formações continuadas são elaboradas distantes de levar o docente à ação-reflexão. As referidas professoras que relataram experiências registraram que o tema letramento não pertencia à sua vida profissional. Isso levou a professora Ferro (2007) a constatar que,

Esses relatos são indicadores de uma organização didática do processo ensino aprendizagem pautado no livro didático (a cartilha), cujos fundamentos engendram-se na escola manufatureira de João Amós Comênio. Os fundamentos da escola comeniana, ainda tão arraigados nas escolas, de ensino básico – contemporâneas, circunscrevem os eventos com a linguagem, linguística e letramento, ora nas bases empiristas, ora nas bases racionalistas, sem, contudo, valorizar a função social da linguagem e a riqueza da interlocução entre os homens, no âmbito das relações sociais de produção da vida humana. (FERRO, 2007, p. 104).

È de se concordar com a autora quando discorre que a educação ainda está sendo reproduzida com fundamentos da escola manufatureira de Comênio, pois o uso do livro didático é constante. Os professores precisam transpor as barreiras impostas pelo mercado capitalista e para isso é importante que o investimento no desenvolvimento profissional venha ao encontro das suas necessidades intelectuais e da sua rotina de sala de aula.

Segundo Hengemühle (2008),

[...] a formação continuada em serviço é uma possibilidade de recuperar lacunas da formação inicial e proporcionar dinamicidade, qualificação da prática pedagógica, pois proporciona ao professor formação continuada e o coloca em constante processo de leitura, investigação, produção. (HENGEMÜHLE, 2008, p. 165).

Diante do exposto é possível afirmar que a formação continuada da SEMED proporcionou, de certa forma a possibilidade de recuperar as lacunas existentes da formação inicial. Porém questionam-se a continuidade, já que depois da finalização da pós-graduação, romperam-se os estudos, uma vez que a equipe e os técnicos da escola não tinham formação para continuar o desenvolvimento do trabalho na área de alfabetização, e muitos professores mudaram de turmas e não atuaram mais na alfabetização.

Ferro (2007) argumenta que os professores quando conseguem recuperar as lacunas existentes em suas formações automaticamente adquirem mais segurança para desenvolver e transformar-lhes as práticas pedagógicas e, dessa forma, criam-se estímulos e incentivos à leitura, à investigação e à produção. Com isso, adquire-se nova postura, o professor renasce e com ele novos horizontes surgem, inovando e transformando a aprendizagem dos alunos.

3.4 Formação continuada: melhoria da qualidade de ensino?

A Secretaria Municipal de Educação implantou uma série de ações visando à melhoria da qualidade de ensino nas escolas. No entanto o Programa de Formação Continuada da REME foi intitulado pela gestora da pasta como a salvação da melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e a oportunidade de aumentar-lhe os seus índices nas avaliações aplicadas pelo governo.

Dessa forma, tem-se a análise da formação da REME como uma medida de qualidade na educação.

Segundo Libâneo:

Na busca da qualidade democrática, o paradigma economicista-empresarial resolve pouco. A escola não é uma empresa, o aluno não é um cliente e nem meramente um consumidor. A qualidade é um conceito implícito aos processos formativos e ao ensino, implica educação geral unilateral, voltada para a cidadania, para a formação de valores, para a valorização da vida humana em todas as suas dimensões. Isso não leva a educação escolar a se eximir do seu contexto político e econômico, nem sequer de suas responsabilidades de preparação para o trabalho, mas, também, não pode estar subordinada e a serviço exclusivo do modelo econômico. Educação de qualidade é aquela em que a escola promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A articulação da escola com o mundo do trabalho se torna a possibilidade de realização da cidadania, por meio da internalização de conhecimentos, habilidades técnicas, novas formas de solidariedade social, vinculação entre trabalho pedagógico e lutas sociais pela

democratização da sociedade. Para isso, é preciso que os sistemas de ensino e as escolas prestem mais atenção à qualidade cognitiva das aprendizagens, colocando essa exigência como foco central da gestão escolar e do projeto pedagógico. (LIBÂNEO, 2001, p. 153-176).

O autor deixa claro que a escola não é uma empresa e, portanto, o aluno não deve ser considerado cliente, nem a formação continuada deve ser considerada a salvação da pátria. É necessário entender que o desenvolvimento profissional necessita acontecer em todas as áreas do sistema educacional. O professor não pode ser considerado como vilão, achar que o fracasso escolar acontece por sua má atuação, que a qualidade de ensino depende exclusivamente da atuação do professor, de sua prática docente.

No entanto, ao analisar a política de formação da SEMED, percebe-se que a responsabilidade de se obter uma educação de qualidade foi transferida para os professores, fato totalmente questionado por Gadotti (2013).

Se qualidade de ensino é aluno aprendendo, é preciso que ele saiba disso: é preciso ‘combinar’ com ele, envolvê-lo como protagonista de qualquer mudança educacional. O fracasso de muitos projetos educacionais está no fato de eles desconhecerem a participação dos alunos. O aluno aprende quando o professor aprende; ambos aprendem quando pesquisam. Como diz Paulo Freire (1997:32), ‘faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa’. (GADOTTI, 2013, p. 9).

O autor dá um novo sentido à qualidade na educação, não foca um segmento só, mas fala da participação do aluno, da busca pela pesquisa, enfim, a participação para contemplar uma educação de qualidade deve envolver todos, e isso não significa também investir na formação para atingir os índices do Ideb.

Com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, tivemos algum avanço, sobretudo quando introduziu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O PDE compôs um conjunto de medidas e projetos fortemente ancorados na ideia de que devemos ter parâmetros, medir, contar, quantificar. Temos uma cultura de pouca precisão: ‘uma xícara disso, uma pitada daquilo, tempero a gosto etc’. Por isso, somos muito criativos, inventivos, mas essa cultura não fornece informações consistentes para tomar decisões. Temos uma cultura do incomensurável, do imponderável. São raros os planos que apresentam dados quantitativos. Não há estimativa dos recursos necessários para fazer frente aos desafios e metas estabelecidas. Não se sabe quanto vai custar implementar mudanças ou inovações educacionais. O PDE inverteu essa lógica. O ponto mais original do PDE é o controle de metas objetivas, associando qualidade e quantidade. Os dados quantitativos devem servir de base para estabelecer metas e políticas, desde cada 10 unidades escolares. Medir é importante na avaliação educacional. Como sustenta Pedro Demo

(1999:21), ‘é inviável avaliar sem dispor de escala de contraste. Não podemos dizer se algo está mais acima ou mais abaixo, está melhor ou pior, está para mais ou para menos, sem que tenhamos por trás escala que permita posicionar’. (GADOTTI, 2013, p. 9).

Ao se falar de qualidade, torna-se imprescindível citar que a maioria dos gestores está preocupada com a implantação de políticas públicas que promovam o aumento dos índices do IDEB, que promovam o cumprimento das metas do PDE. Nesse bojo, encontramos o Programa de Formação da REME. Gadotti (1999) traz a fala do consultor da SEMED, Professor Dr. Pedro Demo: “Não podemos dizer se algo está mais acima ou mais abaixo, está melhor ou pior, está para mais ou para menos, sem que tenhamos por trás escala que permita posicionar”. (GADOTTI, 1999, p. 21).

A política de formação da SEMED apresentou as características citadas por Demo. Porém a qualidade de educação apresentada no referido programa estava planejada e estruturada de forma que viesse alavancar os índices das avaliações aplicadas pelo governo e pela própria rede (IDER).

A implantação do Programa de Formação Continuada ocorreu bem no período da ampliação da escolaridade e trazendo um novo desafio à Secretaria que, então, teria de trabalhar com crianças de cinco anos no primeiro ano do ensino fundamental. Para esse processo, a maioria dos professores não possuía ainda uma formação específica para poder desenvolver seu trabalho docente com a nova turma de primeiro ano em idade bem menor.

No que concerne ao ensino fundamental, Brito (2012) ressalta que,

[...] na ampliação da escolaridade, a maior dificuldade certamente é a inclusão da criança de cinco anos no ensino fundamental, principalmente por conta da formação dos profissionais para assumirem tal função, que carecem rever a avaliação, a metodologia, o planejamento, a gestão, os tempos, os espaços e a formação continuada, para que possam buscar a melhoria da qualidade do ensino. De fato, existem grandes desafios ainda a serem enfrentados no que concerne à ampliação do ensino fundamental para nove anos. (BRITO, 2012, p. 99).

A autora fala da dificuldade das escolas na época em implementar o ensino fundamental de nove anos, situação que não se pode ignorar, porque a REME também passou pelo mesmo desafio, tanto que a primeira formação foi direcionada aos professores da alfabetização, e porque era de extrema importância a participação desses profissionais na formação continuada, uma vez que havia a necessidade de rever o processo de avaliação, a metodologia e o planejamento direcionados às turmas da alfabetização em função da inclusão

da criança de cinco anos no ensino fundamental. Nesse processo, o programa de formação da REME teve como meta principal buscar a melhoria da qualidade do ensino e garantir a elevação dos índices avaliativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa procurou analisar e refletir sobre a política de formação continuada implantada pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME), sobre a política de formação implantada pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME) e implementada via Programa de Formação Continuada de Professores, no período de 2005 a 2012. No desenvolvimento do estudo, foi analisada essa política por meio do Programa de Formação Continuada de professores da REME, assessorado pelo consultor.

Foi evidenciada a preocupação demasiada da SEMED em oferecer uma educação de qualidade e garantir resultados que a promovessem nacionalmente, porém não houve preocupação em assegurar aos profissionais o desenvolvimento profissional docente.

Utilizou-se de recurso metodológico depoimentos e entrevistas com os formadores do Grupo Base da SEMED, o qual registrou-se o olhar do formador ao programa de formação continuada de professores. Destaca-se a análise dos documentos oficiais que registraram a história da política de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

No primeiro capítulo, já pontuada a produção intelectual sobre a política pública de formação continuada para professores, apontando a situação em que se encontra a referida formação no nosso país e a posição dos pesquisadores sobre essa questão. Diante deste contexto apresentado, constatou-se a necessidade de mudanças urgentes; as políticas necessitam ser elaboradas de forma a contemplar a sociedade. Outro fator importante que é estabelecer diálogo com os profissionais da educação, para que a voz do professor seja respeitada.

“A política de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande no período de 2005 a 2012”, registrada no capítulo II, retrata a implantação e o desenvolvimento do programa ‘Aposta no Professor’, que foi implantado sob a assessoria do consultor, que obteve a continuidade do Programa de Especialização *lato senso*, em parceria com instituições de ensino superior. Foi apresentada a discussão sobre o termo ‘qualidade’ na educação, por se entender que a qualidade educacional está associada à aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento profissional docente, inferidos nos seus indicadores, como Ider e Ideb.

Evidenciou-se uma preocupação demasiada da Secretaria em oferecer uma educação de qualidade e garantir resultados que a promovesse nacionalmente em seus índices, porém

não houve preocupação em assegurar aos profissionais o desenvolvimento profissional docente que

[...] significa permitir que os professores desenvolvam em palavras e em actos os seus próprios objectivos (...) O desenvolvimento profissional tem que dar ouvidos e promover a voz dos professores; estabelecer oportunidades para que os professores confrontem as suas concepções e crenças subjacentes às práticas; evitar o modismo na implementação de novas estratégias de ensino; e criar uma comunidade de professores que discutam e desenvolvam os seus objectivos em conjunto, durante todo o tempo. (FULLAN e HARGREAVES, 1992, p. 5).

Dessa forma, o desenvolvimento do professor deve ser contínuo e acontecer ao longo de toda sua carreira, havendo a necessidade de articular a formação intelectual a sua prática na escola.

Quando se fala em articular o desenvolvimento profissional com a prática docente, queremos ressaltar que se faz necessário permitir que as vozes dos professores se sobressaiam e se unam a política educacional. Portanto acredita-se que o grande impasse do Programa de Formação da REME tenha sido não permitir que os professores expressassem as próprias angústias e necessidades.

Desta forma, no capítulo III, os formadores do Grupo Base tiveram vozes para relatar as posições sobre o Programa de Formação Continuada da SEMED, com o que se constatou, por meio das entrevistas e dos depoimentos, que o Programa de Formação da REME surgiu com a proposta de um protótipo de formação do consultor.

Portanto o referido Programa não foi construído a partir das vozes dos professores, mas implantado sob o olhar e a fundamentação teórica do consultor – que é “externo”, ou seja, não reside no município. Nesse caso, a realidade das escolas municipais deixou de ser o norte para a formulação do Programa, sendo considerados os dados resultantes do Ideb, do Saeb e do Ider, para a discussão e elaboração das ações.

Destaca-se que a formação continuada da REME não considerou a prática docente utilizada nas escolas municipais, uma vez que, por meio das entrevistas e dos depoimentos dos próprios formadores do Grupo Base, em nenhum momento o professor relatou as próprias necessidades na prática pedagógica. Desta forma, a escola e a comunidade também não tiveram voz e participação na elaboração da política.

Ainda, que a falta de diálogo entre a SEMED e os professores é um fator negativo do Programa, uma vez que isso impossibilitou o desenvolvimento profissional docente. Segundo Scheibe (2005, p. 200), a “[...] formação efetiva é algo que leva tempo e não se realiza por certificação sumária”. Pode-se dizer, que o Programa de Formação precisava ter dado

continuidade às ações, uma vez que não bastava apenas certificar o professor com o título de especialista. Era preciso assegurar-lhe, também, o desenvolvimento profissional docente.

Portanto levar o professor a aprender a aprender, sem mais reflexões, é concebê-lo simplesmente um profissional técnico, “prático”, que segue o manual, e isso causa distanciamento em promover-lhe o desenvolvimento profissional.

Depara-se com um sistema educacional arcaico, com situações da prática docente que ainda não foram eliminadas, mas das quais se têm conhecimento da carência de uma política educacional que contemple a formação inicial e a formação continuada de professores como necessidades concretas e articuladas.

A prática docente, a valorização dos professores, o incentivo à pesquisa e às melhorias nas condições de trabalho só serão efetivadas com a implantação de políticas educacionais pautadas no desenvolvimento profissional docente, numa perspectiva dialógica com e seus pares, pois é por meio do diálogo entre os profissionais da carreira do magistério e o governo que se buscarão as soluções para sanar as dificuldades encontradas na atividade docente do dia a dia e nos afazeres da escola.

A pesquisa foi desenvolvida em busca de respostas que fizessem compreender os percursos do desenvolvimento profissional docente, quais sejam, melhores condições de trabalho, valorização do saber docente, valorização profissional, incentivo a pesquisa e diálogo, uma vez que é o professor que constrói própria história.

As contribuições registradas nessa dissertação não deixam de valorizar a história da educação do país. Sabe-se que é preciso ir além, construir novos momentos que possam contribuir para a valorização dos professores na prática docente, que prime pelo diálogo e que promova o desenvolvimento profissional.

Diante do exposto, a pesquisa cumpriu com o objetivo, analisou a fundo a história das políticas, propôs a reflexão sobre os momentos mais marcantes da política de formação continuada de professores da REME. Como impacto do programa nas escolas municipais, foi constatado que a formação continuada necessita ser planejada, implantada de forma que venha assegurar o desenvolvimento profissional docente, primando por melhores condições de trabalho, valorização do saber docente, valorização profissional, incentivo à pesquisa e ao diálogo.

Quanto ao questionamento presente no título da pesquisa “Análise da implementação do programa de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (2005-2012): investimento no desenvolvimento profissional docente?” responde-se com certeza que o programa de formação continuada implantado pela SEMED não almejou

e nem conseguiu promover o desenvolvimento profissional docente. A formação continuada aconteceu, os professores participaram, mas foi planejada com o intuito de certificação, e não visou garantir a continuidade do desenvolvimento docente.

Portanto a pesquisa ora apresentada cumpre o objetivo a que propôs e finaliza registrando que em 2013, com a troca de governo municipal e, conseqüentemente, da gestão da SEMED, o Programa foi desativado. Encerra-se o ciclo de investimento na formação continuada dos docentes da REME! Assim, registra-se a continuação da problemática desta pesquisa: “Quais caminhos a política de formação continuada da SEMED está trilhando - sucesso ou decadência?” E o olhar se paira sobre a concepção de educação e docência voltadas para a formação continuada na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas, **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 114.
- ALVES, G. L. Formação de professores: uma necessidade de nosso tempo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, p. 102-112, Set. 2008.
- ARANDA, M. A. M. **O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI: o declarado no PPA “Brasil de Todos (2004-2007)”**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2009.
- AZEVEDO, J. M. L. **"A educação como política pública"**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.
- AZEVEDO, L. C. T. **Políticas Para a Alfabetização: a Implementação em Escolas Com Baixos Índices Educacionais (Campo Grande, 2009-2011)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.
- BASTOS, F. M. **Neoliberalismo e a recente política de privatização no Brasil: o caso da malha nordeste da Rede Ferroviária Federal S. A. – RFFSA** – Dissertação de mestrado - 2003.
- BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- BARBOSA, J. R. A. **(Re) Construindo a Escola para os Novos Tempos**. Ver. Democratizar. Vol. I, 2007.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.
- _____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRITO, V. M. **A Política Educacional Brasileira Recente: Novos Contornos da Ampliação da Escolaridade Obrigatória**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.
- CAMPO GRANDE. **Política de Educação para a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS**. SEMED, 2006.
- _____. SEMED. **Referencial Curricular da REME**. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, 2008.

_____. SEMED. **Lei Complementar n. 19, DE 15 de julho de 1998.** Institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande.

_____. SEMED. **Relatório da Avaliação diagnóstica dos 3º anos – 2010.** Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS.

_____. SEMED. **Relatório da Avaliação diagnóstica dos 3º anos – 2011.** Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS.

_____. SEMED. **PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – 2015-2025.** Publicado no Diário Oficial, n. 4299, em 24 de junho de 2015, Campo Grande/MS

CHELOTTI R. R.; ALCÂNTARA E. G., COUTINHO R. A. **Aprender a aprender:** estudos sobre a aprendizagem. Campo Grande/MS, Ed. UFMS, 2006

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 5ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

CURY, J. C. R. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE** – v. 23, set/dez. 2007.

DAY, C. **Developing teachers: the challenges of lifelong learning.** London: Falmer Press, 1999.

DELORS, J. **Educação Para o século XXI.** Porto Alegre: Artimed, 2005.

DEMO, P. **Desafios modernos da Educação.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 1993.

_____. **Pós Sociologia:** para desconstruir e reconstruir a sociologia. Petrópolis: Vozes, 2007.

DIAS, S. C. **Políticas públicas de formação continuada de professores:** a experiência do município de Itaguaí / Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Nota Técnica** – o Fundeb e o financiamento público da educação, n. 7, out. 2005. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/notatecnica/notatecFundeb.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2015.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n.9 , p. 41-49, jan./dez., 2003.

FERRO, O. M. R. **Memórias de Formação:** registro de percursos em diferentes contextos. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2007

FOGAÇA, A. **Educação e qualificação profissional nos anos 90:** o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (Org.). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 55-68

Freire, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (org.). **O desenvolvimento dos professores e mudança educacional**. Londres, Falmer Press, 1992.

GADOTTI, M. **A qualidade na Educação**. In: IV Congresso Brasileiro de Ens. Sup. a distância. São Luiz do Maranhão (MA). 2009. (versão digital) Disponível em: Acesso em: <http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000158>>.

_____. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar** / Moacir Gadotti. – 1. ed. – São Paulo : Publisher Brasil, 2007.

_____. **QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA NOVA ABORDAGEM**. COEB – Congresso de Educação Básica. Florianópolis. 2013.

GALVANIN, B. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos e políticos. **Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas**, Ourinhos/SP, n. 3, 2005.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, julho 2003.

_____. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014.

GIMENES, Olíria Mendes; LONGAREZI Andréa Maturano. **As políticas públicas de formação continuada de professores do município de Uberlândia: um olhar a partir da perspectiva histórico-cultural**. Uberlândia-MG, 2011.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu, GENTILI, Pablo (orgs). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. CNTE. Brasília. 1996.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. **SÍSIFO/revista de ciências da educação**, n. 8, jan/abr, 2009.

GRAMSCI, A. MONASTA A. **Antonio Gramsci**. tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GALVÃO, M. H.; SILVA, F. D. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. **Cad. CEDES** vol. 19 n. 44. Campinas Apr. 1998 <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100004>.

HENGEMÜLHE, A. **Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas**. 5ª Ed. – Petrópolis , RJ: Vozes, 2008.

HÖFLING, M. E. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

IMBERNÓN, F. **A formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2010.

LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores.** Lisboa: Editora Porto, 1996.

LESSA, A. O diálogo entre a história, a ciência política e os novos paradigmas de interpretação (dos anos 90 aos nossos dias). **Rev. Bras. Polít. Int.** 48 (2): 169-184, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

_____. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Adeus professor, Adeus professora?:** Novas exigências educacionais e profissão docente. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, T. B. **Memórias de Formação: registro de percursos em diferentes contextos.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2007.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigostkiano.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARX C., ENGELS f. **Obra Escogidas de Marx Y Engels.** Tomo I Editorial Fundamentos, Caracas, Madrid, 1975.

MARIANI. E. J. **A Trajetória de implantação do Neoliberalismo.** Revista Urutagua – revista acadêmica multidisciplinar (DCS/UEM) n. 13 – ago/set/out/nov – Quadrimestral – Paraná – ISSN 1519.6178.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: P. Ghiraldelli Junior (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo** (p.42-56). São Paulo: Cortez, 1996.

MOTTA, M. C. A. **Aprender a aprender: estudos sobre a aprendizagem.** Campo Grande/MS, Ed. UFMS, 2006.

NOGUEIRA, E. G. D. **Quem viaja muito tem o que contar: narrativa sobre percursos e processos de formação de professores da educação básica.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teóricometodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente - 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores (Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991).

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). **Organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote. 1992. p. 13-42.

_____. **Os professores e sua formação**. 2ª. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

_____. Dize-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995b. p. 29-41.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote: 1997.

_____. **Espaços de educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus”. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O Método entre (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN/São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA R. P., ARAUJO G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. jan /fev /mar /abr, n. 28, 2005.

PERONI V. M. V. **O Estado Brasileiro e a Política Educacional dos Anos 90**. UFMS, 2003.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências Desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINTO A. M.; GASPAROTO J. W. **O papel da escola na formação do indivíduo na sociedade global** Acta Scientiarum 21(1): 121-128, 1999. ISSN 1415-6814.

PONTE, J. P. **O desenvolvimento profissional do professor de Matemática**. Educação e Matemática, Lisboa, 1994.

PONTE, J. P. (1995). Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In J. P. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina, & C. Loureiro (Eds.), **Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Que formação?** (p. 193-211). Lisboa: SPCE.

PONTE, J. P. Conferência plenária apresentada no Encontro Nacional de Professores de Matemática ProfMat 98, realizado em Guimarães. Publicado In **Actas do ProfMat 98** (p. 27-44). Lisboa: APM.

ROCHA, L. M. F. **A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2010.

SALA, M. **Socialização do Conhecimento ou Sociabilidade Adaptativa: trabalho e educação diante das transformações do capitalismo contemporâneo**. Dissertação (Mestrado) UNESP -Araraquara – SP. 2009.

SARMIENTO, D., BRAVO H. F. **Domingo Sarmiento**. tradução e organização: José Rubens de Lima Jardimino. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política nacional. 2ª. Ed. Campinas, 1999.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, J. C. M. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação** - ISSN: 1681-5653- n. 55/3 – 15/4/11.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura¹. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TORRES, R. M. **Educação para Todos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRIPP, David. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 15ª. Ed. Campinas: SP: Papirus, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche (Org.) **Gestão da Escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

APÊNDICE

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO:
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, TÉCNICOS E GESTORES NA
REME NO DECÊNIO 2015-2025 SOB A LUZ DO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE**

A proposta de intervenção em relação ao Programa de Formação Continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande considerará, a princípio, o histórico que esses profissionais vêm construindo e a ele integrar novas propostas de formação.

A metodologia da formação continuada deve fundamentar-se na construção de grupos de estudos que, usando a prática pedagógica como objeto de análise e interpretação, busquem articular a prática docente com as teorias pedagógicas mais atualizadas de forma a promover o processo dialético de ação-reflexão-ação.

Dessa forma, pretende-se que a formação continuada proposta valorize tanto a ação docente quanto o conhecimento acadêmico, a fim de articular teoria e prática pedagógica na construção do desenvolvimento profissional docente.

A proposta inicial é a de implantar uma política de formação de professores para a REME, a qual leve em consideração o Plano Municipal de Educação (Lei n. 5565, de 23/6/2015), elaborado para atender ao decênio 2015 a 2025, com vistas ao cumprimento no disposto no art. 214 da Constituição Federal, em consonância com a Lei Federal n. 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), e a Lei Estadual n. 4.621/2014, que aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE - MS).

O presente PME apresenta no inciso IX, art. 2º, a valorização dos profissionais da Educação e no inciso II, art. 6º, propõe políticas públicas para a Rede, de forma a aprimorar os mecanismos e ferramentas de formação docente.

Na última década, uma política de formação é implementada na REME com a finalidade de possibilitar mais tempo para estudo e preparação das aulas. Referência à implantação da Lei n. 11.738, de julho de 2008, que reestruturou a carga horária dos professores da Rede Municipal de Ensino (REME), que ficou com 13 horas de atividades com alunos e 7 horas de planejamento. Essa política foi o primeiro passo de implementação de uma política de formação, uma vez que a própria SEMED conta com um quadro de profissionais com mestrado e doutorado que pode somar, por meio de um Grupo Base de estudos, a formação dos demais profissionais da educação atuantes.

A partir de 2005, é perceptível a busca por parte dos professores por cursos de especialização, mestrado e doutorado, o que demonstra a necessidade e o desejo de aperfeiçoamento profissional discutidos pelo novo PME, considerando três vieses: valorização profissional, eficiência profissional e sustentabilidade profissional.

Assim, o primeiro viés se debruça sobre a:

[...] valorização dos profissionais da educação passa por princípios e diretrizes articulados e integrados para a promoção de um profissional satisfeito, eficiente e sustentável. A valorização profissional envolve: uma identidade com a carreira e o trabalho, amplo e concreto reconhecimento e respeito de todos os segmentos da sociedade pela carreira e profissão, status diferenciado pela relevância e prioridade da educação na sociedade, condições de trabalho não-desgastantes e motivadoras, contínua perspectiva de estabilidade, crescimento e desenvolvimento na carreira, com reconhecimento da dedicação à profissão; ambiente e clima de trabalho colaborativo, solidário, democrático, confortável e apoiador e uma cultura de sucesso, de realização e de papel relevante (PME, 2015, p. 25).

O segundo viés paira sobre a eficiência profissional, e esta

[...] envolve uma formação inicial acessível, sólida, versátil, de qualidade, específica e articulada às demandas profissionais; formação continuada periódica, planejada, subsidiada e articulada ao trabalho e à jornada de trabalho; estabilidade, continuidade e autonomia para a atuação profissional; recursos suficientes para o bom desempenho do trabalho (adequação de preparação/formação, espaço, tempo, equipamentos e materiais), e avaliação de demandas e resultados do processo educacional (PME, 2015, p. 25).

O terceiro viés aborda a sustentabilidade profissional e afirma que esta envolve

[...] condições para atrair novos profissionais, fidelizar os que já atuam, evitar as diferentes formas de evasões profissionais e fomentar a priorização do trabalho educacional com valorização salarial, de remuneração e benefícios; comunicação, valorização de imagem e atração de jovens talentos já no ensino médio; programas permanentes e específicos, preditivos, preventivos e de recuperação da saúde do profissional; e, perspectiva de médio e longo prazo de valorização da carreira, inclusive dos aposentados (PME, 2015, p. 25).

Os três vieses de aperfeiçoamento profissional somam-se a essa proposta de intervenção por considerar que o próprio PME 2015-2025, apresenta obstáculos, ameaças e pontos fracos que precisam ser superados neste decênio. A presente intervenção é importante, no campo da formação de professores, por retratar, no PME 2015-2025 (p. 25-26), pontos preocupantes para a efetivação de uma política de superação dos descasos que ainda preocupam os próprios sujeitos formação, os professores. Os referidos pontos são os

[...] baixos estímulos para formação continuada dos professores, pois enfrentam problemas quanto à incorporação salarial. Pouco aproveitamento ou envolvimento das universidades como articuladoras do desenvolvimento da educação básica e de arranjos produtivos locais. Poucos e insuficientes

concursos para profissionais da educação e grande proporção de “convocados”. Falta de debates quanta a valorização dos profissionais da educação. Falta de Planos de Cargos, Remuneração e Carreiras - implantação ou implementação – (PME, 2015, p. 25-26).

A LDB n. 9394/1996 defende que a formação profissional envolve formação inicial de qualidade, sólida e específica na área de atuação. Depois desta primeira etapa, torna-se necessária a formação continuada que deve ser periódica, planejada, no horário de trabalho e que contemple as necessidades dos profissionais da educação e articular a teoria e a prática para a autonomia dos profissionais e a organização sistemática de planejamentos, de objetivos, de projetos de trabalho e de avaliação formativa.

A seguir, o projeto de intervenção.

Projeto:

A formação continuada de professores, técnicos e gestores na REME no decênio de 2015-2025, sob a luz do Desenvolvimento Profissional Docente

Objetivo:

- Promover o desenvolvimento profissional docente na REME por meio de uma política de formação continuada em serviço.

Objetivos específicos:

- Sistematizar o Grupo-Base (técnicos da SEMED, diretores, supervisores, orientadores, coordenadores e professores das escolas municipais e dos centro de educação infantil para organização e efetivação dos estudos (formação);
- Promover nove encontros anuais de formação – desenvolvimento profissional docente – por meio dos polos regionais e na própria instituição de ensino;
- Promover a reflexão e a discussão de temas atuais pertinentes à formação de professores da REME, cuja tarefa cabe ao GB organizar, por meio do diálogo, com as instituições de ensino e dos representantes dos diversos setores que formam o referido grupo;
- Organizar os polos de forma para promover o desenvolvimento profissional docente, com articulação de ações que estabeleçam o diálogo entre os professores e a SEMED e visualização do professor nos aspectos cognitivos, afetivos e relacionais.

Figura 4 - As regiões do Município de Campo Grande /MS (2010)



Fonte: Campo Grande – MS. Elaboração: Planurb

Os polos serão definidos por região, considerando o estabelecido no PME (2015 – 2025), o qual cita que:

A cidade possui uma área de 8.092,951 Km², dividida em regiões: Anhanduizinho, Bandeira, Centro, Imbirussu, Lagoa, Prosa e Segredo (além dos Distritos de Anhanduí e Rochedinho). A população apresenta-se de maneira diferenciada nestas regiões, com uma maior concentração nos bairros que compreendem a região do Anhanduizinho, Segredo, Bandeira e Lagoa, respectivamente – (PME, 2015, p. 4).

As informações estabelecidas no PME enriquecem esta proposta, pois os polos vão ao encontro das necessidades e especificidades de cada região. Assim, ao implantar a formação por regiões, tem-se contanto direto com informações que traduzem, número de habitantes, características, demandas, vulnerabilidade e necessidades de formação. Tais fatores contribuem para efetivar o desenvolvimento profissional docente na REME.

Público-alvo:

- Professores, técnicos e gestores da REME.

Período:

- Vigência do PME 2015-2025

Duração:

- 9 encontros anuais – sistematizados no calendário escolar.

Problemática:

- Descontinuidade de projetos de formação e a ausência de uma política de formação docente para a REME.

Justificativa:

Voltar-se para a formação de professores significa ter clareza uma proposta que valorize a ação docente, que esta tenha uma continuidade ao longo dos tempos e induza ao desenvolvimento profissional docente, uma vez que a formação inicial ganha sentido se avançar para a continuada e esta, por sua vez, colaborar para a identidade reflexiva do ser docente.

A formação deve pautar-se na qualidade, e esta exige

[...] ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade experimentada, vivenciada, reflexão que impulsionará atitudes e ações inovadoras, que se traduzam em práticas efetivas de mudança. Isso só se efetivará com um esforço de superação de nossa condição de rotina na vida cotidiana, na busca constante de entender com clareza as situações em que vivemos e trabalhamos, para mudarmos, avançarmos em relação à situação atual (GATTI, 2014, p. 378).

Em outras palavras, esse projeto de intervenção visa possibilitar a superação de “[...] condições na direção da reconstrução constante da profissionalidade docente, das ações pedagógicas, dos aprendizados dos estudantes, em relação e decorrência de um processo desencadeado nessa direção” (GATTI, 2014, p. 378).

Metodologia:

No primeiro momento, propõe-se que o Programa de Formação Continuada redefina os princípios metodológicos em relação ao currículo, ao ensino e à aprendizagem, sendo tarefa da SEMED assegurar a reelaboração do seu Referencial Curricular, garantindo nessa ação a participação efetiva do grupo de profissionais da educação (profissionais da SEMED e das escolas).

A REME conta, atualmente, com 94 escolas, das quais 85 na zona urbana e 9 na zona rural, e 98 centros de educação infantil. Dessa forma, a sugestão é a de que a formação seja organizada da seguinte maneira:

1. As formações dos professores devem acontecer por polos e na própria unidade, com organização de nove polos, com alternância, pois, dessa forma, será assegurada a participação e o entrosamento de todos participantes. Essa organização deverá ser por meio dos polos regionais e na própria instituição de ensino, conforme o quadro a seguir:

Quadro 7 – Organização dos Polos

POLOS REGIONAIS	POLOS INSTITUIÇÃO DE ENSINO (escola e ceinf)
1º polo/ Fevereiro	2º polo/março
3º polo/ abril	4º polo/maio
5º polo/junho	6º polo/ agosto
7º polo/setembro	8º polo/outubro
9º polo/dezembro – culminância de todas as regiões – grande evento	

2. O calendário escolar da REME conta com um total de 22 aulas programadas que são destinadas à formação continuada, das quais 9 serão destinadas ao desenvolvimento profissional docente.

3. A SEMED terá que efetivar um Grupo Base para a organização da formação, composto por técnicos do Órgão Central, professores, diretores escolares, supervisores, orientadores e coordenadores, os quais garantam a representatividade e o diálogo com as escolas e ceinfs pertencentes à REME.

4. Há de haver também uma formação diferenciada com os professores iniciantes na REME, nos polos.

5. A formação proposta deverá ter um acompanhamento sistemático, organizado pela gestão de cada escola, e que depois da formação nos pólos, o gestor estabeleça na escola o diálogo e a valorização do saber de seus professores, promovendo, assim, o desenvolvimento profissional docente.

Outro fator importante: toda formação necessita ter registros. Para isso faz-se necessário um caderno de bordo para cada participante, estimulando os registros possíveis das produções científicas sobre o ser e o fazer docente.

Esta proposta de intervenção na Formação Continuada para os professores, técnicos e gestores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande considerará, a princípio, o histórico que esses profissionais vêm construindo e a ele integrar novas propostas de formação, sob a luz do desenvolvimento profissional docente. Gatti (1996) descreve que, no modelo de formação contínua,

[...] os saberes da prática passam a adquirir um papel importantíssimo e precisam ter um diálogo com a situação real na qual os professores estão inseridos, bem como as questões psicossociais, com reconhecimento de que esses profissionais não são seres abstratos ou somente intelectuais, mas

essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes [...] (GATTI, 2003, p. 196).

Por compartilhar com o pensamento da autora, acredita-se que os profissionais da educação estão inseridos em determinados grupos sociais, os quais partilham cultura, conhecimentos valores e atitudes. Assim, propõe-se que a metodologia da formação continuada fundamente-se na efetivação de grupos de estudos que possam usar a prática pedagógica como objeto de análise e interpretação e busquem articular as próprias histórias, valores, saber docente com as teorias pedagógicas mais atualizadas, de forma a promover-lhe o desenvolvimento profissional num processo dialético de ação-reflexão-ação.

Para finalizar esta proposta, o pensamento de Gatti (2003), que descreve que “[...] é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo” (GATTI, 2003, p. 197). Dessa forma, entende-se que a formação continuada precisa valorizar tanto o saber docente, a ambiência de vida do professor quanto o seu conhecimento acadêmico, a fim de articular teoria e prática pedagógica, resultando no desenvolvimento profissional docente.

ANEXOS

ANEXO I - ORGANOGRAMA DA SEMED

