

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

JOUBERT BUSTAMANTE JUNIOR

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: A PERSPECTIVA DE UMA ESCOLA NO
MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO DAS NEVES**

JUIZ DE FORA
2018

JOUBERT BUSTAMANTE JUNIOR

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: A PERSPECTIVA DE UMA ESCOLA NO
MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO DAS NEVES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos

JUIZ DE FORA

2018

JOUBERT BUSTAMANTE JUNIOR

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: A PERSPECTIVA DE UMA ESCOLA NO
MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO DAS NEVES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em:

Profa. Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Dra. Alessandra Maia Lima Alves
Membro da banca

Dra. Priscila Fernandes Sant'Anna
Membro da banca

Dedico este trabalho a todos os mineiros,
por financiarem este trabalho com seus
esforços, e à Secretaria de Estado de
Educação de Minas Gerais, por torná-lo
possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus.

Às mulheres da minha vida, mamãe Ângela Maria de Oliveira Bustamante (*in memoriam*), vovó Zilda Maria de Lourdes Bustamante (*in memoriam*), minha compreensiva esposa Lilian Charini Bustamante, minha querida filhinha Ana Clara Charini Bustamante e minhas queridas irmãs Alalízia, Liza e Chelida.

Aos amigos que inestimavelmente me apoiaram.

Aos amigos de curso que hoje estão espalhados por Minas, Amazonas e Pernambuco.

A todos que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a levar adiante este trabalho.

Ao amigo Carlos Eduardo de Andrade Bonfim, que nas horas de conversa me auxiliou sobre a formação continuada e gestão escolar.

A todos que souberam compreender e perdoar o longo período de ausência.

À Equipe do mestrado profissional do PPGP, que, ao longo dos dois anos de curso, nos orientou e auxiliou a concluir esta etapa.

Aos servidores da SEE e SRE-Metropolitana C, que gentilmente colaboraram na superação das dúvidas surgidas.

Aos professores e professoras da escola, que contribuíram com este trabalho.

Às professoras que participaram da banca de qualificação, Profa. Dra. Ilka Schapper Santos e Profa. Dra. Luciana Verônica Silva Moreira, e da banca final Dra. Alessandra Maia Lima Alves e Dra. Priscila Fernandes Sant'Anna, pois foi mais uma oportunidade de ampliar a aprendizagem sobre o tema e de aprimorar a escrita e o trabalho. Obrigado pela leitura zelosa e generosidade nas orientações e sugestões.

Cabe aqui um agradecimento mais que especial a Laura de Assis Souza e Silva, que muito me ajudou a superar minhas falhas e dificuldades, orientando e aconselhando nos momentos decisivos para a permanência no curso e a sua conclusão.

À professora Núbia Aparecida Schaper Santos pela paciência, generosidade e confiança. Sem você, não teria superado este desafio.

Obrigado a todos, a vitória é nossa e não apenas minha.

Quando a educação não  libertadora,
o sonho do oprimido  ser o opressor.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender as dificuldades encontradas pelos docentes da Escola Um, localizada no município de Ribeirão das Neves, em participar da oferta de formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Este trabalho é desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional (CAEd) e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); nele, pretende-se analisar a oferta da formação continuada realizada pela Secretaria de Educação entre os anos de 2012 e 2015. Como objetivos específicos, no Capítulo 1 descreveremos o modelo de oferta de formação continuada da Secretaria de Educação e a participação dos professores da escola, analisando as dificuldades enfrentadas pelos professores da Escola Um para participar dessa formação – como dificuldades de âmbito pessoal, de ordem da escola e de âmbito administrativo. Para isso, a pesquisa que deu suporte ao estudo debruçou-se sobre dados quantitativos da formação permanente dos professores da escola e do estado; identificou as atividades de formação ofertadas pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (Magistra); utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental, inclusive do resultado contextual do questionário da Prova Brasil de 2015, de questionário e de entrevista semiestruturada direcionados aos docentes e gestor da escola para diagnosticar as possibilidades de se frequentar ou não os cursos ofertados pela SEE e seus motivos. Dentre eles, estavam a distância entre o local do curso e a escola, falta de subvenção financeira, falta de liberação do gestor escolar para que o docente frequentasse as atividades, falta de tempo para frequentar cursos presenciais, falta de tempo para participar de cursos em geral, desconhecimento sobre a oferta de atividades de formação continuada da SEE e os temas das atividades de formação, que não interessaram ao professor, por serem do prisma gerencial. No Capítulo 2, que é analítico e teórico, apresentamos as linhas teóricas que subsidiaram a interpretação dos dados encontrados; nos fundamentamos na teoria das comunidades de aprendizagens baseada, entre outros autores, em Furlan e Hargreaves (2000), Alarcão (2001), Imbernón (2009) e Gatti, Sá Barreto e André (2011). Por fim, no Capítulo 3, que é propositivo, elaboramos um Plano de Ação Educacional (PAE) com o objetivo de apresentar sugestão de atividade suplementar para contribuir na formação permanente do docente da escola, minimizar os problemas encontrados e tornar os professores agentes ativos de sua própria formação no próprio ambiente escolar.

Palavras-chave: Formação continuada. Descentralização. Comunidades de aprendizagem.

ABSTRACT

The present work has as its general objective to understand the difficulties encountered by the teachers of School #1, located in the town of Ribeirão das Neves, to participate in the continued education offered by the State Secretary of Education of Minas Gerais, Brazil. This work was developed under the Professional Master's Program of the Graduate Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP), the Center for Public Policies and Educational Evaluation (CAEd) and the Faculty of Education of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), and aims to analyze the offering of continued education carried out by the Secretary of Education between the years of 2012 and 2015. As our specific objectives, in Chapter 1 we will describe the model followed by the Secretariat of Education to provide the continued education, as well as the participation of the school teachers, analyzing the difficulties faced by them in taking part in this training - such as personal, school-related and administrative difficulties. To that end, the research that supported this study focused on quantitative data on the permanent formation of the school and state teachers; identified the training activities offered by the School of Vocational Training and Development of Educators (Magistra); made use of bibliographical and documentary research, including the contextual result of the 2015 Brazil Quiz, as well as questionnaires and semi-structured interviews directed to the teachers and school manager to diagnose the possibilities of attending the courses offered by the SEE and the reasons presented. Among them were the distance between the place of the course and the school, the lack of financial subsidy, the lack of release of the school manager so that the teacher attended the activities, the lack of time to attend in-person courses, the lack of time to attend courses in general, lack of knowledge about the provision of continuing training activities of the SEE, and topics of training activities that did not interest the teacher (because they are managerial). In Chapter 2, which is analytical and theoretical, we present the theoretical lines that supported the interpretation of the data found; the study was supported by the theory of learning communities based, among other authors, on Furlan and Hargreaves (2000), Alarcão (2001), Imbernón (2009), and Gatti, Sá Barreto and André (2011). Finally, in Chapter 3, which is propositive, we elaborate an Educational Action Plan (PAE) with the purpose of presenting a suggestion of additional activity to contribute to the permanent formation of the school teacher, minimizing the problems encountered and making teachers active agents in their own training in the school environment.

Keywords: Continued education. Descentralization. Learning communities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Organograma da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C.	45
Figura 2 Mapa da Região Metropolitana de Belo Horizonte	159
Figura 3 Estados com processo de eleição do diretor: O acesso ao cargo no Brasil as modalidades de seleção de diretores em cada estado.....	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Divulgação da comunidade de aprendizagem	121
Quadro 2	Reunião com membros e primeiros encaminhamentos	122
Quadro 3	Parceria para a formação dos membros	123
Quadro 4	Modificação do PPP e RI	124
Quadro 5	Primeira atividade de planejamento	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Ações de formação continuada para o professor planejada no PPAG 2012-2015	142
Tabela 2	Capacitações ofertadas pela Magistra em 2012	143
Tabela 3	Número de professores da escola participantes de formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação (2012-2017)	59
Tabela 4	Motivos que dificultam a participação de professores da escola em cursos oferecidos pela SEE	61
Tabela 5	Quantitativo de servidores entrevistados	144
Tabela 6	Estabilidade do servidor por função	145
Tabela 7	Servidor capacitado nos últimos cinco anos	146
Tabela 8	Relação de cursos frequentados	147
Tabela 9	Local de realização das atividades formativas	148
Tabela 10	Carga horária das atividades formativas	149
Tabela 11	Temas de atividades de formação frequentados	150
Tabela 12	Motivos da não frequência em atividades de capacitação	151
Tabela 13	Dados parciais do perfil dos professores entrevistados	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB	Auxiliares de Serviço de Educação Básica
ATB	Assistentes Técnicos da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional
CRP	Centro de Referência do Professor
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EEB	Especialistas da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GPD	Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP)
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAP	Nova Administração Pública
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRE-C	Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C
PAAE	Programa de Avaliação de Aprendizagem Escolar
PAE	Plano de Ação Educacional
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDP	Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores
PEB	Professores de Educação Básica
PEB-DES	Professores de Educação Básica Designado
PEB-EF	Professores de Educação Básica Efetivo
PEC	Programa de Educação Continuada

PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PMDI	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
PNAIC	Programa Nacional de Aprendizagem na Idade Certa
PPAG	Plano Plurianual de Ação Governamental
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROMÉDIO	Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RI	Regimento Interno
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
SNE	Sistema Nacional de Educação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 OBSTÁCULOS NA EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS	22
1.1 O contexto da formação continuada no Brasil.....	23
1.2 A Secretaria de Estado de Educação e sua dimensão administrativa	32
1.2.1 Os planejamentos da Secretaria de Educação relacionados à formação continuada	36
1.3 A Superintendência Regional de Ensino – Metropolitana C, o município de Ribeirão das Neves e a escola Um	42
1.4 Formação continuada, o problema, suas hipóteses e evidências.....	48
1.4.1 Dados do questionário contextual dos professores da rede estadual de educação de Minas Gerais na Prova Brasil	52
1.4.2 Questionário aplicado aos servidores da Escola Um	55
2 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DO CASO	64
2.1 O percurso metodológico	65
2.2 O referencial teórico	68
2.2.1 Eixo 1: formação	69
2.2.2 Eixo 2: gestão	77
2.3 Análise de dados da entrevista	80
2.3.1 Dificuldades enfrentadas pelos docentes para se capacitarem	86
2.3.2 O paradoxo da utilização da tecnologia na formação continuada dos docentes.....	97
2.3.3 Formação inicial	99
2.3.4 A escola como espaço de formação	102
3 AÇÃO SUPLEMENTAR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NA ESCOLA	113
3.1 O Plano de Ação Educacional (PAE)	118
3.2 Criação da comunidade de aprendizado docente	119
3.3 As primeiras ações	121
3.4 Capacitação dos membros da comunidade de aprendizagem	122
3.5 Alteração do projeto político pedagógico e regimento interno da escola.	123

3.6 O Projeto da Primeira Atividade	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES.....	142
ANEXOS	159

INTRODUÇÃO

Frequentemente, escutamos nas escolas e em ambientes acadêmicos que o cenário da educação no Brasil é composto de estudantes do século XXI, professores e professoras do século XX e escolas do século XIX. Constituir a escola como espaço e ambiente educativo que amplie a aprendizagem, tendo por base as características sociais e históricas que trazem desafios complexos, é a tarefa da docência brasileira. A legislação pós-redemocratização – como, por exemplo, a Constituição Federal (CF), de 05 de outubro de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei nº 8069, de 31 de julho de 1990 e a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 – modificou e ampliou as formas de atuação do docente, possibilitando uma educação mais participativa e colaborativa que impôs novas formas de trabalho ao professor.

Nesse novo contexto, é interessante que o docente não se coloque como o dono exclusivo do saber e não ensine os alunos de forma pragmática, conteudista e enciclopédica – como acontecia na escola de séculos passados, em um modelo que se prolonga até os dias de hoje em algumas instituições, o que passa a exigir, inclusive, outras competências e habilidades. Essas questões, inclusive, poderiam impulsionar outras reflexões na academia durante a formação inicial docente, visto que esta formação muitas vezes está desconectada da vida prática do magistério e, em grande parte, é de qualidade discutível, conforme conclusões apresentadas por Scheibe (2010), que esclarece que o exercício da autonomia profissional exige uma competência pedagógica e didática que a grande maioria dos professores não tem, uma vez que não foi oferecida a eles a oportunidade de adquiri-la.

Levando em consideração questões como essas, uma pergunta que pode ser colocada pelos professores, portanto, é a seguinte: como colaborar de maneira mais efetiva na formação docente e impactar o exercício da atividade do magistério, melhorando suas práticas pedagógicas, e ainda ajudar a formar o aluno como cidadão crítico, ético, preparado para o mundo do trabalho e para a sociedade da informação? O problema da qualidade na educação e as adversidades a serem enfrentadas nos fazem supor que este é um desafio ímpar e que a solução parece vir com as ações concretas e investimentos ao longo de vários anos.

Uma das possíveis alternativas para contribuir na melhora da educação, e que já é vista, inclusive, como uma espécie de consenso, seria a formação

continuada do professor. Nesse sentido, este trabalho pretende, dentro de seus limites, contribuir para a discussão acerca desta política estratégica que nos parece fundamental para melhorar a educação brasileira.

Neste contexto, focamos em uma escola no município de Ribeirão das Neves, Minas Gerais, estado que se tornou um dos destaques na literatura nacional por suas experiências na área da formação inicial em serviço, segundo Gatti, Sá Barreto e André (2011). Além disso, possui números significativos em relação ao quantitativo de alunos, escolas, servidores, municípios, conforme dados do Educacenso e censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Iremos descrever e analisar a política de valorização do professor realizada por esse estado por meio da formação continuada, buscando detectar os desafios e acertos dessas iniciativas.

Na condição de professor, estou na rede estadual de ensino desde 1998, tendo iniciado as atividades como docente apenas três meses após a graduação no curso de história em uma instituição privada de ensino. Após o meu ingresso como professor na rede pública de educação percebi a necessidade de dar continuidade a minha formação acadêmica e profissional, pois não me sentia preparado para a complexa tarefa de gerir uma sala de aula, uma vez que me deparei com uma realidade não estudada na academia.

Entre os anos de 2007 e 2015, atuei como gestor escolar e, mais do que nunca, senti a necessidade de aumentar as minhas competências e habilidades para a função que ocupava. Além disso, com o novo cargo, também percebi as fragilidades de atuação e formação dos professores que integravam a equipe escolar. E foi como gestor, conversando sobre formação continuada com outros gestores escolares, servidores da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C¹, alguns servidores da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (Magistra)² e colegas professores, que ampliei meu conhecimento sobre o tema e acumulei hipóteses variadas sobre os porquês do problema da não adesão de alguns professores às atividades da formação

¹ Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C, doravante SRE-C.

² MAGISTRA: instituição responsável pela Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, criada pela Lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Tem como objetivo promover a formação e a capacitação de educadores, de gestores e demais profissionais da Secretaria de Estado de Educação nas diversas áreas do conhecimento. Ao longo do trabalho referir-nos a ela como Magistra, Escola de Formação e Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional. Atualmente ela conta com quatorze servidores em seu quadro de profissionais e recentemente lançou um novo endereço eletrônico: <<http://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br>>.

continuada ofertada pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) e que serviram como sustentação para a elaboração de um trabalho de conclusão de curso de uma especialização em gestão escolar pela Escola de Gestores realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no ano de 2015, com o título “O papel da escola na formação continuada do professor da rede pública estadual de educação”.

A partir da pesquisa, verifiquei que, para melhorar a formação dos professores de sua rede de ensino, a SEE de Minas Gerais ofereceu cursos de capacitação aos servidores da rede. Entretanto, o número de professores atendidos por essas formações poderia ser mais significativo do que o que tem sido apresentado. De acordo com dados apresentados por Rodrigues (2014) no ano de 2012, por exemplo, quando se iniciaram as atividades da Magistra, órgão responsável pela formação continuada dos servidores da SEE, foram capacitados 12.799 professores³ em um universo de 160.975⁴ professores, o que corresponde a menos de 10% dos professores da rede estadual de educação. Caso não se modifique e amplie a quantidade de servidores atendidos por esta política, seriam necessários mais de dez anos para completar a mesma formação para todos os professores da rede. O número de professores capacitados em 2012 corresponde a pouco mais de 30% do número de professores que estava previsto no Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) para este ano, que era de 42.302 professores.

Nesse contexto, como construir uma política de valorização do professor por meio da formação permanente que possa minimizar as dificuldades encontradas pelos docentes?

Este trabalho também se propõe a discutir possíveis alternativas para contornar este problema, possibilitando, assim, impactar de forma positiva na elevação do número de professores com formação continuada na escola analisada. Uma política de formação continuada exitosa tende a causar efeitos positivos em cadeia, melhorando o aprendizado dos alunos e, consecutivamente, os indicadores da escola, a autoestima dos professores e, por fim, a valorização dos mesmos.

³ A maior parte dos professores que participaram das formações ofertadas pela Magistra pertence às Superintendências Regionais de Ensino da Metropolitana A, B e C. Regionais que administram escolas da região metropolitana de Belo Horizonte.

⁴ Fonte: SEE, de acordo com folha de pagamento de outubro de 2017.

Outro viés que o trabalho busca desvendar são os novos papéis que podem ser desempenhados pelo diretor escolar, o pedagogo (supervisor, orientador ou ainda especialista) e o próprio professor nessa qualificação em serviço, visto que por suas experiências pessoais e profissionais eles podem ter algo a contribuir para a prática profissional e a formação geral dos colegas com menos experiência no ambiente de trabalho.

Assim, esta dissertação se desenvolverá a partir do seguinte objetivo geral: quais obstáculos o professor da Escola Um⁵ tem enfrentado em seu contexto para participar da formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação de Minas Gerais?

A partir dessa questão central, são colocados os seguintes objetivos específicos:

- descrever o modelo de oferta de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e a participação dos professores da escola;
- analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores da Escola Um para se inserirem na política de formação continuada: quais as dificuldades de âmbito pessoal, de ordem da escola e de âmbito administrativo;
- propor ações que possam evitar ou minimizar a continuidade dos problemas apresentados para ajudar a aumentar o quantitativo de professores com formação continuada na escola.

Neste trabalho consideraremos formação continuada como qualquer ação formativa que vise melhorar a ação do professor em sua comunidade de trabalho para atingir o seu objetivo individual e coletivo, além das aspirações institucionais a partir da escola, secretaria de educação e sociedade, definição elaborada a partir das ideias de Gatti (2008) e Imbernón (2009). Ainda é importante ressaltar que neste trabalho não será feita distinção de concepções de palavras como aperfeiçoamento/aprimoramento (mínimo de 180 horas), extensão (mínimo de 30 horas) e outras nomenclaturas – como, por exemplo, reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação ou atualização, utilizada por autores como Gatti, Sá Barreto e André (2011) e Mainardes (2011). Utilizaremos, ao longo da dissertação, essas denominações como sinônimos para atividades de formação continuada.

⁵ Utilizaremos um nome fictício para a escola estudada.

É necessário observar, ainda, que a maior parte dos cursos ofertados pela SEE/MG, conforme mostrado na Tabela 10, não atingem 180 horas, chegando a no máximo 120 horas. Isso possibilita também ajustar o foco deste trabalho, que terá por recorte a formação continuada em cursos com duração de no máximo 180 horas. Portanto, qualquer evento patrocinado pela SEE/MG que tenha carga horária de até 180 horas, entre os anos de 2012 e 2015, será objeto de reflexão e análise.

O primeiro capítulo do nosso trabalho de pesquisa é descritivo; nele pretendemos, de forma sumária, contextualizar a formação continuada no Brasil e em Minas Gerais de aspecto gerencial e centralizado e seus reflexos na rede, descrevendo a oferta dos cursos de formação continuada e caracterizando os problemas que este modelo tem apresentado como obstáculo para maior participação de professores nos cursos de capacitação. Buscamos ainda contextualizar a mantenedora da rede pública estadual de educação de Minas Gerais, suas diretorias, analisar seu organograma e compreender a distribuição de responsabilidades e as metodologias propostas pela SEE para a formação contínua dos docentes. Como desdobramento desta análise, caracterizamos também a Magistra e suas diretorias.

Após uma descrição da formação continuada no país e da apresentação da organização da mantenedora da rede de educação e seus órgãos, voltamos nosso olhar para caracterizar e analisar a Escola Um, lócus do qual partem as dúvidas, problemas e questionamentos sobre o atual modelo de formação permanente ofertado. Apresentamos dados quantitativos relativos ao número de servidores, número de alunos e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), além de dados qualitativos relativos ao nível e modalidades de ensino ofertado, estrutura da escola, e, como foco principal deste trabalho, o número de professores com formação continuada. Para isso recorreremos ao Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Interno (RI), censo escolar e questionário aplicado a trinta e seis professores, por meio dos quais tentaremos obter informações sobre a participação ou não em cursos de formação continuada, motivos da não participação e temas ofertados para a formação, buscando fundamentar hipóteses e evidências. Isso nos auxiliou no mapeamento da instituição e caracterização de seu corpo docente para fundamentar as análises dos reflexos locais da política de formação continuada do Estado de Minas Gerais. Utilizaremos ainda o resultado do questionário contextual

da Prova Brasil (2015), aplicada aos professores da rede estadual de Minas Gerais, além de aplicarmos um questionário próprio, dirigido aos docentes, com o objetivo de melhor compreender e mapear a realidade local em relação à formação continuada na escola.

O problema seria a questão do modelo centralizado e gerencial adotado pela SEE que desconsidera as necessidades da escola e do professor, a distância entre escola e centro de formação, a falta de tempo do docente, a falta de recursos, a falta de liberação da escola para que o professor frequente as atividades de formação, o desconhecimento da oferta da formação, temas que não interessam a determinado grupo de professores ou simplesmente desinteresse em participar? Quais dificuldades impedem a participação do professor? Quais são de âmbito pessoal, de ordem da escola e de âmbito administrativo?

No segundo capítulo, que é analítico, buscamos aprofundar esta discussão sob o crivo do referencial teórico. Utilizamos a pesquisa de campo, por meio da entrevista semiestruturada com três professores dos anos finais do Ensino Fundamental de áreas distintas do conhecimento e o diretor da escola analisada, para dar voz aos sujeitos e analisar a percepção destes sobre a temática, para com isso tentar levantar resposta e direcionamentos para confirmar as suposições iniciais levantadas no primeiro capítulo. Portanto, utilizamos da análise das entrevistas para intermediar teoria e prática. O capítulo tem dois eixos de análise: o primeiro é a formação continuada e o segundo, a gestão democrática.

Após a análise das entrevistas, foi necessário ainda subdividir o capítulo em quatro linhas de interpretação, que foram: as dificuldades enfrentadas pelos docentes para se capacitarem, o paradoxo da utilização da tecnologia na formação continuada dos docentes, a formação inicial e a escola como espaço de formação. Todas essas foram análises extraídas das respostas dadas pelos servidores da escola à entrevista.

Por último, no terceiro capítulo, que é propositivo, após levantamento dos fatores que têm dificultado a formação continuada para os professores da Escola Um, nos fundamentaremos nas hipóteses, evidências, nos referenciais teóricos e nos resultados da análise do questionário e da entrevista aplicada para elaborarmos e apresentarmos o Plano de Ação Educacional (PAE). Uma proposta por meio da qual pretendemos sugerir ações que possam minimizar e contornar o problema discutido neste trabalho. O objetivo não é apresentar ideias para substituir o modelo

utilizado pela mantenedora, mas, sim, agregar mais uma possibilidade de formação continuada para os docentes que seja suplementar àquela ofertada e que possa minimizar as dificuldades encontradas, além de desenvolver uma formação que tenha como foco as reais necessidades da comunidade escolar e que se traduza em novas ações, nas quais os docentes se tornam os agentes principais dessas ações.

1 OBSTÁCULOS NA EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

Neste capítulo, abordamos aspectos relevantes para se compreender parte da realidade da formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação em Minas Gerais, sobretudo na capital, Belo Horizonte, onde se realiza a maioria dos cursos, e estão localizadas as sedes de três grandes superintendências regionais de ensino, a Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A, a Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B e a Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C. Dentro da área de atuação da SRE Metropolitana C, está o município de Ribeirão das Neves, onde se localiza a Escola Um, instituição que estudaremos e para a qual propomos as ações do PAE⁶. Em Belo Horizonte também se encontra a sede da Secretaria de Estado de Educação e do órgão responsável pela formação continuada dos servidores da educação, a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (Magistra).

Ao longo deste capítulo descrevemos e contextualizamos a dimensão da gestão envolvida, o modelo de oferta de cursos de formação e seus problemas para que possamos compreender como é a realidade da formação continuada no estado de Minas Gerais observando e analisando os impactos e a realidade experienciada pelos professores da Escola Um em relação à participação nos cursos ofertados pela SEE.

Buscaremos, ainda, entender qual é a dimensão da gestão envolvida, como se dá a oferta de cursos de formação continuada, mapear seus problemas e contextualizá-los. Apresentaremos ainda, dentro da dimensão da gestão envolvida, a organização administrativa da SRE-C, alguns dados do município de Ribeirão das Neves, e, por fim, a caracterização da Escola Um, analisando o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Interno (RI) e outros dados retirados do censo escolar.

⁶ Apesar de pretendemos analisar a formação continuada no Brasil e em Minas Gerais, o modelo desenvolvido pelo mestrado profissional do CAEd e PPGP da UFJF propõe que a dissertação seja elaborada a partir do local de trabalho do mestrando, isto é, do seu entorno, que a partir da análise de sua realidade possa problematizar e propor um trabalho de aplicação (PAE) em seu próprio local de trabalho, fundamentado na metodologia da reflexão-ação-reflexão, que inclusive coincide com as proposições de Fullan e Hargreaves (2000), Alarcao (2001) e Imbernóm (2009), autores referenciados nesse trabalho.

1.1 O contexto da formação continuada no Brasil

A preocupação pela qualificação do servidor para a prestação de serviços públicos de melhor qualidade não é uma discussão nova; remete ao final dos anos de 1930. De acordo com Niskier (1996), a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP, com a Divisão de Aperfeiçoamento (Decreto lei 579/38), buscava capacitar o servidor com as modernas técnicas para aperfeiçoar as atividades do Estado. Mas só em 1951, com a criação da Companhia Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Ministério da educação (MEC) demonstra interesse no aperfeiçoamento profissional neste nível.

Neste trabalho consideramos como formação continuada qualquer ação formativa que vise melhorar a ação do professor em sua comunidade de trabalho, para atingir o seu objetivo individual e coletivo, além das aspirações institucionais a partir da escola, secretaria de educação e sociedade, definição elaborada a partir das ideias de Gatti (2008) e Imbernón (2009).

O responsável pela tomada de decisões administrativas (das políticas públicas) e o professor-aluno devem levar em consideração se os cursos ofertados são presenciais, à distância ou semipresencial e outras variáveis que facilitam ou impedem a formação permanente, como, por exemplo, se os cursos são de oferta gratuita ou financiada pelos professores, qual a relação de carga horária total da formação e a carga horária de trabalho do professor e onde é o local de formação e o local de origem ou destino do professor (residência ou escola onde trabalha). Esses dados são de extrema importância para a matrícula e continuidade em cursos de formação permanente e o respectivo êxito na frequência e conclusão.

A valorização do professor por meio da formação continuada aparece na terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). Nela aparecem cinco artigos dedicados à profissionalização do docente brasileiro

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. (BRASIL, 1996)

Como podemos observar, o artigo 61 é uma forte indicação de formulação geral para as metodologias dos cursos de formação continuada ofertados pelos Institutos de Educação Superior (IES) para o professor e das secretarias de educação. Desde o início, percebe-se a preocupação em estreitar a distância das teorias aprendidas na academia e a prática percebida no dia a dia do magistério, pois uma das falhas dos IES na formação dos docentes está justamente na aproximação as metodologias aprendidas nos cursos de licenciatura da realidade que será vivenciada na sala de aula. No inciso I do art. 61, o governo apresenta a opção pela formação em serviço, isto demonstra que ela será uma grande aliada da formação continuada dos professores. Ainda como orientação geral no inciso III do art. 63, a lei determina que os IES mantenham programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Os incisos II e V do artigo 67 reforçam a necessidade de conceder licença periódica remunerada para que o professor realmente possa ter condições de frequentar os cursos, além de ser previsto período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. Estes incisos se encontram regulamentados na legislação estadual.

Quanto ao tempo reservado a estudos, planejamento e avaliação, este direito só foi regulamentado pela lei 11.738/2008 (12 anos após a publicação da LDBEN e também prevista no PNE 2001-2010). No § 4º do art. 2º na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, portanto os outros 1/3 estão destinados ao planejamento do professor.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

(...)

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

(...)

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1996)

O art. 70 é apenas uma orientação de ordem contábil; no entanto, é muito importante, pois formaliza os gastos em aperfeiçoamento de professores e demais servidores como despesa de manutenção. Os artigos 80 e 87 são complementares,

pois no primeiro o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Enquanto o inciso III do § 3º e o caput do art. 87 determinam que

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:
(...)

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância. (BRASIL, 1996)

Percebemos que, se estes artigos da LDBEN tivessem sido cumpridos de forma mais vigorosa ao longo destes vinte e um anos, hoje não teríamos tantos e graves problemas para serem resolvidos. Uma rápida leitura do PNE 2001-2010 nos possibilita averiguar o grande obstáculo a ser enfrentado pelo poder público na oferta de uma educação de qualidade.

O Plano Nacional de Educação é um planejamento de longo prazo da educação – neste caso, de 10 anos: no PNE de 2001-2010, instituído pela Lei 10.172/2001, dos 50 objetivos e metas vinculados de alguma forma ao professor e a sua formação 16 estavam diretamente relacionadas à formação continuada, isto é, trinta por cento destes objetivos estão relacionados ao aperfeiçoamento do professor. Isto demonstra a grande preocupação que havia não apenas com a expansão do sistema de educação garantido pela nova LDBEN, mas também com a qualidade da educação ofertada. Isto fica explícito quando percebemos a necessidade em garantir estratégias para ofertar a graduação e formação inicial aos professores, pois parte dos professores tinha apenas o curso normal, em nível médio, e outra parte apenas o ensino médio regular. De uma forma geral, o PNE 2001-2010 estava organizado da seguinte forma: I-introdução; II-níveis de ensino; com quatro subdivisões; III-modalidades de ensino, com cinco subdivisões; IV-magistério da educação básica, financiamento e acompanhamento e avaliação.

Dos itens níveis de ensino (II) e financiamento (V) foram elaborados um panorama contendo o diagnóstico, as diretrizes e os objetivos e, por fim, as metas.

A formação continuada do professor começa a aparecer na modalidade de ensino, a educação a distância e tecnologia educacional (item 6) e estão referenciadas em cinco objetivos e metas (metas 11, 16, 19, 20 e 22).

Depois, retorna em um item exclusivo “O Magistério da Educação Básica” e seu diagnóstico apresenta qual panorama se ampara a visão do PNE como podemos observar:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente,

- . a formação profissional inicial;
- . as condições de trabalho, salário e carreira;
- . a formação continuada.

A simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática. Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. (BRASIL, 2001, p. 143-144)

Portanto, o desafio estava lançado: era necessário colocar em prática o que já estava previsto. A realidade já estava diagnosticada: o PNE, ao tratar da tripla condição e simultaneidade para a construção de um sistema qualificado de educação, inicia-se com a formação inicial do docente, passa pelas suas condições de trabalho, salário e carreira e se encerra com a formação permanente. Isto demonstra a centralidade e o tamanho do desafio a ser enfrentado pela educação nacional, pois em dois dos três momentos dedica-se a tratar da formação docente.

A partir do diagnóstico desafiador apurado pelo PNE, foram lançadas diretrizes que visavam minimizar tais obstáculos para concretizar a ideia de uma educação de qualidade na rede pública de educação, como podemos observar.

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar, prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País (...). A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos:

- * uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;

* um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo. (BRASIL, 2001, p. 148-149)

O papel do Estado enquanto alavanca para potencializar o PNE, neste critério, é fundamental; o governo conhece a posição estratégica ocupada pela educação no mundo, inclusive no mundo contemporâneo, envolto em novas tecnologias, e não se esconde ao afirmar que um dos maiores desafios que terá que enfrentar é a formação do professor, por ser ela a condição e o meio para se alcançar êxito no projeto de uma nova sociedade com mais compromisso social e político.

Na prática, os meios para alcançar estes objetivos se traduzem em 28 objetivos e metas, das quais destacamos os sete mais relevantes para o tema trabalhado nesta pesquisa. O estado é o centro irradiador das ações, por meio de parcerias entre IES, entes federados e a União. Percebeu-se ainda a prioridade na formação inicial dos docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isso até de forma compreensível, pois àquela altura o governo brasileiro já havia alcançado o objetivo de universalizar a oferta de educação para as crianças de 7 a 14 anos desde 1997 e necessitava urgentemente de profissionais capacitados para atuar em todos os níveis e modalidades da educação, mas de forma prioritária na educação infantil.

5. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87.

12. Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares.

13. Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior.

16. Promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta, na sede ou fora dela, de cursos de especialização voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e (...).

22. Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas.

23. Ampliar a oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa neste campo.

24. Desenvolver programas de pós-graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação profissional em educação, para todos os níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2001, p. 153-156)

Os sete objetivos acima demonstram de forma bem clara o diagnóstico realizado pelo MEC e o trabalho a ser feito gradualmente, ao longo dos dez anos de vigência do plano. Percebemos também a urgência de algumas ações, como os diagnósticos de professores leigos e sem graduação. Dezesesseis anos após este plano, reconhecemos os avanços, mas não podemos esconder certas frustrações, até mesmo porque estas frustrações reaparecem como metas e estratégias no atual PNE (2014-2024).

O atual PNE, sancionado pela Lei federal nº 13.005 em 2014, pode ser dividido em quatro grandes grupos de um total de 20 metas e dois outros grupos menores, mas de grande dimensão, pois se trata da gestão democrática e o financiamento da educação, com previsão de gastos equivalentes a dez por cento do produto interno bruto ao final dos dez anos de implantação deste plano. Após uma leitura do documento “Planejando a próxima década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação”, uma publicação do MEC que explica resumidamente o PNE, faremos a primeira análise do plano decenal.

Estruturalmente, o PNE foi agrupado da seguinte forma: a) direito a Educação Básica com equidade, por meio da universalização da alfabetização e ampliação da escolaridade (metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11); b) busca da equidade, reduzindo as desigualdades e valorização da diversidade (metas 4 e 8); c) valorização dos profissionais da educação (metas 15 a 18); d) ampliar as matrículas no Ensino Superior, melhorar a sua qualidade e ampliar as matrículas no *stricto sensu* (metas 12 a 14); e) gestão democrática e financiamento (metas 19 e 20).

Entre as vinte metas, quatro são especificamente voltadas para os professores, sendo a meta 16 exclusiva para a formação continuada em nível de pós-graduação para professores e formação continuada a todos os profissionais da

educação. Das vinte e cinco estratégias contidas nas metas 15, 17 e 18, nove são voltadas à formação continuada.

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, 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 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 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. (BRASIL, 2014, p. 12)

Apesar da formação permanente ser uma meta do PNE para melhorar os indicadores e índices da educação nacional, na prática, a sua implementação tem apresentado problemas, o que tem dificultado seu poder transformador. Por isso, o interesse em estudar esta área tem se ampliado entre os pesquisadores do país.

Buscando auxiliar os estados e municípios na política de formação permanente dos professores de suas respectivas redes – tarefa que lhes é exclusiva, pois os docentes não pertencem à rede federal –, o MEC reforça a política de auxílio e parceria. Em 2005, cria a Universidade Aberta do Brasil⁷, prevista no PNE (2001-2010), e em 2007 cria o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e institucionaliza o Plano de Ação Articulada (PAR). O PAR tem quatro áreas de ação: gestão educacional; formação de professores e de profissionais de serviços e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos

⁷ Universidade Aberta do Brasil, doravante UAB. Decreto nº 5800/2006

pedagógicos todas as áreas estão vinculadas diretamente a ação do professor, sendo duas de vínculo mais direto.

De acordo com Gatti e Sá Barreto (2009, p. 198), em nível nacional, o censo dos profissionais do magistério da educação básica de 2003, aponta que, de um total de 1.542.878 docentes brasileiros, 701.516 participaram de alguma atividade de formação continuada. Em novos estudos realizados, Gatti, Sá Barreto e André (2011) caracterizaram melhor como se dá a demanda da formação continuada no Brasil por meio da UAB entre os cursos oferecidos; descobriu-se que os cursos de aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas) são os mais procurados, além de mapear as demandadas por região.

Os cursos de aperfeiçoamento⁸ são os mais frequentes, com 25,7% da oferta total, seguidos de especialização, com 19,8%, e de extensão, com 10,3%. Na região Norte, a maior oferta de formação continuada é de cursos de extensão, com quase 20% da oferta total. A região Centro-Oeste, por sua vez, apresenta baixos índices de formação continuada nas três modalidades: aperfeiçoamento (13,4%), especialização (15,9%) e extensão (9,7%). (GATTI; SÁ BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 67)

Quando se fala da formação continuada dos professores da escola pública, geralmente a responsabilidade recai nos dois atores diretamente envolvidos: o próprio professor – que, por sua vontade, seria o responsável por essa formação, tais quais os professores da iniciativa privada – e a própria rede responsável pela educação pública à qual o professor está vinculado e que tem grande interesse na melhoria da educação oferecida à sociedade.

A criação de um sistema nacional de educação capitaneado pela União serviria como catalizador para melhorar a organização, planejamento e articulação entre os entes federados e poderia muito auxiliar nesta tarefa de oferecer formação continuada aos professores da rede pública de educação, visto que esta articulação ainda é insuficiente. Segundo Scheibe (2010, p. 987), o que percebemos é que.

[o]s entes federados não estão, contudo, suficientemente articulados na execução das políticas públicas destinadas ao desenvolvimento de tais objetivos, necessários para a valorização docente, por meio de uma formação mais articulada e planejada dos quadros para o magistério.

⁸ Aperfeiçoamento/aprimoramento (mínimo de 180 horas), especialização/qualificação (mínimo de 360 horas), extensão (mínimo de 30 horas).

Isto também fica explícito quando percebemos que ainda não temos um Sistema Nacional de Educação (SNE), que serviria de agente central desencadeador de todas as ações de organização e planejamento das políticas públicas voltadas para essa área. Outro fator que pesou negativamente, apesar da formação continuada de professores ser meta do PNE 2001-2011, foi que pouco se avançou neste sentido. O PNE fora parcialmente um fracasso quanto ao alcance de seus objetivos e metas, de acordo com Souza (2014) – que cita vários autores, entre eles Cury (2009), Kuenzer (2010), Sguissardi (2006), Martins (2012), Aguiar (2010) e Dourado (2010) –, e que por ter muitos objetivos e metas acabou se tornando uma carta de intenções. Não existiu maior articulação entre os entes federados na sua implementação, além de ter priorizado a formação inicial do professor da rede pública de educação, problema muito mais grave. Outro problema que percebemos, e que não deveria existir, neste caso, é que o PNE foi aprovado sob um governo e deveria ser executado sob outros, não tendo continuidade política. Uma política criada para ser de estado acabou se tornando uma política de governo, com pouca implementação, pois em 2003 houve troca de governo em âmbito federal e estadual.

Embora não tenhamos um Sistema Nacional de Educação, a CF (1988), a LDBEN (1996) e o PNE (2014-2024) asseguram a cooperação entre os entes da federação; portanto, podemos inserir outro ator nesse contexto da formação continuada – a União – e redistribuir o peso desta importante ação que é a formação em serviço, tanto inicial como contínua. A União, por concentrar a maior parte da arrecadação de tributos, por conseguinte tem mais recursos para adotar política pública permanente para a capacitação de servidores; isso poderá induzir a um aumento exponencial no número de servidores com curso de formação inicial e continuada em face dos exíguos recursos municipais e até estaduais destinados a esta atividade. Há que se lembrar de que muitos municípios e até estados têm grande dependência de repasses financeiros da União, por meio do Fundo de Participação dos Estados (FPE) e o Fundo de Participação dos Municípios (FPM), em vista do frágil desenvolvimento econômico e financeiro que apresentam. Atualmente, nove estados necessitam de recursos federais para pagar o piso nacional aos professores de sua rede de ensino. Já a União, ente centralizador da arrecadação de vários impostos, é responsável por reparti-los. Muitos alegam que esta fragilidade dos estados e municípios começou com a Constituição de 1988, que

descentralizou as obrigações de educação e saúde para estados e municípios e no mesmo sentido não repassou os recursos necessários.

Reconhecemos que a indução desta formação por parte da União vem acontecendo em parceria feita com vários estados e municípios, o que favoreceu o crescimento do quantitativo de professores com formação inicial e continuada. Como exemplo deste importante papel de parceiro privilegiado que é a União, apresentamos alguns programas desta parceria que têm o MEC como proponente, como o programa de formação continuada e em serviço para os dirigentes escolares (PROGESTÃO), o Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio (PROMÉDIO) para professores do Ensino Médio, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar I em Língua Portuguesa e II em Matemática (GESTAR I e II) para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e o Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; há também o Pró-Letramento, para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), para professores que não possuem curso superior ou que lecionam em área diferente da sua área de formação inicial, entre outros programas. Talvez estes sejam os mais importantes projetos de formação continuada de docentes no país, tanto no aspecto da qualificação quanto dos números de professores atendidos⁹.

Dentro do universo das políticas públicas voltadas a formação continuada do professor, é necessária para o presente estudo, conhecer a dimensão administrativa da proponente das políticas relacionadas ao foco dessa pesquisa, isto é, a Secretaria de Educação de Minas Gerais.

1.2 A Secretaria de Estado de Educação e sua dimensão administrativa

A Secretaria de Estado de Educação, de acordo com o Educacenso de 2015¹⁰, tem 3.655¹¹ escolas e 2.087.852 matrículas em suas unidades escolares. A

⁹ Nesse trabalho não fazemos nenhuma menção analítica aos referidos programas. Sugerimos consultar o repositório de dissertações da UFJF para quem deseja maior aprofundamento crítico sobre o tema. <http://www.mestrado.caedufjf.net/menu/dissertacoes-defendidas/>

¹⁰ Disponível em:

<<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Minas%20Gerais%20-%20Educacenso%202015.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

¹¹ Às vezes uma unidade escolar pode ofertar mais de uma modalidade de ensino, como, por exemplo, anos finais de Ensino Fundamental e Ensino Médio. E também Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Educação Infantil, modalidade que não é responsabilidade constitucional do Estado, quando observados os preceitos da organização político-administrativa e o regime de colaboração dos sistemas de ensino, tem 23 unidades escolares com 495 matrículas. Os anos iniciais do Ensino Fundamental têm 2.032 escolas, com 391.735 matrículas, totalizando 28,1% das matrículas neste nível de educação, que também não é responsabilidade do Estado. Os anos finais do Ensino Fundamental contam com 2.086 escolas, com 798.539 matrículas, totalizando 62,6% do total de matrículas. O Ensino Médio possui 2.261 escolas, com 681.738 matrículas, totalizando 86,6% do total de matrículas neste nível. Para manter esse número ampliado de escolas e matrículas, a SEE tem em torno de 160.975¹² mil professores (62.084 concursados e 98.891 designados) na ativa, além de aposentados e demais funções inerentes à educação.

Ao navegarmos pelo sítio eletrônico da Secretaria de Educação e acessarmos o link missão e valores¹³, teremos acesso ao mapa estratégico da SEE, denominado Sistema Operacional de Educação¹⁴, onde, em síntese, podemos vislumbrar a organização estratégica desta secretaria, que apresenta da seguinte forma a sua missão, visão de futuro, valores, objetivos finalísticos, objetivos de apoio e aprendizagem e crescimento.

Missão: desenvolver e coordenar políticas públicas de educação básica, inclusivas e de qualidade, garantindo plenas condições de funcionamento da rede pública, em especial da rede estadual, promovendo a formação integral dos estudantes, com vistas ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho.

Visão de futuro: ser referência pela excelência em educação básica, com qualidade e equidade.

Valores: qualidade, inclusão e equidade, diversidade, ética, eficiência, transparência, responsabilidade pública, gestão democrática, sustentabilidade, criatividade e inovação.

Objetivos finalísticos - beneficiários os alunos: 1- Universalizar a educação básica, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes, garantindo a formação qualificada, permanência e sucesso dos educandos. 2 - Tornar a educação básica mais atrativa, proporcionar o acesso a condições geradoras de empregabilidade e renda e a continuidade dos estudos, favorecendo o exercício pleno da cidadania. 3 - Ampliar a oferta de educação em tempo integral com qualidade nas escolas estaduais. 4 - Reduzir desigualdades educacionais e estruturais entre regiões, escolas e alunos,

¹² SEE-SISAP, folha de pagamento de outubro de 2017.

¹³ Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/missao-e-valores>>. Acesso em: 12 out. 2017.

¹⁴ Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/midia/Mapa%20Estratgico%20SEE%20%2027-03-12.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

garantindo que a escola seja um espaço de inclusão, diversidade, aprendizagem e pertencimento da comunidade educacional. 5 - Dotar as escolas estaduais de infraestrutura física e tecnológica adequadas ao desenvolvimento do ensino e às necessidades da sociedade.

Objetivos de apoio - processos internos: 1 - Fortalecer a gestão democrática nas escolas, ampliando a participação da comunidade escolar, o compartilhamento das decisões e responsabilidade. 2 - Implementar processos administrativos mais ágeis, flexíveis, eficazes e eficientes, baseados em novas tecnologias, padronização de práticas, dentro de uma cultura organizacional inovadora. 3 - Identificar parceiros para a execução das ações e captação de recursos, fortalecendo a troca de experiências e cooperação entre Estados e sociedade civil. 4 - Desenvolver planejamento e gestão integrados na SEE nos níveis central, regional e escolar bem como o regime de cooperação com municípios e União. 5 - Garantir eficiência nas avaliações de desempenho dos alunos para subsidiar a formulação de políticas, a responsabilização dos agentes educacionais e a prestação de contas à sociedade. 6 - Promover a coleta de informações das escolas mineiras de forma sistematizada e ágil, com garantia de qualidade, e realizar estudos e pesquisas em consonância com o que há de mais recente e relevante em educação para subsidiar o planejamento. Acompanhamento e a avaliação de programas da SEE.

Aprendizagem e crescimento: promover a formação continuada, a valorização e a motivação dos profissionais da educação. (MINAS GERAIS, s/d)

Ao fazermos uma leitura inicial do Sistema Operacional de Educação de Minas Gerais, podemos recordar documentos básicos para a nossa trajetória democrática, cidadã e matriz de um projeto de futuro, como a Constituição de 1988 e a LDBEN (1996), que também são documentos orientadores e administrativos enquanto geradores de planejamento. Estes textos servem de preâmbulo filosófico e ético para a apresentação da legislação que realmente delimita a estrutura da SEE como passamos a ver.

Devemos realçar o item aprendizagem e crescimento, cuja função é promover a formação contínua dos profissionais da educação. Isso por si só configura comprometimento com a formação permanente do professor. Outros detalhes também chamam a atenção, como, por exemplo, melhorar os níveis administrativos, avaliação de desempenho dos alunos e responsabilização dos agentes educacionais e a prestação de contas à sociedade, entre outros, demonstrando um caráter gerencialista.

A organização básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais foi modificada recentemente pelo art. 32 da Lei nº 22.257, de 27 de julho de 2016¹⁵, que estabelece a nova estrutura orgânica da administração pública do Poder Executivo do Estado e dá outras providências, além de extinguir a Lei Delegada nº 179 e 180 de 2011, que anteriormente tinham esta função.

Art. 32. A Secretaria de Estado de Educação – SEE – tem como competência planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar, com a participação da sociedade, as ações relativas à garantia e à promoção da educação, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, à redução das desigualdades regionais, à equidade de oportunidades e ao reconhecimento da diversidade cultural.

Parágrafo único. Integram a área de competência da SEE:

I – o Conselho Estadual de Educação;

II – o Conselho Estadual de Alimentação Escolar;

III – o Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb;

IV – por vinculação, a Fundação Helena Antipoff – FHA. (MINAS GERAIS, 2016)¹⁶

O Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011¹⁷, dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação de forma mais detalhada.

Art. 2º A SEE tem por finalidade planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado relativas à garantia e à promoção da educação, com a participação da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho, à redução das desigualdades regionais, à equalização de oportunidades e ao reconhecimento da diversidade cultural, competindo-lhe:

(...)

X – definir, coordenar e executar as ações da política de capacitação dos educadores e diretores da rede pública de ensino estadual, observadas as diretrizes estabelecidas pela SEPLAG; (...)

Seção XII

Da Escola de Formação de Desenvolvimento Profissional de Educadores

(...)

Art. 65. A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores tem por finalidade a formação e a capacitação dos

¹⁵ Disponível em: <<http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/168324>>. Acesso em: 12 out. 2017.

¹⁶ Disponível em: <<http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/168326>>. Acesso em: 12 out. 2017.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=DEC&num=45849&comp=&ano=2011&texto=original>>. Acesso em: 12 out. 2017.

educadores, gestores e profissionais da SEE, nas diversas áreas do conhecimento e gestão, visando ao fortalecimento da capacidade de implementação das políticas públicas de educação, (...) (MINAS GERAIS, 2011c)

Tanto a Lei Nº 22.257/16 quanto os Decretos nº 45.849/11 e 45.914/12¹⁸ vêm moldando a estrutura que conhecemos da secretaria de educação. Nos decretos se estabelecem a estrutura da secretaria, sua diretriz e especificações organizacionais.

Como podemos observar nas três legislações estaduais, entre 2011 e 2016 formulou-se a estrutura legal da SEE/MG, que se aprimora ao longo dos anos e se adequa as orientações ideológicas dos governantes. A atualização da estrutura das secretarias por meio da Lei nº 22.257/16 retirou alguns detalhes essencialmente ligados à administração anterior, como a premiação por produtividade, mas ainda é necessário um estudo mais pormenorizado desta modificação legal para identificar outras mudanças no interior da lei.

Após esta necessária e breve delimitação filosófica e legal, é possível circunscrevermos os detalhes de como se operacionaliza o funcionamento da SEE, o planejamento e execução da política de formação continuada da Secretaria de Educação.

A Secretaria de Estado de Educação tem em sua estrutura¹⁹, de acordo com a lei e os decretos o gabinete, cinco assessorias, uma auditoria setorial, três conselhos, a Fundação Helena Antipoff (FHA), por vinculação, quatro subsecretarias – a de Administração do Sistema Educacional, a de Desenvolvimento da Educação Básica, a de Gestão de Recursos Humanos e a de Informações e Tecnologias Educacionais – e um total de 15 superintendências vinculadas a elas, a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (Magistra) e 47 Superintendências Regionais de Ensino e suas respectivas diretorias.

As SREs são classificadas de acordo com o número de alunos matriculados em sua área de abrangência e vinculadas ao titular da Secretaria Adjunta; são divididas em porte I (até o limite de sete unidades) e porte II (até o limite de quarenta e oito unidades). A legislação permite a existência de 55 superintendências, mas existem apenas 47.

¹⁸ Disponível em:

<<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=45914&comp=&ano=2012>>. Acesso em: 12 out. 2017.

¹⁹ Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/organograma/organograma-atual-original.jpg>>. Acesso em: 12 out. 2017.

Qualquer uma das 15 superintendências da estrutura do órgão central ou uma das 47 regionais de ensino que necessite elaborar um curso de formação ou atualização deve recorrer a subsecretaria à qual está vinculada e fazer a proposição. No entanto, a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, subsecretaria que atua mais no cotidiano da prática escolar, e a Subsecretaria de Recursos Humanos, que trata de assuntos ligados a trajetória profissional do servidor e que está ligada operacionalmente à Magistra, são as subsecretarias que organicamente mais têm possibilidades de propor atividades de formação permanente. As outras duas subsecretarias, a de Administração do Sistema Educacional e a de Informações e Tecnologias Educacionais, têm menos relações com a prática de ensino no dia a dia da sala de aula e na atuação do professor.

1.2.1 Os planejamentos da Secretaria de Educação relacionados à formação continuada

Desde o ano de 2003, os grandes planejamentos sobre políticas públicas em Minas Gerais surgiram da discussão administrativa, política e social que se deu por meio da elaboração do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – PMDI um planejamento de longo prazo que acaba englobando e direcionando as próprias ações do Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG), que é um planejamento de quatro anos. De acordo com Pereira (2015, p. 30), o PMDI estabeleceu as principais e mais duradouras linhas de planejamento da SEE.

A estratégia governamental da educação está atrelada ao Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), que estabeleceu as grandes diretrizes para a atuação do setor público em Minas Gerais no período 2011-2030. No PMDI, está explicitado o princípio da atuação conjunta do Governo de Minas Gerais com outras esferas da sociedade, em consonância com o conceito de Estado Aberto em Rede. Para a execução da estratégia, foram criadas 11 Redes de Desenvolvimento Integrado. As redes focam metas síntese e se desdobram em objetivos, estratégias e indicadores com metas de desempenho para produzir e medir as transformações desejadas em cada uma delas.

O PPAG, ao ser elaborado pela equipe gestora, incorpora anseios administrativos de visão gerencial que possibilitam projetar planos de execução de uma política de formação continuada de professores de curto, médio e longo prazo,

como poderemos analisar na Tabela 1 (Apêndice). As previsões da política de formação continuada podem ter uma duração de apenas um ano ou até quatro anos.

A seguir apresentamos as quatro ações/programas de atividade de formação continuada planejados pela SEE para os anos de 2012 a 2015, encontradas no PPAG. A primeira ação tinha por finalidade atingir o nível recomendável de alfabetização e melhorar o desempenho dos alunos por meio de intervenções pedagógicas, capacitação e acompanhamento dos profissionais da educação. Servidores da SEE ou SRE deveriam acompanhar 2.302 escolas dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, com visitas frequentes nas quais ajudavam a equipe gestora da escola (diretor, vice-diretor, especialista de educação) e professores a elaborar testes diagnósticos de alunos e orientavam ações de melhoria do processo de ensino aprendizagem ao longo do ano com base nos resultados obtidos pelos alunos nestas avaliações e também nos resultados do Proeb.

A unidade de referência utilizada na primeira ação analisada é a escola e não o professor. Portanto, não temos uma quantidade exata de professores que foram capacitados, mas, sim, de escolas. Se considerarmos que apenas um professor foi capacitado em cada uma das escolas previstas, haveria um total de 2.302 professores atendidos. No entanto, se considerarmos que em cada escola foram atendidos dois professores, o número dobra – e aí por diante. Para a reflexão, seremos conservadores e utilizaremos apenas um professor por escola.

Uma observação que podemos fazer está na descontinuidade das políticas públicas elaboradas por uma gestão e que não são mantidas na gestão que a sucede, principalmente quando não há continuidade ideológica. Isso é extremamente ruim para o aperfeiçoamento das políticas públicas, pois constantemente aparecem e desaparecem projetos, ações e programas. Com isso, se perdem recursos, tempo e experiência adquirida. Podemos perceber isto nas três esferas do poder público nacional.

A segunda e terceira ações estudadas do PPAG são exemplos de atuação direta da Escola de Formação (Magistra) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Por meio delas a SEE teve como objetivo capacitar oitenta mil professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio de forma continuada nos diferentes campos de atuação, com programas presenciais, semipresenciais e virtuais, de forma a promover a melhoria da qualidade do sistema público de

educação básica, bem como promover oportunidades de desenvolvimento em áreas afins. São metas destas ações, capacitar professores nas dez macrorregiões do estado (Central, Rio Doce, Mata, Sul de Minas, Triângulo, Alto Paranaíba, Centro Oeste, Noroeste de Minas, Norte de Minas, Jequitinhonha/Mucuri) ao longo de 2012 e 2013.

A quarta e última ação tem como finalidade implementar ações de capacitação sobre segurança nas escolas para mediação de conflitos e o esclarecimento de garantias e direito das crianças e adolescentes. Suas ações ao longo dos quatro anos previam capacitar trinta e cinco mil profissionais. Neste caso, levamos em consideração que a unidade de referência, que era o servidor atendido pela formação continuada, seria um professor, embora a unidade apresentada fosse profissional – o que, portanto, pode ser qualquer servidor da escola (professor, supervisor, vice-diretor, diretor).

No PPAG existe ainda a Ação 2.018, Desenvolvimento e Capacitação do Servidor, com meta de qualificar 8.310 servidores por meio de cursos de educação básica, profissional e superior, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade e da eficiência dos serviços públicos prestados ao cidadão. Este último exemplo, retirado do planejamento do PPAG, não será utilizado para análise, pois não permite concluir que o servidor atendido pelo projeto seja o professor. Ficará apenas como exemplo para ilustrar as ações elaboradas pela SEE.

Como podemos perceber, a primeira e quarta ações têm planejamento quadrienal e tinham como meta atingir 81.040 professores com a formação continuada. Já na segunda e terceira ações, o planejamento alcançaria 80 mil servidores atendidos, que acreditamos ser, no mínimo, um professor por escola (mas podendo ser mais), com duração de dois anos.

Foi solicitado, por meio do canal de comunicação disponibilizado no site da SEE, o quantitativo de professores e servidores capacitados (nome da capacitação, carga horária, número de pessoas previstas e capacitadas) entre os anos de 2012 e 2015 para relacionarmos com os dados planejados no PPAG deste período. Com essas informações, seria possível analisar a efetividade dos planejamentos elaborados. No entanto os dados divulgados não continham o número de pessoas previstas, o que não possibilitou a análise completa das informações. Com os dados disponibilizados, foi possível relacionar a meta estabelecida no PPAG com o que efetivamente foi alcançado pela SEE, como veremos a seguir.

Cabe salientar que, enquanto planejamento, o PPAG pode ser ou não totalmente executado ao longo de determinado ano, pois ele não é impositivo, mas sim autorizativo isto é, planejamento de futuras ações dentro de determinado período de tempo. Quando não executado, ele pode ter sofrido mudanças de metas ou contingenciamento de recursos, isto é, os recursos não serão mais liberados para aquela ação por motivo de restrição de gastos ou mudanças de estratégia. O mesmo pode se dar ao longo do período dos quatro anos, até porque o PPAG passa por revisões anuais ao longo deste período e a análise documental se deu sobre o PPAG original, aprovado pela Assembleia de Minas Gerais.

Ao analisar os dados do planejamento do PPAG em relação à formação permanente de professores, surgiram algumas dúvidas. Estavam previstas ações de formação que totalizavam 124.208 professores para o período de quatro anos; seriam 42.302 professores em 2012, 57.302 professores para 2013, 12.302 professores em 2014 e 12.302 professores para 2015.

De acordo com Rodrigues (2014), quase 13 mil docentes participaram de atividades de formação continuada ofertadas pela Magistra no ano de 2012 (Tabela 2, apêndice) – número expressivo, principalmente para um órgão em seu primeiro ano de funcionamento. No entanto, ele se revela baixo diante do universo de professores da rede estadual, pois foram capacitados menos de dez por cento do efetivo. Além do mais, os dados do PPAG revelam que, para o ano de 2012, a meta não foi atingida: alcançou um pouco mais de trinta por cento do planejado.

Outras inferências foram elaboradas a partir do quantitativo de servidores atendidos por cursos de formação permanente entre os anos de 2012-2015 disponibilizados pela Magistra. Salientamos que, em termos de números absolutos, os dados são significativos. É possível perceber que o problema se encontra na relação de servidores atendidos e o número total de servidores da rede de educação; as prováveis causas podem estar, inclusive, além das que foram apresentadas neste trabalho.

O Congresso Anual de Práticas Educacionais, Seminários e Cursos contemplaram aproximadamente 27.777 (vinte e sete mil, setecentos e setenta e sete) participantes na modalidade presencial. Nos ambientes de Oferta Livre de Cursos da Plataforma Virtual de Aprendizagem, articulada em conjunto com outros setores da SEE e de outras Secretarias de Estado foi inscritos 87.548 (oitenta e sete

mil, quinhentos e quarenta e oito) educadores na modalidade de educação a distância.

A Secretaria de Educação elabora anualmente o seu planejamento e o envia à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG) para a organização geral do estado, de acordo com o PPAG e a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO).

Dentro da SEE, cada subsecretaria estabelece sua prioridade e organiza seu planejamento de acordo com as determinações do Decreto nº 45849/11 e Decreto 45914/11. Além delas, temos a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (Magistra) e um total de 47 SREs que, necessitando formular um curso de formação ou atualização, devem recorrer à subsecretaria a qual está vinculado o tema e fazer a proposição de formação.

Desde a criação da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores pelo Decreto nº 180, de 2011, ela se tornou estrutura diretamente vinculada à Secretária de Educação, tal qual uma subsecretaria. De acordo com o Decreto nº 45849/11, é o órgão organicamente responsável pela formação do servidor da SEE, em vínculo mais estreito com a Subsecretaria de Recursos Humanos. Portanto, é sua a incumbência de planejar e executar ações para a formação contínua dos servidores da educação. As demandas registradas de capacitação de servidores pelas quatro subsecretarias são encaminhadas à Magistra, que inicia os planejamentos de execução dentro das prioridades estabelecidas.

De acordo com o art. 178 da Lei Delegada nº 180/11, a Magistra está organizada em três coordenadorias: a Coordenadoria de Programas de Formação e Desenvolvimento Profissional, a Coordenadoria de Certificação Ocupacional e a Coordenadoria de Ensino, além da Secretaria Geral. A Coordenadoria de Programas de Formação e Desenvolvimento Profissional é central na instituição, pois é responsável pelas ações de formação dos servidores da SEE. A Coordenadoria de Certificação Ocupacional tem a função de estabelecer diretrizes, coordenar, desenvolver e acompanhar a realização dos processos de avaliação das ações da Escola de Formação, emitindo certificação aos servidores que participem de suas atividades de formação. Já a Coordenadoria de Ensino deve coordenar as atividades de ensino, criando a arquitetura curricular das propostas de cursos, desenvolvendo ferramentas e instrumentos de ensino para o uso qualificado das tecnologias de comunicação e informação em atividades pedagógicas e produzindo materiais

didáticos para os cursos. Por fim, cabe à Secretaria-Geral prover suporte administrativo às atividades da Escola de Formação e gerir as atividades de registro, como, por exemplo, elaborar proposta de orçamento anual e sua execução, executar a gestão administrativa dos cursos e ações oferecidos, prover o apoio logístico necessário às atividades da Escola, sistematizar e prestar informações técnicas, acadêmicas e gerenciais relativas às atividades desenvolvidas.

De acordo com dados recentes da SEE, entre os anos de 2012 e 2015, por meio da Magistra e outros órgãos, a secretaria promoveu o Congresso Anual de Práticas Educacionais, Seminários e Cursos, contemplando aproximadamente 27.777 (vinte e sete mil, setecentos e setenta e sete) participantes na modalidade presencial. Na modalidade semipresencial, foi estimada a participação de 84.514 (oitenta e quatro mil, quinhentas e quatorze) visualizações e 1600 (mil e seiscentas) participações dos educadores, nos vinte e cinco programas gravados da Roda de Conversa disponibilizados no Canal institucional da Magistra no YouTube e inestimável número de expectadores no canal de televisão estatal TV Minas. Na modalidade à distância, articulada em conjunto de outros setores da SEE/MG e de outras Secretarias de Estado, foram inscritos 87.548 (oitenta e sete mil, quinhentos e quarenta e oito) educadores nos ambientes de Oferta Livre de Cursos da Plataforma Virtual de Aprendizagem, além de outras atividades de formação.

Rodrigues (2014, p. 29) aponta quatro razões para a criação da Escola de Formação: “a necessidade contemporânea de (re)valorização dos professores, demanda pela complementação e aperfeiçoamento da formação inicial docente, indicadores de desempenho dos alunos e a formação continuada como instrumento de desenvolvimento profissional e direito coletivo do corpo docente”. A concepção de trabalho que orienta as ações da Magistra está baseada na valorização da prática e dos saberes existentes entre os educadores, superando a dicotomia teoria–prática e buscando aproximar a produção acadêmica da sala de aula e a ressignificação na ação docente. E mais, por ser a realidade dos professores do estado complexa, diversa, ampla e dispersa territorialmente, a concepção e execução da formação continuada se tornam polissêmicas, tendo como concepção pedagógica que “o conhecimento é uma produção social, localizado e produzido na relação dos sujeitos com a construção da própria vida” (MINAS, 2011 *apud* RODRIGUES, 2014).

Portanto, a formação continuada não deve se utilizar da produção acadêmica para se sobrepor e bestializar²⁰ o professor na construção real de sua prática cotidiana, mas aliar-se a ele e instrumentalizá-lo para as atividades de ensino e aprendizagem ressignificada em seu contexto.

A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional está estabelecida na antiga sede da Secretaria de Educação de Minas Gerais, na região oeste de Belo Horizonte, e abriga em seu campus as seguintes estruturas: sede administrativa, auditório para 100 pessoas, o Museu Leopoldo Cathoud, o Museu Ana Maria Casasanta Peixoto, a Biblioteca Bartolomeu Campos de Queiroz, o Centro de Referência Virtual do Professor, a Plataforma Virtual de Aprendizagem, a TV Escola, o laboratório de produção de material didático, um estacionamento e amplo espaço verde.

Dentre as práticas formativas mais conhecidas e, por assim dizer, “populares” da Magistra, estão o Congresso de Práticas Educacionais ou Congresso de Boas Práticas e o programa televisivo Roda de Conversa, gravado em parceria com o Canal Minas Saúde e a TV Minas (emissora de televisão pertencente ao Estado). Com a mudança de gestão do poder executivo, estes programas não são prioritários. Novamente averiguamos que, quando há mudança de gestão, costuma-se encerrar os programas existentes da gestão anterior e introduzir novos projetos, o que faz com que a cada quatro anos encerrem-se um ciclo e se inicie outro, independentemente dos resultados que eles apresentavam.

Quando em funcionamento, o Congresso de Práticas Educacionais acontecia anualmente, com a divulgação e exposição de projetos selecionados pelas 47 SREs após um período de inscrição e seleção de trabalhos desenvolvidos pelos professores da rede na escola que atuavam a exemplo do Prêmio Educador Nota 10 da Fundação Victor Civita.

Outro projeto de repercussão entre os docentes e que servia de estímulo para formação nas escolas era o extinto programa Roda de Conversa. Apresentado todos os sábados e com reprise durante a semana no canal aberto da TV Minas, contava com três interlocutores que debatiam temas atuais e caros ao trabalho docente.

Mas o maior projeto de todos, a Rede Mineira de Formação de Educadores, que teria maior impacto na formação continuada do professor de acordo com

²⁰ Termo utilizado por José Murilo de Carvalho no livro **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**, que discute a participação do povo na proclamação da República.

Rodrigues (2014) e sobre o qual se sustentava outras iniciativas, nem saiu do papel, por motivos de impasse entre secretarias ou dificuldades burocráticas²¹. O fracasso deste projeto impactou de forma significativa também a Plataforma Virtual de Aprendizagem, pois esta se viu limitada em sua oferta de cursos livres para a formação dos servidores, visto que dependia do sucesso do anterior para ser posta em prática. Mesmo assim, conseguiu-se ofertar 52 salas de atividades com mais de 2.025 educadores inscritos somente em 2012.

Após análise dos dados de planejamentos da SEE relacionados à formação continuada e seus impactos quantitativos, passaremos, na próxima seção, à análise e compreensão da realidade da SRE-C, o município sede da escola, Ribeirão das Neves, e a Escola Um.

1.3 A Superintendência Regional de Ensino – Metropolitana C, o município de Ribeirão das Neves e a Escola Um

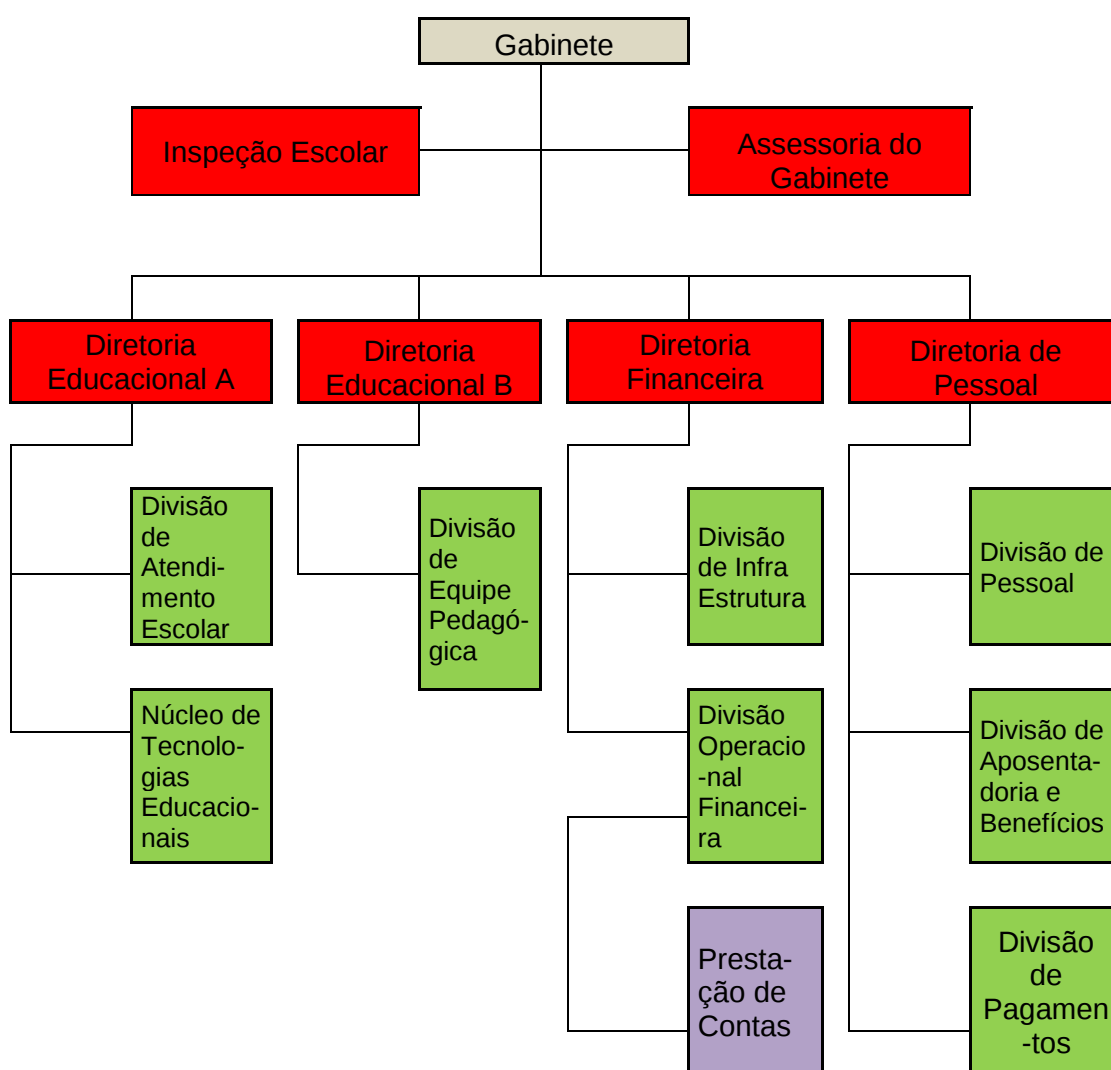
Criada no ano de 2003, a SRE Metropolitana-C está localizada na região da Pampulha e atende ao vetor norte de Belo Horizonte (Pampulha e Venda Nova) e a mais onze municípios da região metropolitana (Confins, Jaboticatubas, Lagoa Santa, Morro do Pilar, Pedro Leopoldo, Ribeirão das Neves, Santa Luzia, Santana do Riacho, São José da Lapa, Taquaraçu de Minas e Vespasiano). Sua área de abrangência totaliza um universo de 168 escolas estaduais e pouco mais de cento e cinquenta mil alunos, de acordo com levantamento do ano de 2014 segundo PEREIRA (2015).

A estrutura organizacional da SRE-C foi detalhada pelo Decreto 45849/11, que determina sua subordinação ao titular da Secretaria Adjunta. A SRE-C tem quatro diretorias. A Diretoria Administrativa e Financeira que objetiva executar atividades orçamentárias, financeiras e administrativas. A Diretoria Educacional é subdividida em duas áreas: a Diretoria Educacional A e Diretoria Educacional B, que têm por finalidade coordenar o desenvolvimento das ações pedagógicas e de atendimento escolar. A Diretoria de Pessoal tem por função administrar as ações de pessoal e de gestão de recursos humanos.

²¹ Vide Magistra – A Escola da Escola: a implementação de uma política pública em formação continuada de educadores em Minas Gerais de Paulo Henrique Rodrigues (2014).

A formação continuada é uma das tarefas administrativas da Diretoria de Pessoal, cabendo-lhe identificar demandas de formação advindas dos outros setores da SRE ou das escolas. Apesar desta orientação legal, da mesma forma que no órgão central (SEE), as outras diretorias da superintendência regional de ensino, a Diretoria Administrativa e Financeira e a Diretoria A e B, também podem promover ações próprias de formação permanente para servidores e professores em buscas de melhorias do sistema.

Figura 1 – Organograma da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C



Fonte: Elaborado pelo autor com base no sítio eletrônico da SRE-C.

Em suma, a SRE tem por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnico-pedagógica, de orientação normativa e articulação entre Estado e escola e Estado e Municípios, portanto competindo-lhes:

- I – promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado;
- II – orientar as unidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais;
- III – coordenar o funcionamento da inspeção escolar, promovendo a sua articulação com os analistas educacionais na gestão pedagógica das escolas;
- IV – coordenar os processos de organização do atendimento escolar e de apoio ao aluno;
- V – planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das suas atividades;
- VI – fomentar e acompanhar a celebração e a execução de convênios, contratos e termos de compromisso;
- VII – aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento;
- VIII – orientar a gestão de recursos humanos, observando a política e as diretrizes da administração pública estadual;
- IX – coordenar as ações da avaliação de desempenho e do desenvolvimento de recursos humanos, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado; e
- X – coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais. (MINAS GERAIS, 2011c)

Portanto, cabe à SRE aproximar as ações da SEE em âmbito regional e municipal, orientando as escolas da rede estadual a articular e promover ações de cooperação com as Secretarias Municipais de Educação.

A escola objeto de análise desta dissertação está sediada no município de Ribeirão das Neves, que foi criado em 1953 e faz limite com Belo Horizonte, Contagem e outros cinco municípios. A cidade está inserida na região metropolitana de Belo Horizonte (mapa anexo), que, além dela, tem outros 33 municípios. Ribeirão das Neves apresenta fraco desenvolvimento econômico, conforme dados do IBGE, por isso a maioria de seus munícipes se vê forçada a trabalhar em outras cidades – que acreditamos ser principalmente Belo Horizonte, por ser capital do estado e centro econômico mais dinâmico da região central do estado, de acordo com dados do IBGE (2010).

Ainda de acordo com dados do IBGE (2014), entre os anos de 1980 e 2000, a cidade de Ribeirão das Neves teve um dos maiores crescimento demográfico do país: saiu de uma população de 67.249 mil habitantes para 246.846 habitantes.

Ainda de acordo com o IBGE (2014), o município tem uma população de aproximadamente 296.317 mil pessoas e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,684 (2010), caracterizado como desenvolvimento médio. Na área educacional, em 1997, de acordo com Sarmiento²², Patos de Minas e Ribeirão das Neves foram os dois primeiros municípios a criar sua rede municipal de educação, antes mesmo de outras cidades mais ricas e importantes do estado. A cidade tem 177 escolas, que atendem da pré-escola ao nível médio, divididas entre as redes privadas e públicas (municipal, estadual e federal) e com um universo de 64.737 alunos matriculados e com Ideb de 4,0 em 2015.

De acordo com Pereira (2015), o município de Ribeirão das Neves tem 56 escolas estaduais que atendem alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, totalizando 49.574 alunos. Dentro desta amostra de 56 escolas é que se encontra a Escola Um, que servirá como lócus de observação de sua organização, *práxis* e aplicação do PAE. A instituição foi criada por meio do Decreto 25.742, de 13 de fevereiro de 1986, devido à reivindicação da população do distrito de Justinópolis, pois a escola que atendia à população local ofertava apenas o Ensino Fundamental. A Escola Um tem como missão “educar com responsabilidade para mostrar as infinitas possibilidades de descobrir o novo ampliando horizontes” (ESCOLA UM, 2014).

Ao lermos o PPP da escola, percebemos que ela funciona em três turnos, sendo o primeiro turno (matutino) com alunos do Ensino Médio regular, o terceiro turno (vespertino) com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental regular e o quinto turno (noturno) com alunos do Ensino Médio regular e profissionalizante.

A comunidade escolar que integra a escola é formada majoritariamente por famílias pobres, que se assumem cristãos. Como boa parte das escolas do município na atualidade, apresenta alguns problemas de indisciplina escolar, violência e drogas. A escola tem um espaço físico organizado e limpo, com boa pintura, mobília escolar e equipamentos. Ainda nos deparamos com informações de que, no decorrer dos anos, a escola vem se aperfeiçoando a nível pedagógico, administrativo e físico-operacional. Pedagogicamente a escola tem melhorado seus indicadores no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) dos anos finais do Ensino Fundamental. O resultado de 2016, tanto em

²² Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/8-Texto-para-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Foco-Diva-abstrat.pdf>>. Acesso em 14 out. 2017.

Língua Portuguesa (248,1) como Matemática (247,7), encontra-se acima do rendimento médio da SRE-Metropolitana C (245,0 e 245,1). Na Prova Brasil, vem se mantendo próximo da meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para os anos finais do Ensino Fundamental; nas últimas cinco avaliações, esteve com rendimento acima do esperado em três avaliações. Isto é fruto de uma melhor integração e coordenação entre professores e gestão escolar (direção, vice direção e supervisão). Além disso, em 2011 a escola passou por uma ampla reforma do prédio escolar e teve sua quadra ampliada e coberta, o que facilitou e melhorou os aspectos administrativos e físico-operacionais, impactando na melhoria física oferecida aos profissionais como recurso primário de trabalho, o que, por fim, refletiu na prática pedagógica ofertada à comunidade, melhorando o ensino-aprendizagem.

A escola, de acordo com o Censo Escolar de 2015, tem oitenta e dois servidores, sendo cinquenta e dois professores, e 1.191 alunos, sendo 414 dos anos finais do Ensino Fundamental e 777 alunos do Ensino Médio. Possui laboratório de Ciências, de Informática, um auditório equipado com data show e uma biblioteca. A escola conta com doze salas de aula, utilizadas em três turnos, sala dos professores, secretaria, sala da direção, sala das especialistas em educação básica, uma sala para reprografia, refeitório, banheiros e pátio. Também conta com uma ampla quadra poliesportiva com mesas de totó, jogos de damas, xadrez e dominó.

Em nível pedagógico, a escola vem realizando atividades que priorizam o conhecimento, a preparação para as avaliações externas como o PROEB, PAAE, ENEM e vestibular. Também organiza campeonatos, visitas orientadas e projetos interdisciplinares.
(ESCOLA UM, 2014)

Além do objetivo principal, que é a educação formal dos alunos, a escola tem desenvolvido projetos para instrumentalizar o corpo discente para melhorar o rendimento destes nas avaliações externas como o Proeb e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para tanto, tem se utilizado do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), do Instituto Avaliar, para ajudar a diagnosticar a aprendizagem dos alunos e orientar os planejamentos pedagógicos. Além disto, têm sido feitos investimentos na formação geral e específica dos alunos, incentivando os professores a desenvolverem projetos culturais de visitas orientadas a diversas instituições, campeonatos desportivos e projetos interdisciplinares.

O trabalho pedagógico tem como princípio a equidade, que deve propiciar condições diferenciadas para que o processo educacional ocorra, garantindo, assim, uma formação de qualidade para todos. Por isso, tem como premissas a flexibilidade e adaptabilidade às necessidades dos alunos, além da contextualização curricular, necessária para compreender o mundo que os cerca.

De acordo com o PPP da escola, serão promovidos encontros para a capacitação do professor e pessoal administrativo e ainda a gestão escolar incentivará a participação dos servidores em cursos oferecidos pela SEE.

A Escola Um promoverá regularmente sessões de estudo, que possibilitem a atualização e aperfeiçoamento do pessoal docente e administrativo, utilizando para tanto, dias escolares a serem explicitados no calendário escolar. A escola estimulará a participação do pessoal docente e administrativo em cursos e outras atividades proporcionadas pelos órgãos do Sistema.
(ESCOLA UM, 2014)

A especialista de educação (pedagoga) da escola tem participação fundamental na articulação das áreas pedagógica e administrativa. Com isso, busca-se alinhar as práticas pedagógicas docentes às observações administrativas da escola. Ao acompanhar o rendimento dos alunos da escola por meio do resultado do Proeb, do Ideb e avaliações internas, a especialista deve sugerir, elaborar, implantar, acompanhar e avaliar projeto de capacitação do docente para melhorar o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Para desenvolver o projeto, ela pode contar com o apoio de professores da escola, de professores palestrantes de outras instituições e de técnicos educacionais da SRE, além, é claro, da participação do diretor – que, nesta escola, é muito efetiva, haja vista suas orientações, colaboração e intervenção intensa nas atividades de formação. Esta prática de capacitação tem variado grau de efetividade na rede, pois varia muito de escola para escola. No inciso II do art. 53, do Regimento Interno da ESCOLA UM (2014), das competências da especialista, esclarece que entre outras atividades cabe a ela organizar e coordenar os programas de capacitação docente.

Art. 53 Compete ao especialista em educação básica:
(...)

II - Coordenar o programa de capacitação do pessoal da escola:

- a) analisar os resultados da avaliação sistemática feita juntamente aos professores e identificar as necessidades dos mesmos;
- b) Efetuar o levantamento da necessidade de treinamento e

- capacitação dos docentes, na escola;
- c) Manter intercâmbio com instituições educacionais e/ou pessoas, visando sua participação nas atividades de capacitação da escola;
- d) Analisar os resultados obtidos com as avaliações de capacitação docente, na melhoria nos processos de ensino e de aprendizagem;
- e) Planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço.

Acreditamos que um dos pontos centrais da função da especialista seja a coordenação da formação permanente dos professores – que, se executada de modo satisfatório, todas as demais tarefas são amenizadas, pois o professor terá melhor condição de exercer o seu principal papel na sala de aula.

No entanto, esta tarefa não é facilmente executada nas escolas, visto que existe uma sobrecarga de atividades de planejamento e os professores têm dois cargos em escolas distintas, o que acaba se refletindo nas práticas da especialista, além de outras externalidades.

A partir das informações até aqui apresentadas, a próxima seção irá trazer algumas evidências relacionadas a problemas identificados em relação à formação continuada no estado de Minas Gerais e que se refletem na escola aqui pesquisada.

1.4 Formação continuada, o problema, suas hipóteses e evidências

A formação continuada enquanto política de aprimoramento dos serviços públicos ofertados ao cidadão também passa por uma aceitação e adesão dos servidores a ela submetidos. As características e metodologia de curso de formação continuada oferecidas aos docentes mais exitosas sempre serão as que atenderem ao máximo às necessidades do demandante do curso; se é o professor o responsável pela formação, ele buscará aliar, principalmente, custos, duração, deslocamento, carga horária de estudo diário/semanal e expectativa de acréscimo salarial de acordo com o plano de carreira de sua rede, entre outros.

Parte destas preocupações também afetam a participação do professor em cursos de formação continuada ofertados pela rede estadual, principalmente quando a formação atende a um modelo centralizado de oferta, pois isso potencializa os problemas de participação, tornando mais difícil a inscrição e permanência dos professores nos cursos.

Além disso, há relatos de gestores escolares que desconhecem a oferta de cursos pela SEE por algum motivo ou perdem o prazo de comunicação/divulgação

aos professores, o que acaba impossibilitando o docente de fazer a matrícula e participar da formação. Em algumas situações extremas, de acordo com alguns relatos de docentes, a gestão escolar omite dos professores a existência da realização dos cursos, o que deveria ser averiguado com muito cuidado, pois o gestor escolar neste caso acaba boicotando e desacatando orientações hierárquicas superiores e determinações legais, prejudicando as políticas públicas voltadas para a melhoria da educação e a valorização dos servidores, ferindo o direito dos docentes de se atualizarem.

A política de formação contínua é um fato desde a LDBEN de 1996 e PNEs implantados posteriormente, conforme colocado anteriormente. Entretanto, ao longo de minha experiência como gestor escolar e professor, pude perceber alguns problemas relacionados à formação, como a aparente opção de alguns professores por não frequentar cursos de formação permanente, assim como uma quantidade de vagas remanescentes em alguns cursos que frequentei.

No papel de professor, gestor e frequentador desses cursos, pude observar questões que pareciam sinalizar problemas na execução da formação continuada – como, por exemplo, reclamação sobre divulgação das atividades, falta de liberação por parte da gestão escolar, financiamento dos custos de transporte e alimentação, entre outros. Nesse sentido, conversas informais com outros profissionais da área e o questionário respondido pelos docentes da escola permitiram levantar algumas hipóteses que poderiam explicar melhor os obstáculos com os quais as políticas de formação estão se deparando.

Apesar dessas hipóteses estarem, de algum modo, interligadas e vinculadas ao modelo escolhido pela SEE para ofertar a formação permanente aos docentes, podemos apresentá-las a partir de três categorias: questões pessoais do professor, questões relacionadas à escola e questões relacionadas à rede.

Quanto às hipóteses relacionadas exclusivamente ao professor, podemos destacar a distância entre o local do curso, o local de trabalho e a residência do professor; o custo de transporte; o custo de alimentação (quando não oferecidos pela SEE) e o tempo gasto no deslocamento – características que se somam a outras que podem dificultar a presença dos docentes nas atividades de formação ofertadas pela Magistra. Em dissertação realizada para a conclusão de curso do CAEd-PPGP sobre a política de formação continuada dos servidores da secretaria municipal de educação de Recife, Macêdo (2016, p.88 e 122) encontra evidências

semelhantes a respeito da distância entre o local de formação e a residência ou local de trabalho do professor, o que acarreta outras dificuldades semelhantes às encontradas em nossa pesquisa.

Outras dificuldades aparecem e podem estar relacionadas à escola onde o professor tem vínculo de trabalho. Como exemplo, citamos os problemas com a divulgação das atividades de formação. Alguns docentes frequentemente têm reclamado que a escola onde trabalham não divulga as atividades de formação continuada ofertadas pela Magistra e que só tomam conhecimento das mesmas por meio de outros docentes da rede. Trata-se de uma situação complexa e que merece um estudo à parte para identificar quais escolas e motivos pelos quais não comunicam aos servidores a inscrição para participar destes eventos. Somente assim detectaremos quais os motivos de falha ou não na divulgação das atividades. Outra reclamação recorrente é que a gestão escolar não tem liberado o professor para participar das atividades ofertadas pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional. Neste caso, também cabe um estudo mais detalhado para se identificar quais as escolas e os motivos pelos quais os gestores escolares não liberaram o professor para frequentar as atividades. Será que este problema está relacionado à falta de professor substituto para atuar na ausência do professor que será inscrito em atividades de formação e, portanto, a sala de aula ficaria sem regente? Macêdo (2016, p. 99) também relata problemas semelhantes na divulgação das atividades de formação permanente e dificuldades na liberação de professores para frequentar os cursos. Gatti, Sá Barreto e André (2011) também detectaram a ocorrência desta situação, mas os apontamentos agora vêm de setores internos das secretarias de educação e não do relato de professores.

Procurou-se saber ainda quais as principais dificuldades que as secretarias encontram na implementação das ações de formação. Não foram muitas as dificuldades apontadas, mas houve uma queixa recorrente: tempo para a formação. Vários entrevistados declararam que sua maior dificuldade é não poder retirar o(a) professor(a) da sala de aula para participar das formações. (GATTI; SÁ BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.203)

Outro problema também relacionado a este é que, em algumas situações, o professor designado (contratação temporária) não tem sido informado ou liberado para frequentar atividades de formação contínua, enquanto o professor efetivo não teria o mesmo problema, o que não foi confirmado por meio do questionário

respondido pelos professores da Escola Um. No entanto, esta reclamação merece mais cuidados na averiguação, pois envolvem dimensões inclusive administrativas e jurídicas.

Por fim, cabe-nos apresentar a dimensão relacionada à mantenedora da rede, isto é, a SEE. Entre os problemas podemos elencar: às vezes não existe a decisão de se liberar o professor do serviço para participar da capacitação problema que também pode ser identificado nas escolas, como já relatado; subsidiar os custos com o pagamento de diárias que cobrem o deslocamento e a alimentação do professor; temas de formação continuada que atendem exclusivamente a lógica da mantenedora dentro de uma visão gerencial, além do ciclo de formação, e às vezes os temas ofertados pela rede de ensino já foram frequentados pelo servidor que tem mais tempo de exercício de magistério na rede; compatibilização do tempo vago, as atividades de formação não são disponibilizadas dentro do tempo destinado a planejamento e estudos; falta de valorização do servidor, pois cabe ressaltar que pelo plano de cargos e salários da SEE somente o professor concursado que conclua cursos de especialização (mínimo de 360 h), mestrado e doutorado tem direito a acréscimo em seu salário. Essa medida exclui aproximadamente 60% dos professores que não são concursados e mais outros tantos que participam de atividades de formação continuada com carga horária inferior a 360 horas. Por último, a formação continuada disponibilizada na sua grande maioria na forma presencial. Esta evidência também foi diagnosticada por Macêdo (2016, p. 105) em seu trabalho.

A partir dessas inquietações, hipóteses e das informações e cenários anteriormente descritos neste texto, procuraremos apresentar algumas evidências relacionadas ao problema central da pesquisa, que busca compreender os obstáculos enfrentados pelos docentes da Escola Um para participarem de cursos de formação continuada ofertada pela SEE.

Inicialmente, procuraremos compreender o cenário da formação continuada a partir da perspectiva dos docentes, o que será realizado a partir da análise dos dados relativos às respostas dadas pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental de Minas Gerais no questionário aplicado pelo

MEC por meio da Prova Brasil²³ no ano de 2015. Depois analisaremos o resultado de um questionário aplicado aos professores da Escola Um.

1.4.1 Dados do questionário contextual dos professores da rede estadual de educação de Minas Gerais na Prova Brasil²⁴

Em nível nacional, foram respondidos 262.417 questionários pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Em Minas Gerais, 15.293 questionários foram respondidos. Utilizaremos para reflexão apenas os dados de Minas Gerais sobre o perfil, formação, pós-graduação, experiência, capacitação e necessidade de aperfeiçoamento pessoal que foram reagrupados em 18 questões.

Metodologicamente, seguiremos o desenho exposto no sítio eletrônico do QEdu quando divulgou o consolidado de respostas publicadas pelo INEP. Apresentaram-se três grupos de análises a partir das respostas dadas pelos 15.293 professores do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa e Matemática. É necessário destacar que no 5º ano do Ensino Fundamental apenas um professor leciona as duas disciplinas. As perguntas e respostas foram agrupadas da seguinte forma: a) respostas dos professores para perfil/formação/pós-graduação; b) respostas dos professores para formação e experiência/capacitação; c) respostas dos professores para formação e experiência/necessidade de aperfeiçoamento pessoal.

No primeiro grupo de respostas com duas questões descobriram-se que 57% dos professores têm curso de especialização (360 h), 36% não têm ou não terminou e 5% têm curso de atualização ou aperfeiçoamento de no mínimo de 180 horas.

²³ A Prova Brasil é uma avaliação censitária, externa à escola e em larga escala, aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que permite avaliar o nível de proficiência dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio a cada dois anos. Junto com a prova, o aluno responde também um questionário contextual com cinquenta e sete questões a respeito de seu perfil, cotidiano e percepção da escola, o que permite cruzar dados de rendimento escolar e dados sociais para melhor entender o rendimento discente. O diretor e os professores da escola também respondem a um questionário para que os dados cruzados possam ajudar a refletir mais ricamente em detalhes o ambiente escolar e o processo de ensino aprendizagem. O diretor responde a cento e onze perguntas sobre perfil, condições da escola e anormalidades, enquanto ao professor são direcionados cento e vinte e cinco questões que tratam de perfil, condições de trabalho, prática pedagógica e percepção sobre o aprendizado dos alunos. Cabe ressaltar que somente os professores de Língua Portuguesa e Matemática respondem a este questionário.

²⁴ Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/113-minas-gerais/pessoas/professor>>. Acesso em 15 nov. 2016.

Destes que concluíram cursos de especialização ou atualização/aperfeiçoamento, 29% tem formação em suas áreas específicas de graduação (Matemática e Português) e 28% com outras ênfases na área da educação.

No segundo grupo de análises das respostas dos professores relacionadas à formação e experiência/capacitação, os dados foram mais promissores nas questões de número 21 e 22 e preocupantes a partir da questão 23. A partir da resposta da questão 21, detectou-se que apenas 20% dos professores não participaram de curso ou oficina sobre metodologia de ensino, enquanto apenas 30% não haviam frequentado curso ou oficina sobre tópicos em educação. A questão de número 23 revela que 57% dos professores responderam que não possuem curso de especialização (360 h) ou aperfeiçoamento (180 h) de metodologia na sua área de atuação.

A situação das próximas cinco questões respondidas (24, 34, 35, 36 e 37) agregam um perfil mais complicado de respostas, pois apresentam percentual negativo, próximo ou superior a cinquenta por cento dos entrevistados, apesar das três últimas perguntas se basearem em torno de expectativas frustradas. A questão vinte e quatro complementa a questão anterior quando indaga sobre a participação do professor em curso de especialização (360 h) ou aperfeiçoamento (180 h) sobre outros tópicos em educação e 61% dos professores respondem negativamente à pergunta.

As próximas quatro questões apresentam respostas que podem ter uma interpretação ambígua, pois, ao mesmo tempo em que mostram a frustração de um número significativo de professores, por outro lado, demonstram também a vontade que existe de superar estes mesmos dados. A pergunta deseja descobrir se o professor gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, mas não frequentou, pois estas eram caras e o professor não poderia pagar. Descobriu-se que 57% dos docentes responderam afirmativamente à pergunta. O que reforça a necessidade de subsídio por parte da secretaria.

Nas questões de número 35 e 36, buscou-se apurar as dificuldades dos professores em frequentar cursos e se dispunham de tempo para isto. A pergunta deseja saber se o professor gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, mas houve conflito com seu horário de trabalho; 55% responderam que sim. Na pergunta seguinte, 56% dos professores responderam que gostariam de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional,

mas não tinham disponibilidade de tempo. Isso aponta para uma situação crítica, pois se existe a necessidade de ofertar formação permanente para o professor, mas ele não pode participar como se resolverá essa situação? Encerrando este bloco, o INEP desejava descobrir se o professor gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, mas não houve oferta em sua área de interesse; preocupantemente, 46% responderam que sim, o que revelou mais uma lacuna nas políticas de formação continuada ofertadas por parte do Município, Estado e União – ou apenas falha na divulgação das atividades formativas, conforme detectamos.

O terceiro e último bloco de questões trata-se de um grupo de perguntas que tem como função diagnosticar demandas futuras para a política de formação continuada, pois busca levantar número e interesse dos professores em participar de cursos de formação permanente. Apurou-se que 84% dos professores desejavam fazer curso de aperfeiçoamento profissional sobre os parâmetros ou diretrizes curriculares da sua área de atuação e 76% dos docentes sentiam necessidade de aperfeiçoamento profissional sobre conteúdos de sua disciplina de atuação, enquanto 82% dos professores sentiam necessidade de aperfeiçoamento profissional sobre as práticas de ensino de sua disciplina de atuação. Nestes três resultados, fica explícita a vontade e necessidade que os docentes têm de aperfeiçoar em sua área curricular. Devemos lembrar ainda que, após a aprovação final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acreditamos que estes números deverão ser ampliados. Cabe lembrar que esses dados se referem exclusivamente aos docentes de língua portuguesa e matemática do ensino fundamental. Falta ainda apurar necessidades de outras disciplinas curriculares e mesmo estender a pesquisa para o ensino médio.

Nas questões 29 e 30 buscou-se apurar dados metodológicos na prática da sala de aula e 72% dos respondentes acenaram positivamente para frequentarem cursos de aperfeiçoamento profissional sobre gestão e organização das atividades em sala de aula e 79% sobre metodologia de avaliação de alunos. As duas questões seguintes tratam de temas imperiosos na sala de aula e na modernidade e ambas tiveram concordância acima dos noventa por cento. Quando se buscou mapear a necessidade de aperfeiçoamento no uso pedagógico de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula, descobriu-se que 91% dos docentes sentiam

esta necessidade e que 96% desejavam participar de aperfeiçoamento profissional para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais.

Na questão de número 33, buscou-se apurar se os docentes desejariam ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional do que realmente tinham participado e chegou-se a um resultado de que 90% dos professores acenavam positivamente a esta pergunta. A dúvida que permanecesse é quais os motivos pelos quais eles não participaram.

Buscando compreender como esse cenário se refletia na escola em que o pesquisador atua, foi elaborado um questionário, a título de pesquisa exploratória, com o objetivo de levantar dados sobre a formação continuada no âmbito da Escola Um. Os resultados obtidos serão apresentados na seção seguinte.

1.4.2 Questionário aplicado aos servidores da Escola Um²⁵

O questionário aplicado foi respondido por 36 professores²⁶, mas cabe ressaltar que alguns possuem dois cargos na escola ou ocupam duas funções distintas, como, por exemplo, professor e vice-diretor. A partir das respostas coletadas, podemos ter uma visão mais específica do contexto da escola, o que possibilitou uma análise mais detalhada ao longo deste trabalho.

Antes de iniciar, é preciso fazer mais dois esclarecimentos. O primeiro é que o cargo de professor foi desmembrado em dois subgrupos, sendo um professor efetivo²⁷ e o outro professor designado²⁸, para que pudéssemos averiguar se haveria alguma variação ou predileção entre o vínculo empregatício e o número de profissionais capacitados. Dos 36 professores que responderam ao questionário, 19 são designados e 17 são efetivos.

²⁵ O questionário foi aplicado aos professores que estavam presentes em uma reunião de módulo II (sábado) e se dispuseram a responder. Pessoalmente abordava-se o professor(a), me apresentava, solicitava a participação para responder ao questionário e explicava os motivos deste e a importância para a elaboração da dissertação. Este questionário se encontra no apêndice.

²⁶ O questionário aplicado foi respondido por 36 professores e 12 outros servidores de outras funções 3 auxiliares de serviço da educação básica (ASB), 5 assistentes técnicos da educação básica (ATB) e 2 especialistas da educação básica (EEB), totalizando 48 servidores com o objetivo de descobrir alguma tendência não percebida anteriormente e que pudesse ser explorado, não ficando a análise exclusivamente com do grupo de docentes.

²⁷ Concursado e estável.

²⁸ Contrato temporário de trabalho, varia de 01 dia até o máximo de 1 ano dentro de um mesmo ano civil.

Ao analisarmos as respostas coletadas na questão três, percebermos que quase 2/3 dos professores da escola responderam que não haviam participado de nenhuma formação continuada oferecida pela SEE nos últimos cinco anos. Isto é, nos últimos cinco anos²⁹ sessenta por cento dos professores da escola não participaram de nenhuma atualização oferecida pela SEE; quatro entre os quatorze que participaram frequentaram cursos provavelmente oferecidos pelo MEC em parceria com a SEE, pois tinham carga horária superior a 180 horas.

Apuramos ainda que não havia predileção entre o vínculo empregatício na escola e uma escolha que pudesse beneficiar os professores em cargo efetivo, pois existem comentários que os professores efetivos têm preferência na hora da escolha de participar dos eventos de formação, já que estes permanecem na escola por mais tempo que os designados, que a cada ano podem mudar de local de trabalho. Constatamos na escola o contrário, pois percebemos que o número de professores designados que participaram de formação continuada foi ligeiramente superior ao de professores efetivos. Podemos entender isso como uma política escolar republicana, de igualdade e até de equidade, que torcemos que se reflita em todas as demais escolas da rede, pois professor é professor independente de seu vínculo empregatício, não sendo servidor efetivo somente por falta de concurso ou concursos com número de vagas insuficientes para efetivar a maioria dos professores nos cargos vagos. A análise que podemos apresentar desta situação é que o professor designado não tem a garantia de permanência na mesma escola que o liberou para a formação continuada e, portanto, o investimento que a escola dispensou ao professor designado pode não ter retorno, caso no ano seguinte esse mesmo professor não continue na escola – embora esse investimento ainda possa ser aproveitado na rede, mesmo que em outra escola. Até o ano de 2015, o professor designado tinha prioridade de permanecer na mesma unidade, o que possibilitava maior interação entre professores e comunidade escolar, além de melhor planejamento pedagógico. No entanto, com a troca de governo a questão do vínculo do servidor designado foi abandonada pela nova gestão, de modo que os professores designados não têm mais a oportunidade de permanecer na mesma escola e desenvolver um trabalho mais longo, portanto mais profundo e efetivo.

²⁹ Questionário aplicado em 2017.

Cabe destacar que, das três especialistas de educação básica ou pedagogas (EEB) da escola, duas participaram de ações de formação permanente. Isto é muito positivo, pois são estas profissionais que têm entre suas funções orientar e capacitar os docentes da escola. Quanto mais beneficiadas por atividades de formação permanente, melhor será sua atuação nas comunidades escolares onde trabalham – e, por consequência, haverá um melhor desempenho do professor na sala de aula.

Dos 36 professores que responderam ao questionário, apenas 14 participaram de capacitações, menos de cinquenta por cento do total de professores que responderam ao questionário. Do total de quatorze professores que participaram de cursos de formação continuada oferecidos pela SEE nos últimos cinco anos, sete professores participaram apenas de uma formação e somente dois participaram de mais de quatro formações, do que podemos inferir que dois professores em um universo de trinta e seis docentes tiveram uma média de um curso por ano e apenas dois professores participaram de três formações no último quinquênio. Na questão cinco buscávamos mapear o local de realização destes eventos de formação permanente e descobrimos que, dos quatorze professores com atualizações, oito foram em eventos não realizados na SRE, escola ou SEE, isto é, em outros locais. Isso pode facilitar a participação dos docentes em eventos, desde que os locais sejam centralizados, da mesma forma que a participação em eventos em escolas, que totalizou cinco eventos, o que também pode facilitar a presença de professores caso sejam em escolas centralizadas ou próximas.

Tabela 3 – Número de professores da escola participantes de formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação nos últimos cinco anos

#	SIM	NÃO
PEB-EF.	6	11
PEB-DES.	8	11
TOTAL	14	22

Fonte: Elaborado pelo autor.

Metade dos quatorze professores relataram que participaram de formações contínuas com temas específicos a conteúdos da sua disciplina de formação e cinco em temas relacionados a aspectos de didática e metodologia. Apenas quatro professores realizaram atividades formativas com carga horária igual a 180 horas e seis em atividades com carga horária diferente de duas, quatro, vinte e cento e

oitenta horas. Isso nos leva a refletir que pode ser em cursos com carga horária inferior a 180 horas.

Na primeira parte do questionário, trabalhamos com os dados fornecidos pelos professores que participaram de alguma formação continuada oferecida pela SEE nos últimos cinco anos e detectamos que apenas 14 dos professores tiveram a oportunidade de frequentar estes eventos. Nesta segunda e última parte, trabalharemos com os dados dos 19 professores que não puderam frequentar os cursos de formação permanente.

A questão oito teve como objetivo mapear os motivos que impediram ou dificultaram a participação do docente nos cursos de formação permanente e tiveram as seguintes opções: a) distância entre o local do curso e a escola que você trabalha e/ou sua residência; b) falta de recurso financeiro para pagar as passagens e/ou alimentação; c) não fui liberado pela escola para frequentar cursos de capacitação; d) os temas dos cursos de formação oferecidos não me interessaram; e) falta de tempo para realizar cursos em geral; f) falta de tempo para frequentar cursos presenciais; g) desconhecimento sobre cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação ou Superintendência Regional de Ensino (SRE); e h) outro no qual o servidor deveria especificar o motivo.

Dos professores que responderam a esta questão, oito são efetivos e onze são designados. Apenas dois professores marcaram mais de uma opção nesta questão, todos os demais marcaram apenas uma, embora o comando da questão desse o entender que poderiam marcar mais de uma, visto que estava no plural. Em face disto, os dois questionários não foram inseridos dentre o computo geral das respostas para não gerar possíveis desvios e invalidar as análises. Ainda cabe destacar que um professor efetivo não respondeu à questão, embora tenha sido computado no número geral de professores.

Inicialmente, os números já demonstraram um dado preocupante: dos 36 questionários respondidos, 19 participantes assinalaram que não haviam participado de formação continuada ao longo dos últimos cinco anos, tempo que, pessoalmente, considero longo. Portanto, mais de 50% dos servidores da escola não passaram por qualquer formação neste período, fato que avalio grave diante dos resultados dos

indicadores nacional e local do Ideb³⁰ e a proficiência dos alunos da escola na avaliação em larga escala do Poeb³¹ aplicado no estado pelo CAEd-UFJF.

Ao finalizar o somatório das opções das dificuldades para frequentar cursos, sobreveio uma surpresa, pois inicialmente acreditávamos que haveria certa pulverização das respostas entre as opções apresentadas. No entanto, como podemos perceber na Tabela 4, a letra G (que tinha como opção de resposta o desconhecimento sobre cursos de formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação ou Superintendência Regional de Ensino) acabou apresentando o maior número de marcações. Dos 19 professores que responderam ao questionário, quase 50% assinalou esta opção.

Rodrigues (2014, p. 84) também sugere possíveis problemas quanto à divulgação das atividades de formação continuada por parte da Escola de Formação quando analisa a Oferta Livre de Cursos na modalidade à distância: “devemos nos perguntar se não faltou uma estratégia de divulgação mais ampla e eficaz das ações da Magistra e, finalmente, vislumbrar mecanismos de incentivo que motivem os educadores a buscar os cursos da Escola de Formação”. Parece que a divulgação de informações sobre atividades de formação contínuas apresenta mesmo algum embaraço para as mantenedoras; em sua dissertação, Macêdo (2016) também apura insatisfação na divulgação da Política de Ensino da rede municipal de educação de Recife:

A última questão deste bloco refere-se à divulgação da Política de Ensino. O assunto revelou-se preocupante, pois 240 professores afirmaram que o documento não é bem divulgado na Rede e 54 não responderam a questão. Soma-se, portanto, 294, contra 310 que asseguram que a Política é amplamente divulgada. Macêdo (2016, p. 99)

Tabela 4 – Motivos que dificultam a participação de professores da escola em cursos oferecidos pela SEE

Opção de resposta		PEB- EF	PEB- DES	TOTAL
A	Distância entre o local do curso e a escola que você trabalha e/ou sua residência	-	-	-
B	Falta de recurso financeiro para pagar as passagens e/ou alimentação	1	-	1

³⁰ Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

³¹ Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultado-por-escola/>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

C	Não fui liberado pela escola para frequentar cursos de capacitação	1	2	3
D	Os temas dos cursos de formação oferecidos não me interessaram	1	-	1
E	Falta de tempo para realizar cursos em geral	-	1	1
F	Falta de tempo para frequentar cursos presenciais	-	1	1
G	Desconhecimento sobre cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação ou Superintendência Regional de Ensino (SRE)	4	5	9
H	Outro. Especifique.	-	2	2
	Não respondeu	1	-	1
TOTAL		8	11	19

Fonte: Elaborado pelo autor.

O que se torna preocupante é que esta opção se tornou o vértice das respostas do questionário aplicado, superando individualmente todas as demais, e isto traz implicações ainda maiores para serem solucionadas.

Antecipadamente, acreditávamos que haveria certo equilíbrio entre as opções e que a questão da distância (A), dos custos (B) e falta de tempo (E e F) seriam as opções com maior concentração quando somados; no entanto, estas somaram apenas 3 marcações entre as 19 possíveis. No entanto, quando subtraímos os números da letra G do total de respostas dos professores sobram 10 marcações e as marcações nas opções A, B, E e F passam a corresponder a aproximadamente a 30% do total; novamente os resultados voltam a ganhar relevância. Estes dados, acredito, tendem a confirmar as hipóteses e evidências acerca das dificuldades dos professores de frequentarem cursos de capacitação ofertados pela SEE. Nos trabalhos de Macêdo (2016) e Chaves (2016), os problemas relacionados à distância, trânsito, deslocamento e falta de tempo para participar de cursos são recorrentemente citados pelos professores. Portanto, este não é um problema localizado na Escola Um, ou sequer na rede estadual mineira, mas sim um problema sistêmico que afeta os professores, as escolas e as redes públicas de educação pelo Brasil afora. Portanto, é um caso que deve ser analisado em um contexto maior para se viabilizar as atividades de formação continuada no país e atender às metas do PNE correlacionadas.

Outro achado preocupante e que não acreditava existir nesta proporção foi o número de marcações na letra C (não fui liberado pela escola para frequentar cursos

de capacitação), que também corresponde individualmente a 30% dos professores que responderam à questão quando subtraímos os números da letra G. Acredito que não cabe culpar sumariamente a direção das escolas; no entanto, também acredito que este problema não deveria existir na ordem que foi detectada ou, quando muito, deveria existir em números pouco significativos. Acredito que a SEE deveria melhorar se organizar para solucionar este entrave, pois primariamente este fator se torna um pesado obstáculo à realização de outros planejamentos e metas da própria SEE, já que um único item representou 30% pela infrequência nas formações continuadas – e, aliado às outras opções A, B, E e F, representou 60% das infrequências. Macêdo (2016) também apresenta relato de problemas com a liberação de professores na rede municipal de educação de Recife e Gatti, Sá Barreto e André (2011) já haviam identificado este mesmo problema no livro **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte de 2011**.

Voltando à letra G, a grande indagação que veio desta descoberta é: como um número tão expressivo de servidores não tem conhecimento da oferta de cursos de formação contínua por parte da SEE? Onde se encontra o problema: na divulgação por parte da SEE, na divulgação por parte da SRE, na divulgação por parte da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional (Magistra) ou na divulgação por parte da escola? Descobrir onde se encontra o estrangulamento da informação e corrigi-la é relevante para o êxito da política de formação permanente da SEE, pois, como vimos, a desinformação atingiu quase 50% dos entrevistados da escola; assim, é imperioso superar este significativo obstáculo. Um fato já é sabido: é necessário melhorar a divulgação da oferta dos cursos, visto que sempre houve reclamação a este respeito nas reuniões realizadas entre diretores de escolas e a direção da SRE-C – e também em alguns momentos presenciei esta mesma reclamação na Magistra, inclusive à própria, diretora do órgão, que na época iniciou a coleta do e-mail pessoal e institucional das escolas e de servidores presentes aos cursos para tentar contornar esse problema de divulgação.

No próximo capítulo, faremos uma incursão pelos estudos já consagrados a respeito do tema no referencial teórico e apresentaremos o percurso metodológico, além das análises dos dados obtidos na pesquisa de campo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DO CASO

A crescente importância dada ao papel transformador exercido pela profissionalização docente fez com que este tema alcançasse relevância, tendo destaque, inclusive, nos dois últimos Planos Nacionais de Educação. Isso se justifica devido ao fato de que, estrategicamente, um profissional melhor preparado tende a cumprir de forma mais efetiva a sua função. A partir disso, é importante discutir, portanto, como se dará essa profissionalização.

Mas como é possível elaborar uma política de formação permanente que atenda às necessidades de profissionalização da mantenedora da rede, com as suas demandas quantitativas e qualitativas próprias, e às especificidades do professor e da escola?

Veremos neste capítulo o embasamento teórico que justifica a revisão do modelo utilizado pela SEE, que foi descrito no Capítulo 1, sobre a política de formação continuada dos professores. Com base nas hipóteses e evidências apresentadas anteriormente, buscaremos a fundamentação teórica em autores e modelos diversos que possam dialogar e apresentar alternativas para a permanente formação do professorado e que possam atuar como um modelo suplementar ao já utilizado atualmente, que tem como características a centralização, o modelo gerencial e a descontextualização. Para isso, delimitaremos o conceito de formação continuada, descentralização, desconcentração, autonomia, gestão democrática, além de buscar subsídios em autores que discutem o modelo de oferta de formação continuada em outra perspectiva que não a de apenas ter o professor como espectador, mas sim coautor destas ações, ou seja, privilegiando uma visão baseada em maior parceria e comprometimento com esta política pública.

Este capítulo está dividido em três partes: percurso metodológico, referencial teórico e análise de dados. Na primeira etapa demonstramos qual o caminho que o trabalho percorreu, na segunda incluímos novos autores para discutir a metodologia da formação permanente ofertada aos professores, como, por exemplo, Fullan e Hargreaves (2000), Alarcão (2001) e Imbernón (2009). Além do mais, continuaremos sob a permanente consulta de Gatti, Sá Barreto e André (2011) e Davis, Nunes e Almeida (2011); com isso, pretendemos robustecer o referencial teórico e as bases do futuro PAE. Esta etapa ainda está subdividida em dois eixos de análise: a formação e a gestão. Na última etapa do segundo capítulo, tentamos solidificar as

ideias abordadas e defendidas neste trabalho; para isso, aplicamos uma pesquisa de campo (entrevista) para elucidar dúvidas ainda persistentes e projetar perspectivas de avanços sobre a formação continuada do docente. Para melhor compreensão, esta seção foi dividida em quatro eixos: o primeiro apresenta as dificuldades dos docentes para continuar sua formação permanente, o segundo discute a facilidade e as contradições da tecnologia, o terceiro problematiza a formação inicial e o quarto eixo discute a escola como espaço de formação permanente. Portanto, encerrando o capítulo, apresentamos e analisamos algumas conclusões dos dados levantados por meio da entrevista realizada com servidores da Escola Um e que são o cerne do questionamento levantado por este trabalho, além de mostrar algumas interpretações possíveis para o resultado coletado.

2.1 O percurso metodológico

As evidências e hipóteses levantadas ao longo de anos no exercício da atividade docente somadas aos oito anos de gestão escolar formam a base inicial deste trabalho. Algumas pistas iniciais foram corroboradas por obras de especialistas que estudam a política de formação docente; outras confirmações só puderam ser incorporadas após a análise do consolidado de respostas dos professores de Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil do ano de 2015 e, por último, o levantamento de dados coletados pelo questionário aplicado aos servidores da Escola Um. Foi pesquisado ainda o PPAG de 2012-2015 e, além disso, foi levantado junto à SEE, por meio do canal de comunicação disponibilizado em seu site, os cursos ofertados aos servidores da educação entre os anos de 2012 e 2015.

Com base em hipóteses empiricamente observadas ao longo de anos de trabalho como professor ou gestor escolar iniciei este trabalho com dúvidas acerca da não participação de professores nas atividades de formação permanente ofertadas pela SEE de Minas Gerais. Onde estaria o problema e como minimizá-lo foi o questionamento que me levou a escolher o tema e pesquisar possíveis respostas. A partir daí, começamos a coletar referências de autores que tratam do assunto. Após algumas pesquisas e leituras o desenho do trabalho começou a ganhar sentido, principalmente depois de ler Gatti, Sá Barreto e André (2011) e Davis, Nunes e Almeida (2011), Imbernóm (2009) e Alarcão (2001). Com os dois

trios percebemos a realidade brasileira por meio do diagnóstico apresentado em seus trabalhos, não somente sob a ótica da formação continuada, mas inclusive em um panorama geral da gestão educacional. Por último, os dois autores ibéricos discutem a formação permanente por meio da realização desta atividade no local de trabalho dos docentes levando em conta o trabalho coletivo, cooperação, respeito às individualidades e protagonismo local; como diria Alarcão (2011), “professores reflexivos em uma escola reflexiva” ou, para Fullan e Hargreaves (2000), “a escola como organização aprendente”.

Após isto, caminhamos no sentido de levantar a legislação, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, os Planos Nacionais de Educação e outras leis ou regulamentações pertinentes ao tema. Buscamos ainda caracterizar a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que é o órgão mantenedor da rede; a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional, mais conhecida como Magistra, que é o órgão responsável pela formação continuada do servidor da educação no estado; a Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C, núcleo regional que tem por objetivo administrar e aproximar a SEE dos municípios, das escolas e dos servidores; caracterizamos o município de Ribeirão das Neves, criado em 1953, e, por fim, a Escola Um, criada em 1986 e *lócus* do qual privilegiadamente instrumentalizamos o nosso trabalho.

A partir daí, buscou-se levantar hipóteses para dar sustentação às evidências que já haviam sido preliminarmente percebidas. Para isso, foi elaborado um questionário que foi aplicado aos professores da escola. Neste ínterim, o Inep e o portal do QEdu divulgaram dados quantitativos e analíticos sobre o resultado da Prova Brasil do ano de 2015. O resultado do questionário contextual com 125³² questões aplicadas aos professores de Língua Portuguesa e Matemática do estado de Minas Gerais ajudou a confirmar algumas hipóteses. No entanto, somente após a aplicação do questionário semiestruturado aos professores da escola e análise das respostas esclarecemos pontos que ainda não podiam ser respondidos na análise do consolidado do questionário da Prova Brasil, mais particulares ao contexto da escola.

Realmente, a consolidação do questionário semiestruturado aplicado aos professores da escola apontou na direção das evidências descritas no início do

³² Das 125 questões do questionário da Prova Brasil (2015), 18 foram utilizadas para entender o que o professor tinha a dizer sobre a sua formação permanente.

Capítulo 1 sobre as dificuldades que os professores da escola enfrentam para participar das atividades formativas da Magistra – dificuldades de âmbito pessoal, de ordem da escola e de âmbito administrativo por parte da mantenedora. O resultado dos trabalhos realizados por Macêdo (2016) e Chaves (2016) seguem no mesmo sentido, embora fossem trabalhos realizados em outro estado.

No Capítulo 2, analisamos mais autores para justificar as conclusões da pesquisa inicial e conclusões abstraídas da análise do questionário aplicado na escola e do consolidado da Prova Brasil. Por fim, os autores pesquisados ainda ajudarão a avaliar o resultado das entrevistas realizadas, justificando este trabalho.

Nesta fase analisamos o resultado da entrevista que levantou dados sobre a visão do professor e a visão do diretor escolar sobre as atividades de formação. A entrevista foi aplicada por mim ao diretor da instituição e a três professores efetivos, que eram de áreas distintas do conhecimento, dos anos finais do Ensino Fundamental e que se dispuseram a participar. Optamos por entrevistar docentes concursados na escola para tentar evitar variações de respostas que pudessem comprometer o alinhamento e análise das entrevistas, visto que o professor designado não tem vínculo permanente na escola e, por isso, a cada ano trabalha em uma escola diferente. O roteiro de entrevista continha nove perguntas para os docentes e oito perguntas para o gestor; buscava conhecer o perfil do docente, se já tinha participado de alguma atividade de formação continuada, as vantagens e desvantagens da formação permanente nas modalidades presencial e a distância e, por fim, sua opinião sobre a realização de atividades de formação no território escolar. Por exemplo, sobre a necessidade de formação, o Professor 1 (2017) afirma que “a gente sabe que no mundo contemporâneo, hoje, o aluno quer diversidade, quer coisa diferente, uma aula diferente” e o Diretor (2017) que, “sem sombra de dúvida, a escola e a sala de aula é uma panela de pressão. A cada dia você pode planejar o que for e você chega aqui e está tudo diferente”. Tanto o Diretor quanto o Professor 1 da escola concordam sobre a necessidade da formação continuada, por motivos diversos, mas ambos são favoráveis à necessidade de estar melhor preparado para a sala de aula. Portanto, a formação inicial não é suficiente para atender à realidade diversa das comunidades e da sala de aula. Com isso, foi possível analisar a prática da formação continuada sob o enfoque de dois sujeitos e profissionais distintos, diretamente afetados por ela: o diretor da escola e os

professores. Neves (1996, p. 1) apresenta algumas características das pesquisas qualitativas e quantitativas:

Enquanto estudos quantitativos geralmente procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido (...) a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, e a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

Como exposto por Neves (1996), buscamos na entrevista levantar dados de cunho qualitativo, objetivando o levantamento de dados descritivos diretamente com os envolvidos no intuito de entender a política de formação permanente da SEE segundo a perspectiva dos próprios participantes. E ainda, para analisar as respostas, assim como fizemos no questionário da Prova Brasil e no questionário elaborado pelo autor deste trabalho, fomos em busca de possíveis “triangulações simultâneas” – o que, de acordo com Morse (1991) *apud* Neves (1996), é a combinação dos dois métodos para chegarmos a uma conclusão mais precisa, que possibilitará elaborar de uma intervenção mais efetiva.

Após isso voltamos nosso foco para o marco teórico, com os autores já citados e os dois eixos de análise, que serão a gestão democrática e a formação.

2.2 Referencial teórico

Nesta seção do trabalho, apresentaremos algumas ideias de autores que abordam a metodologia da formação permanente ofertada aos professores sob dois eixos. O primeiro é o eixo da formação, quando utilizaremos autores como Fullan e Hargreaves (2000), Alarcão (2001) e Imbernón (2009). O segundo eixo será o da gestão, pois existe uma relação direta entre os dois: uma boa gestão incentivará a prática da formação permanente, enquanto profissionais bem capacitados tendem a reforçar uma gestão melhor preparada para a função e a valorização dos profissionais da escola. Buscando justificar essa relação, utilizaremos autores como

Nunes (1999), Cabral Neto e Almeida (2000), Wittmann (2000), Oliveira, Moraes e Dourado (2006) e Paro (2010), entre outros.

2.2.1 Eixo 1: formação

De acordo com Gatti, Sá Barreto e André (2011), a melhoria da educação passa inicialmente por um tripé institucional: o salário, a carreira e a infraestrutura escolar. Bons salários e bom plano de carreira atraem, valorizam e mantêm na área da educação bons profissionais, mas só isso não basta para melhorar a qualidade da educação. Existe também a necessidade de uma boa infraestrutura escolar, o que muito interfere no trabalho docente. Portanto, para que isso ocorra, é necessário aumentar o financiamento da educação, ampliar e melhorar a formação inicial e continuada dos professores, construir um bom plano de cargo e oferecer salários que possam atrair bons profissionais e mantê-los na rede, demonstrando a valorização do magistério com atrativos profissionais, entre outros. Cabe ressaltar que todos estes pontos estavam presentes no PNE 2001-2010 e estão previstos no atual PNE 2014-2024. Salientamos que, lentamente, isso está sendo feito ao longo destes anos, mas os recursos não são suficientes para atender à grande demanda de expansão e manutenção da educação. Por exemplo, podemos citar como equiparar o rendimento médio dos professores aos demais profissionais com a mesma escolaridade (meta 17 do PNE), o que significa expansão de gastos e, ao mesmo tempo, expandir o atendimento das crianças de 0 a 3 anos da educação infantil (meta 1, mais expansão de gastos com os mesmos níveis de recursos aplicados atualmente na área da educação pública). A solução, em tese se encontra na meta 20:

ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio... Trata-se, assim, de um avanço significativo, sobretudo se considerarmos que, em 2012, o investimento público em educação alcançou 6,4% do PIB, conforme dados do INEP. (BRASIL, 2014, p. 61)

Além disso, a educação se depara com questões que, ao invés de problematizá-las neste trabalho, apenas destacaremos para demonstrar o tamanho

do desafio que enfrentamos e que por si só reforça a necessidade premente de uma boa política de formação continuada, como direito e forma de valorização docente. Comumente, os professores costumam levantar a hipótese da defasagem cultural dos alunos em sala de aula para justificar o fracasso escolar; no entanto, de acordo com Gatti (2010), isso também ocorre com os professores e destaca mais esse ponto, visto que uma parte dos integrantes da carreira do magistério teve déficit em sua formação ao longo de sua vida de estudos na educação básica e, inclusive, na graduação.

Atualmente, no Brasil, os próprios professores são provenientes de camadas sociais menos favorecidas, com menor favorecimento educacional, especialmente os que lecionam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, justamente no período de alfabetização (ALTOBELLI, 2008; GATTI, 2010). Essas condições comprometem o seu repertório educacional e limitam as possibilidades de criação de alternativas para lidar com os fatores de diversidade cultural. São questões que se ligam à formação inicial, à formação continuada... (GATTI; SÁ BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.p. 28-29)

Portanto, uma forma de minimizar esta situação a curto e médio prazo, como ela mesma afirma, seria a oferta de formação permanente, não apenas como uma ideia compensatória, mas como obrigação do estado de melhor preparar seus servidores para melhor ofertar serviços públicos com melhor qualidade à população.

Além do problema da desvantagem social, da formação inicial insuficiente e estruturas inadequadas de trabalho, ainda existem outros agravantes que reforçam a necessidade de aperfeiçoamento, tais quais as novas tecnologias voltadas às práticas pedagógicas, a inclusão de alunos com necessidades especiais, aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a implantação do novo Ensino Médio e outros. É sabido que existe uma cadeia causal que interfere para a existência ou não da qualidade no sistema de ensino, portanto, devemos lembrar que a qualidade na oferta de educação não recai exclusivamente sobre o professor e sua qualificação, embora seja um importante fator de indução na qualidade ao lado de outras ações articuladas.

Como foi possível perceber no Capítulo 1, o modelo de formação continuada estabelecido pela SEE obedece a um modelo administrativo gerencial, de gestão

estratégica e com visão de formação de capital humano³³, visto que a mantenedora tem estabelecido um plano centralizado, monocrático, descontextualizado e gerencial de melhoria para a educação. No entanto, percebemos algumas limitações neste modelo, como apontamos nas hipóteses apresentadas, e acreditamos que, além deste, outro modelo suplementar também é possível. Este modelo seria descentralizado e atenderia às necessidades do professor e da comunidade escolar na qual o docente está atuando, tal qual propõem Guerreiro Ramos (1981), Tenório (1998) e Paes de Paula (2005), Alarcão (2001, 2011), Imbernón (2009, 2010, 2016) e Fullan e Hargreaves (2000) em seus trabalhos.

Anteriormente, vimos que elaborar uma política de qualificação para professores da rede não é uma tarefa simples, dada a quantidade de professores, a dispersão territorial e a diversidade, pois à medida que se centraliza esta ação muitas características aparentemente insignificantes se avolumam e interagem para dificultar a participação docente nesta política. Além do mais, a formação contínua deve optar por ações que estimulem a participação do docente como forma de garantir a sua adesão a este propósito. E uma das formas disto acontecer, segundo Fullan e Hargreaves (2000), Imbernón (2009), Alarcão (2001) e Paes de Paula (2000), é quando a elaboração dos programas de formação tem uma dinâmica do tipo *bottom-up* (de baixo pra cima), ao invés de ser projetada de forma *top-down* (de cima para baixo), na qual se utiliza a participação direta do interessado, isto é, do professor, para ditar as linhas gerais desta política, consecutivamente empoderando e responsabilizando mais este agente e, com isso, angariando mais atenção e comprometimento por parte destes. A gestão social possibilita esta contribuição mais ativa por parte dos professores neste desenho institucional e, por isso, terá papel ativo nesta seção e no desenho final do PAE.

De acordo com Gatti, Sá Barreto e André (2011), o número de trabalhos a respeito da formação docente cresceu muito ao longo destes quase 30 anos e traz um grande alento, pois percebemos a vontade dos pesquisadores de estudar, diagnosticar e buscar soluções para os problemas pesquisados na educação.

³³ Schultz (1960) é o primeiro autor a considerar a educação como um investimento no homem. A consequência deste investimento é a formação de um tipo de capital, o capital humano. Este capital, mesmo sem poder ser vendido, é uma forma de capital porque provê uma produtividade com valor econômico. Schultz ainda destaca que uma parcela significativa da expansão da renda é consequência da expansão do capital humano.

O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, realizado por André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos de 1990, a grande maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos de 2000, o foco dirige-se ao(à) professor(a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos. A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos. No entanto, essa mudança de foco das pesquisas provoca dois tipos de preocupação: por um lado, que não se deixe de investigar a formação inicial, que ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual. (GATTI; SÁ BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.15)

Isto sem dúvida mostra a preocupação do tema para a comunidade acadêmica e o desejo de compreender a realidade da educação e do professor, seu principal agente. Isto deve auxiliar na busca de respostas para lastrear a pesquisa que nos propomos a realizar.

Compreender as contribuições de outros autores para dialogar com o modelo de qualificação ofertado aos professores na rede estadual de educação de Minas Gerais subsidiará o estudo bibliográfico que visa problematizar os eixos de análise como a formação continuada e a gestão, e para isso utilizaremos, entre outros, Perrenoud (2001), que defende a ideia da formação contínua como estratégia para a profissionalização do docente, Alarcão (2001), Imbernón (2009), que propõe a formação das comunidades de aprendizagem como modelo de desenvolvimento profissional, Gatti (2009), Gatti, Sá Barreto e André (2011) e Davis, Nunes e Almeida (2011) – destas autoras nos beneficiaremos dos estudos acerca de seus levantamentos e análises da formação continuada no Brasil.

Por fim, estudaremos ainda o resultado da pesquisa da entrevista aplicado a três professores e ao gestor escolar sobre a questão central do tema de pesquisa, que é a dificuldade dos docentes em participarem da formação continuada ofertada pela SEE.

O primeiro exemplo estudado vem do estado de São Paulo, que, de acordo com Gatti, Sá Barreto e André (2011), desde os anos 1980 vem desenvolvendo uma

série de programas de formação docente. O programa estudado é o Programa de Educação Continuada (PEC), que foi implantado no final dos anos 1990 e, com um amplo escopo de atuação que atingia toda a estrutura escolar, ele foi estruturado em seis subprojetos destinados a supervisores de ensino, diretores de escola, assistentes técnicos pedagógicos da rede, professor coordenador pedagógico da escola, professores do Ensino Fundamental e sua respectiva avaliação. Os cursos eram oferecidos na forma presencial em polos descentralizados e com temas regionais, isto é não definido na estrutura central da secretaria de educação, e que por si ocasionou a mobilização docente em sua estruturação, demonstrando e valorizando a participação docente. Com isso acredita-se que toda a rede de ensino participaria desta mobilização. Devido ao sucesso alcançado, o programa foi expandido aos professores das redes municipais de ensino. De acordo com Luce (1998) *apud* Gatti, Sá Barreto e André (2011, p. 227), os aspectos positivos superaram os aspectos negativos ao se aferir o programa por meio da avaliação externa. Outra pesquisa, de Duarte (2004) *apud* Gatti (2008, p. 3), demonstrou que as capacitações mais exitosas dentro deste modelo ocorreram devido a um intenso processo de participação e negociação de instituições e as diretorias regionais de ensino, que mobilizaram outros agentes externos, como professores, diretores de escolas e técnicos – portanto, empoderando os protagonistas locais; conclui-se, no entanto, apontando um ponto negativo encontrado no programa: o pouco envolvimento do órgão central nas orientações do mesmo devido à metodologia de descentralização. São apontados quatro prováveis explicações para as críticas ao programa.

(...) o fato de que programas mais padronizados e centralizados geralmente implicam pouco questionamento por parte dos treinandos, que estão habituados a apresentar uma postura passiva diante da capacitação; segundo, programas não padronizado podem gerar satisfação e insatisfação, dependendo de como e por quem são ministrados; terceiro, programas abertos que mobilizem postura mais ativa e crítica diante da capacitação podem resultar em avaliações com o mesmo perfil; quarto, falhas no processo de avaliação, que não captou as dificuldades/insatisfações. (DUARTE, 2004 *apud* GATTI, 2008, p. 59)

Como ponto positivo, destacou-se a tentativa de inserir as necessidades locais e do professor nas decisões do programa, isto é, dando voz aos docentes e a utilização da metodologia da ação-reflexão, metodologia defendida por vários

autores já mencionados. O programa durou de 1997 a 2002 e, em 2003, foi substituído pelo Programa Teia do Saber, que adotou aspectos corretivos de centralização e certo grau de descentralização de suas ações.

Em Minas Gerais, na segunda metade dos anos 1990, foi desenvolvido o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), com objetivo de atingir oitenta mil docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual e municipal de ensino. O curso era ofertado no formato de EaD, com organização e unidades temáticas centralizadas. O programa mineiro não sofreu dos mesmos problemas detectados no paulista, conforme analisa Gatti, Sá Barreto e André (2011), mas não possibilitou o protagonismo dos professores nas decisões de algumas diretrizes do curso. Portanto, não levavam em consideração as necessidades dos próprios docentes. Os pontos positivos do Procap estão no compromisso do órgão central e local com a capacitação, o agendamento no calendário das escolas do dia de formação e a criação de incentivo para o professor participar do curso. Outro programa destacado por Gatti, Sá Barreto e André (2011) é o Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP), que teve o ex-aluno do Mestrado Profissional do CAEd-PPGP Rodrigues (2014) como partícipe. Iniciado em 2004, sua dinâmica de funcionamento baseava-se na formação de grupos de desenvolvimento profissional (GDP) auto-gerenciado de estudos, reflexão e ação com o objetivo de melhorar o desempenho, enriquecimento curricular e a valorização dos professores, embora restrito a Rede de Escolas-Referências – o que por fim acabou limitando seu raio de abrangência e atuação, pois um dos critérios para fazer parte desta rede é que a escola deveria atender no mínimo a mil alunos. Na época do levantamento dos dados da pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011), havia cerca de 800 GDPs espalhadas pelo estado, sendo que cada uma delas contava com cerca de quatorze integrantes entre professores e especialistas efetivos ou contratados com vínculo temporário. A SEE disponibilizou aos grupos material estruturado com um plano anual de atividades dividido em três temáticas que totalizam duzentas horas de estudos, nos quais se discutiu propostas curriculares (100 horas), avaliação de aprendizagem discente (25 horas) e avaliação anual de desempenho individual dos servidores da educação (25 horas). De acordo com Figueiredo (2007) *apud* Gatti, Sá Barreto e André (2011), a avaliação do programa demonstra que ele teve boa aceitação entre os professores que dele fizeram parte e

apontaram algumas críticas em relação aos limitados recursos financeiros, forma de apresentação e tempo de implementação do programa, burocracia e avaliação.

A pesquisa revelou que os professores atribuíram grande valor ao Programa para o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do desempenho em busca da melhoria da qualidade de ensino e que os encontros realizados nas escolas favoreceram uma prática reflexivo-dialógica. No entanto, questionam a forma de apresentação e o tempo de implementação do Programa, assim como a burocracia, a disponibilidade de verbas e a avaliação. Esta não teria correspondido à flexibilização da proposta do Programa. (FIGUEIREDO, 2007 *apud* GATTI, SÁ BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 235)

Partes dos problemas relatados sobre o PDP são semelhantes aos encontrados por Chaves (2016) treze anos depois, quando analisou a implantação do PNAIC na rede municipal de educação em Recife.

Na próxima seção apresentaremos a dimensão da gestão escolar, como ela se apresenta legalmente e como desejamos que ela seja dentro de uma visão mais participativa e deliberativa.

2.2.2 Eixo 2: gestão

Em 2017, comemoramos os 29 anos da Constituição Federal e os 21 anos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Concretamente, mais que em períodos anteriores, vivemos os preceitos nelas estipulados para uma sociedade melhor, visto que muitos de seus artigos já foram regulamentados – embora, por estarmos no processo, ainda exista muito que aperfeiçoar e regulamentar.

Sob a égide destes dois instrumentos legais, foram construídos alguns marcos regulatórios para a construção de uma nova sociedade brasileira que se desejava alcançar, entre eles os marcos educacionais, dos quais destacamos a gestão democrática.

Os marcos legais da gestão democrática na educação estão balizados no inciso VI do art. 206 da Constituição Federal, no inciso VIII do art. 3º, nos incisos I e II, no caput do art. 14 e no art. 15 da LDBEN (1996), deixando aos entes federados a importante tarefa de definição de gestão democrática.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

(BRASIL, 1996)

Por fim, na esfera do legislativo federal, há a meta 19 do PNE (BRASIL, 2014):

assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Conforme podemos notar, a gestão democrática mencionada na LDBEN em 1996 se reduz à participação da comunidade escolar nos conselhos escolares, não informando se de maneira deliberativa, consultiva ou como controle social, nem como se daria a escolha desses conselheiros. Aos profissionais da educação, foi incumbida a importante tarefa de participar e contribuir na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, que é, por assim dizer, ao lado do Regimento Interno, um de seus preceitos pedagógicos e administrativos mais importantes. O art. 15 assegura a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas, que também deveria ser regulamentada posteriormente pelo poder executivo estadual e municipal. Embora extremamente ousado filosoficamente para época do pós-redemocratização do país, após os primeiros anos da publicação destes documentos, a gestão democrática ainda era embrionária, variando muito de um estado para o outro (Figura 3, anexo) e de município para município. Então podemos perceber a gradualidade na cessão do poder para a base da pirâmide social - gradualidade esta que ainda continua hoje, sem chegar a um fim a que alguns desejam e que é a verdadeira autonomia administrativa da escola. De acordo com Oliveira, Moraes e Dourado (s/d, p. 8), “quando falamos em autonomia, logo nos vem a ideia de independência, de liberdade; logo pensamos na possibilidade de

fazermos aquilo que queremos e que entendemos ser o melhor para nós num determinado momento”. Portanto, pode ser entendida como ampliação do espaço de participação e cidadania.

A respeito da autonomia de gestão, o Diretor (2017) da Escola Um se posiciona de forma pragmática na entrevista: defende a autonomia de gestão por considerar que quem está na ponta tem mais efetividade de planejamento e ação. A escola a partir de seu *locus* de ação é que tem a legitimidade de propor ações de gerência e administração de atividades, inclusive de formação, e não a mantenedora, a partir de suas necessidades específica e seus objetivos específicos – não que eles não sejam legítimos, mas apenas não atendem à escola com o que ela necessita.

Então é preciso, sim, deveria ser levado mais a sério, sim, a escola deveria ter autonomia para montar os seus próprios questionamentos e, a partir daí, fazer a sua formação continuada, pois, assim, os saberes são muito diversos, né, agora as deficiências também são muito, muito, muito diversas.

(Diretor entrevista concedida em 12 dez. 2017)

Em outro momento da entrevista, o Diretor (2017) conclui: “então a escola tinha que ter autonomia e recurso para produzir a sua formação continua de acordo com as suas reais necessidades não baseado em pesquisa de estado de âmbito geral, é o que eu penso”.

A grande perspectiva que tínhamos com as mudanças ocorridas nos anos de 1990 era que estes avanços chegassem rapidamente às escolas e salas de aulas de todo o país. No entanto, percebemos que isso ainda continuar por se realizar. Como avanço, destacamos a descentralização da união para estados e municípios de várias ações educacionais sob o escudo da democratização, da descentralização, da flexibilidade e participação – que, por sua vez, leva em contrapartida a cooperação, o protagonismo e o empoderamento local.

A gestão democrática colocada em prática por meio da descentralização³⁴ pelos órgãos centrais das secretarias de educação para a escola se deu por meio de alguma autonomia administrativa, financeira, pedagógica e criação de conselhos (órgãos colegiados) com maior ou menor grau de autonomia conforme as

³⁴ Descentralizar pode ser entendido por delegar competências, conceder e transferir poderes, conceder autonomia administrativa a outrem dentro dos princípios legais que regem as organizações públicas e privadas. (Dicionário de administração e negócios, 2011).

peculiaridades legais de cada estado e município, mas de acordo com Luck (2009, p. 74-75)

a realização da gestão democrática, mediante a participação de membros da comunidade escolar, se expressa para além da participação nos órgãos colegiados, pois ela pode dar-se a partir de um leque variado de possibilidades e em inúmeras atividades cotidianas do fazer pedagógico da escola. Essa participação constitui-se em condição fundamental no sentido de tornar a escola uma efetiva unidade social de promoção da educação, apenas plenamente possível mediante a participação da comunidade.

Como exemplo de autonomia, podemos citar em Minas Gerais a escolha do diretor escolar³⁵ e a compra dos materiais de consumo, que é descentralizada – enquanto em outros estados e municípios é o poder executivo, centralizado nas secretarias de educação, que as empreende –: autonomia pedagógica onde o docente tem o livre arbítrio para escolher a melhor técnica e práticas metodológicas de ensino, autonomia financeira por meio da descentralização de alguns recursos financeiros para a unidade executora (caixa escolar) gerir, de acordo com as suas necessidades reais – no caso de Minas Gerais, alimentação escolar, material de consumo e até reformas de prédios, construção de quadras e ampliação do número de salas na escola – e, por último, a autonomia administrativa, repassando às escolas a gestão de parte das funções delegadas antes aos órgãos centrais da secretaria de educação. Para concretizar esta ideia, criaram-se órgãos colegiados formados por professores, demais servidores, pais de alunos e alunos, com o objetivo de colegiadamente decidir os rumos da escola e fiscalizar as ações da gestão escolar no trato dos gastos públicos. Estes órgãos seriam eleitos por seus pares e teriam um mandato a ser cumprido. Outra medida foi a inclusão das eleições diretas para a gestão escolar de acordo com o atual PNE, sendo que a própria comunidade escolheria o diretor atendendo a um anseio local na decisão dos caminhos a serem seguidos pela gestão da escola. No entanto, o poder decisório das macro ações continua sob o controle da mantenedora.

³⁵ Luck (2010)

2.3 Análise de dados da entrevista

“A pergunta não é se os professores são reflexivos, mas como estão refletindo e sobre o que estão refletindo.”³⁶

Nesta seção, analisaremos as respostas dos quatro servidores entrevistados, sendo três professores³⁷ efetivos e o gestor escolar.

A entrevista tem como objetivo caracterizar o profissional que a respondesse, levantar dados sobre as atividades de formação e buscar opinião sobre as mesmas. As respostas dadas serão analisadas em blocos interligados de temas, pois as conclusões apresentadas tendem a ser melhor contextualizadas e as ideias ficam menos fragmentas. Por isso, essa seção foi subdividida em quatro eixos que analisarão as dificuldades para o professor participar das formações continuadas ofertadas pela SEE, a tecnologia, a formação inicial e, por último, a escola como espaço privilegiado de formação que consideramos ação suplementar à formação ofertada pela mantenedora.

Como características gerais destes docentes³⁸, todos são efetivos na escola, têm dois cargos de professores (ou na rede estadual ou sendo um dos cargos na rede municipal de educação) e exercem a função de professor, em média, há doze anos – o que os coloca praticamente na metade de seu ciclo de atividades profissional, que na educação é de vinte e cinco anos de trabalho. Embora o quadro de docentes da instituição seja heterogêneo, com professores prestes a se aposentar e professores recém-formados. Os entrevistados já participaram de atividades de formação continuada ofertados pela SEE, sendo que um deles também tem duas especializações. No entanto, o que nos chamou a atenção é que as últimas atividades formativas frequentadas por eles foram, em média, há cinco anos. Novamente volto a frisar que considero esse período entre formações um prazo muito longo, ainda mais a educação apresentando as características que apresenta.

A análise do perfil dos entrevistados revelou um detalhe não planejado quando elaboramos a entrevista, pois cada um dos professores que participou é de

³⁶ Zeichner (2000, p. 15) apud Brzezinski (2001, p. 76).

³⁷ Não será revelada a identidade dos entrevistados, portanto indiferentemente do sexo todos serão tratados por professor.

³⁸ Vide Tabela 13 (Apêndice).

uma área distinta de conhecimento, portanto gerando maior variação de realidades formativas e interpretativas. Um deles é da área de linguagem, código e suas tecnologias, o segundo da área da matemática e suas tecnologias e o último da área de ciências humanas e suas tecnologias. Na entrevista concedida pelo Diretor (2017)³⁹, descobrimos que ele exerce a função há vinte e dois anos, sendo doze anos nessa escola; podemos até considerar que seja um profissional na função, dado o tempo que permanece no cargo e a experiência acumulada nesse período. Enquanto professor, ele tem dois cargos na rede estadual de educação e participou de várias atividades de formação continuada ofertadas pela SEE, tanto como diretor quanto como docente.

Entrevistando os Professores e indagando sobre a importância da participação em eventos de formação continuada, eles foram unânimes em afirmar a sua importância.

Eu acho que é primordial você estar estudando, está continuando, é muita coisa. A gente fica muito tempo em sala de aula, às vezes você não volta a estudar, onde que o professor tem que ser um pesquisador...

Primordial, acredito que o professor, quando a gente vem para a sala de aula, a gente fica só dentro da sala de aula, eu acho que um pouco, a gente fica preso ali no conteúdo. Eu acho que a gente esquece um pouco das questões sociais, psicológicas e didáticas. A gente fica muito preso a uma didática só. A gente sabe que no mundo contemporâneo, hoje, o aluno quer diversidade, quer coisa diferente, uma aula diferente. E a gente, devido a uma imensa dificuldade que a gente tem, a gente fica muito preso, principalmente do ponto de vista didático. A gente não conversa mais com o colega, propõe poucos projetos, propõe poucos (...) trabalhos em comum. A interdisciplinaridade que a gente ouve muito na faculdade, aqui na realidade eu fico muito pouco. Então eu acho que um trabalho de formação continuada o professor estudar e pesquisar melhora muito ele como professor na sala de aula.⁴⁰

(Professor 1, entrevista concedida em 11 dez. 2017)

Percebemos pela fala do Professor 1 (2017) que ele apresenta pelo menos quatro pontos que merecem reflexão. O primeiro ponto de análise está na alegação de que o professor tem que ser um pesquisador, pois ele afirma que o conhecimento é amplo e que na atualidade estamos vivenciando grandes transformações. A nossa

³⁹ Entrevista concedida no dia 12 de dezembro de 2017 e também terá o mesmo tratamento dado aos professores, portanto não revelaremos a identidade do entrevistado, designando-o apenas por Diretor.

⁴⁰ A transcrição das respostas à entrevista será efetuada na forma padrão da Língua Portuguesa para fins de melhor apresentação dos textos. Com isso, foram desconsiderados vícios de linguagem.

formação não dá conta de englobar essa nova realidade, ainda mais quando se é um professor pouco experiente e com pouca formação continuada. O que ele chama de professor-pesquisador é um docente que devota mais tempo para realizar estudos de atualização metodológica, didática, entre outros. O segundo ponto é que o professor, às vezes, acaba se desligando de parte da complexa tarefa de lecionar, pois esta envolve aspectos sociais, psicológicos e didáticos. O professor que não é pesquisador acaba se especializando exclusivamente em dar aulas, ou seja, se preocupa apenas com o aspecto enciclopédico da sua disciplina e em vencer o conteúdo estabelecido para o ano letivo, independentemente do que aconteça em sua sala de aula. Nessa questão, nem é necessário dissertar a respeito do risco que esta situação pode trazer. O docente que entra na sala de aula, ignora os aspectos sociais e psicológicos dos alunos e tenta impor o conteúdo, desconsiderando a realidade dos discentes de uma determinada turma, não terá um caminho muito fácil durante o ano letivo, mesmo que sua didática em sala não seja ruim. No terceiro ponto, ele afirma que “no mundo contemporâneo, hoje, o aluno quer diversidade, quer coisa diferente, uma aula diferente”. O docente não tem que ser um artista o tempo todo para dar as suas aulas, mas ele tem que ter uma variação didática, pois a profissão exige. Não basta apenas ir para sala de aula com o livro sob o braço e mandar o aluno abrir em determinada página, ler e fazer os exercícios no final do capítulo. É necessário fazer contextualizações, aproximações e distanciamentos para que os alunos possam melhor compreender o que se deseja deles; do contrário, ambos terão perdido tempo em sala de aula. Por último, ele aborda as relações de trabalho. Segundo ele, existe pouca interação entre os docentes na escola, poucos projetos interdisciplinares, até mesmo a troca de ideias é pouco exercitada. Por isso, a formação continuada tem um papel significativo na ampliação das discussões e melhoria do professor para a sala de aula.

O Professor 2⁴¹, de uma forma mais sintética, expressou as mesmas preocupações “porque a capacitação é necessária para o melhoramento na profissão e no exercício da profissão”. Podemos entender melhoramento na profissão por valorização, salário, enquanto no exercício da profissão seriam

⁴¹ Professor 2, entrevista concedida em 12 dez. 2017

melhores ferramentas didáticas e metodológicas para atuar em sala de aula. Já o Professor 3⁴² afirma que:

Eu acho importante, porque o professor, eu acredito que deve estar sempre atualizado, não só de forma literária como de acesso às tecnologias também, né? E, muitas vezes, a gente não tem tempo disponível, apesar de ter o módulo II.

(Professor 3, entrevista concedida em 14 dez. 2017)

Além de expressar a importância da formação contínua, ainda destaca a importância de se conhecer as TIC como possível instrumento de trabalho pedagógico, mas alerta para um ponto significativo – às vezes desconsiderado pelos legisladores e administradores de rede –, que é o pouco tempo destinado a atividades de formação continuada. Ele acredita que – apesar da melhora advinda da aprovação da lei do piso, que também determina o tempo de atividades extraclasse, ou seja, de planejamento e estudos – o tempo ainda é insuficiente para tantas demandas.

Quando indagado ao diretor se ele considerava importante que os professores da escola frequentassem atividades de formação continuada, ele foi categórico – sua fala será comentada por partes.

Sem sombra de dúvida a escola, a sala de aula é uma panela de pressão. A cada dia você pode planejar o que for e você chega aqui e está tudo diferente, porque a escola é pública e a pública recebe a tudo e todos. Então o público ele abraça todo mundo e nesse abraçar todo mundo, você vai encontrar nesse meio as mais diversas ideologias, dos mais diversos saberes ou a falta deles. (Diretor, entrevista concedida em 12 dez. 2017)

Podemos perceber pela fala o conceito de república em que os aparelhos estatais pertencem à sociedade e, por isso, não deveria haver discriminação de origem, credo, raça ou situação social. Isso traz para a sala de aula alunos com várias características, família estruturada ou não (independentemente do conceito de família), alunos com variados níveis de capacidade e habilidades, inclusive discrepantes (isto é, com bom ou pouco domínio de aprendizado), além de alunos em situação de risco. Isso acaba levando a sala de aula a uma situação que, por muitos, é considerada crítica, pois esta se encontra fora da normalidade homogeneizante que nós professores gostaríamos de encontrar, tornando o

⁴² Professor 3, entrevista concedida em 14 dez. 2017

ambiente de ensino imprevisível. Se o profissional estiver preparado para assumir neste contexto de heterogeneidade, no entanto, ele pode fazer um bom trabalho.

Depois percebemos que o diretor aponta a pouca habilidade dos formandos que chegam à escola para trabalhar como docentes e o desafio que a própria escola tem de minimizar o problema; ele acaba instando por mais autonomia das escolas. Reconhece ainda a necessidade da formação continuada acontecer no próprio ambiente de trabalho do professor, que é a escola, pois é lá que as práticas acontecem. E é na escola que se pode minimizar a situação do despreparo do professor, por conhecer as suas necessidades e a comunidade que a compõe. Podemos ressaltar nessa fala que as universidades nunca formarão profissionais com as características necessárias ao atendimento de determinada situação ou à altura dos desafios que encontrarão, pois, no mundo contemporâneo, o conhecimento se tornou fluido; desse modo, o profissional nunca estará satisfatoriamente preparado para a realidade que o espera, o que nos faz lembrar do sociólogo polonês Zygmunt Bauman e o conceito de modernidade líquida.

No “interregno”, não somos uma coisa nem outra. No estado de interregno, as formas como aprendemos a lidar com os desafios da realidade não funcionam mais. As instituições de ação coletiva, nosso sistema político, nosso sistema partidário, a forma de organizar a própria vida, as relações com as outras pessoas, todas essas formas aprendidas de sobrevivência no mundo não funcionam direito mais. Mas as novas formas, que substituiriam as antigas, ainda estão engatinhando. (BAUMAN, 2016, p. ??)

O diretor aponta outro problema com as formações continuadas ofertadas pela mantenedora – que, segundo Imbernóm (2010, p. 11), pode ser considerada de formação *standard*: “a formação *standard* aplicada à formação docente tenta dar respostas de forma igual a todos, a partir da solução de problemas genéricos”. O diretor conclui que um modelo de formação somente servirá a uma escola, não podendo ser reproduzido em outra, pois não estaria de acordo com o contexto, a realidade e a necessidade de cada escola.

Os alunos (de curso superior que vêm à escola para trabalhar) vêm muito diferentes uns dos outros, eles têm uma formação, eu observo que eles vêm muito bons nos conteúdos específicos. Às vezes as escolas, principalmente os alunos da Universidade Federal (UFMG), eles são excelentes, eles sabem muita geografia, mas não sabem dar aula. Sabem muito matemática, mas não sabe dar aula, isso

acontece com outras instituições também. Chama-me a atenção, mais a Universidade Federal, pelo nível de excelência que ela ocupa. Nesse sentido então, a escola ela tem que resolver esse problema, aprender fazer fazendo. Ela tem que resolver, mas para ela fazer isso com eficiência é preciso de mais tempo, mais recursos, preparo, aproveitamento de ideias e de muita coisa. Um simples módulo de 40 minutos é uma folga semanal não é o suficiente para suprir essa demanda que se faz tão necessário. Então é preciso sim, deveria ser levado mais a sério sim, a escola deveria ter autonomia para montar os seus próprios questionamentos e a partir daí fazer a sua formação continuada, pois assim os saberes são muito diversos né, agora as deficiências também são muito, muito, muito diversas. Então cada escola, eu sou vizinho de uma escola há 100 metros, eu tratar do mesmo tema aqui e ali é muito complicado.
(Diretor, entrevista concedida em 12 dez. 2017)

O Diretor aponta dificuldades das escolas e destaca a falta de autonomia, recursos, a rotatividade dos professores e as formações do tipo *standard*, que não atendem às demandas específicas do professorado, pois desconsideram os contextos e os territórios, apesar de acreditar que a escola possa fazer algo no sentido de minimizar o problema com atividades de formação interna. No entanto, ele nos sinaliza que não será a escola sozinha que reverterá o problema, pois ela não possui recursos suficientes para tanto, além de dispor de pouco tempo institucional para isso. Fullan e Hargreaves (2000, p. 53) nos lembram que “a questão principal é descobrir o tipo de contexto com maior probabilidade de apoiar o crescimento e o aperfeiçoamento pessoal ... que espécie de contexto teria maior possibilidade [...] de promover os propósitos do professor”.

Sem contar que a rotatividade do nosso professor é enorme. Então essa rotatividade (...) obriga da gente uma formação contínua que deveria ter recursos físicos, humanos e materiais. Para isso e a gente não tem. (...) Geralmente junta 500 professores, lá no galpão qualquer para falar sobre reprovação escolar. De repente não é o problema da nossa escola, de repente o problema da nossa escola é o aluno que está sendo aprovado sem conhecimento (...) ele (o professor) vai lá ouvir temas que não o aflige? Então a escola tinha que ter autonomia e recurso para produzir a sua formação contínua, de acordo com as suas reais necessidades, não baseado em pesquisa de estado de âmbito geral é o que eu penso.
(Diretor, entrevista concedida em 12 dez. 2017)

Ainda é possível nos lembrarmos de Fullan e Hargreaves (2000, p. 33): “muitas iniciativas de desenvolvimento dos funcionários assumem a forma de algo feito para os professores, ao invés de com eles, e menos ainda, por eles”. O Diretor

(2017) se mostra favorável às atividades de formação continuada dos professores, acredita na metodologia do “aprender fazer fazendo” e considera “a escola o lugar ideal para a formação continuada” – o que nos faz recordar dos quatro pilares da educação divulgados pela Unesco no livro *um tesouro a descobrir*, de 1996. Apesar da crítica ao modelo atual, o Diretor (2017) acredita que a SEE faz a parte dela com os recursos que tem. Portanto, concluímos que tanto os professores quanto o diretor são favoráveis às atividades de formação continuada para os docentes – mais do que isso, eles são favoráveis às atividades de formação vinculadas às reais necessidades da escola e à comunidade que a compõe, e, se possível, na escola.

Após essa introdução do perfil dos entrevistados e o que pensam sobre a formação permanente do professor, analisaremos o primeiro dos quatro eixos em que foram separadas as entrevistas.

2.3.1 Dificuldades enfrentadas pelos docentes para se capacitarem

O questionário aplicado aos professores da escola ajudou a mapear e a contextualizar parte dos problemas enfrentados pelos docentes para participar de atividades de formação continuada. Com a entrevista, foi possível dar voz a alguns professores da escola, que refletiram um pouco mais pormenorizadamente a este respeito, apesar do número de entrevistados ser limitado – trata-se, no entanto, de um recorte possível dentre as possibilidades existentes e não deve ser encarado como um caso de exceção, visto que os problemas abordados na pesquisa são coincidentes com outras realidades já citadas no trabalho.

Buscando apurar a reclamação de parte dos professores sobre o desconhecimento da oferta da formação continuada averiguado no questionário aplicado na escola, foi indagado aos entrevistados como obtiveram a informação a respeito dos cursos de formação ofertados pela SEE dos quais eles participaram. Um docente informou que tomou conhecimento por terceiros, o que reforçou a ideia da existência de problema sistêmico na divulgação das atividades de formação continuada. Outro professor afirmou que foi na própria escola e o terceiro declarou que foi informado na escola, mas que quando “recorre ao endereço eletrônico da SEE em busca de atividades de formação continuada tem problemas ou dificuldades em encontrar” a divulgação de atividades de formação (Professor 3, 2017).

Indagando o diretor a respeito de como os professores tomam conhecimento da oferta de formação continuada, ele foi bem sucinto: “na medida do possível, a gente informa, [pelo] mural na sala dos professores e o boca a boca, que também nas escolas públicas funciona bem ou pelo próprio site da educação, todo mundo tem acesso, é só clicar”. Então podemos perceber, por sua fala, que a escola divulga as informações na medida do possível, mas que o professor não está preso a esta opção, pois existe o endereço eletrônico da SEE, que também faz a divulgação – além, é claro, do famoso boca-a-boca.

As únicas informações em comum nos relatos acima, e das quais podemos inferir alguma conclusão, é que a escola pode ajudar na divulgação das atividades formativas da SEE ou Magistra por meio das divulgações internas no mural dos professores, avisos orais nos intervalos de lanche, nas reuniões de módulo II, nos grupos de *WhatsApp* ou e-mails dos servidores. A questão levantada no questionário continua sem resposta. Por que algumas escolas não fazem a divulgação das atividades de formação continuada para os docentes? A outra conclusão que podemos inferir é que a divulgação informal, por meio dos professores (boca-a-boca), é um forte aliado nessa propagação das atividades de formação e de outras informações. Uma discrepância nas informações está no relato do professor 3 e do diretor. Segundo o Professor 3 (2017), ele “tem problemas ou dificuldades em encontrar divulgação de atividades de formação”; já o relato do diretor ele expõe que esta tudo no “próprio site da educação, todo mundo tem acesso, é só clicar”. Portanto, não é possível avançar na análise dos relatos, embora no questionário existam relatos de outros professores a respeito da divulgação.

Conhecendo a realidade de parte dos professores mineiros que têm dois cargos de professor e com o objetivo de perceber como eles poderiam participar das atividades de formação continuada, foi solicitado que se posicionassem a respeito de ter quer escolher entre formação presencial e formação à distância. A partir dos relatos, podemos perceber o quanto é extenuante a vida do professor que deseja fazer atividades formativas e que tem dois cargos docentes e suas dimensões. O Professor 2 não relatou as dificuldades existentes, apenas disse que por “falta de tempo de fazê-lo presencialmente” preferia fazê-las à distância, mas na entrevista foi relatado que ele tem dois cargos de professor, em redes distintas de educação. Isso por si só já apresenta um sério obstáculo em participar de formação continuada. O Professor 1 detalhou mais as dificuldades.

Na realidade hoje à distância, porque à distância? Como eu disse, estou há 12 anos já em sala de aula e tenho dois cargos no estado. Então é muito difícil hoje um professor que trabalha só meio horário, que ele consiga se manter só meio horário pela questão financeira. E você deslocar ir lá fazer um curso mesmo que seja nos finais de semana, muito complicado. A gente ver que os professores, em boa parte são casados, tem família é muito difícil né? De repente você tá fazendo um curso durante a tarde, durante a manhã, ou durante a noite ou final de semana hoje na minha condição, 12 anos como professor, casado, com família, eu escolheria o curso à distância. (Professor 1, entrevista concedida em 11 dez. 2017)

O Professor 1 apresenta duas justificativas para escolher as atividades de formação à distância, uma de ordem profissional e institucional e outra, de ordem pessoal. Enquanto problema de ordem pessoal, relatou que precisa ter dois cargos para sobreviver e que isso dificulta muito o deslocamento para frequentar cursos. Além disso, relatou que é casado e tem dificuldades de participar de cursos até nos finais de semana, pois isso provavelmente dificultaria sua participação nas atividades do lar. O segundo problema é de ordem institucional e está na dificuldade em ser liberado de uma das escolas ou mesmo das duas escolas para participar das atividades formativas.

Mas as escolhas foram distintas entre os dois primeiros docentes e o Professor 3, que prefere participar de atividades presenciais por motivos de melhor adaptação à metodologia.

Eu preferiria optar por fazer os cursos presenciais. Eu tenho mais facilidade com a explicação do professor. Com o contato com outros colegas. Eu me adapto melhor quando é presencial, em casa a gente que tem filho é complicado. A gente tem que estar dando atenção, tem os afazeres domésticos que prende a gente. Não consigo me prender muito a tela do computador, ficar ali naquela coisa muito metódica. Eu prefiro mais a vivência mesmo. A troca de experiência. Acho mais interessante do que eu sozinha na frente do computador. (Professor 3, entrevista concedida em 12 dez. 2017)

O interessante nos relatos do Professor 1 e do Professor 3 é que ambos têm família e que estas também serviram de peso na hora de escolher os trajetos formativos. O Professor 1 preferia a distância para ficar próximo, enquanto o Professor 3 escolheu o presencial porque a família demanda atenção que seria destinado aos estudos da atividade formativa. Portanto, também devemos

considerar o lado subjetivo e familiar de cada docente na hora de escolher participar de capacitação. O Professor 3 relata ainda que tem mais facilidade com as atividades presenciais, devido ao contato com professor e os colegas de curso, e que se sente só quando nas atividades à distância. Mas também existem limitadores nas atividades presenciais, segundo ele. Ele relata o desgaste no deslocamento entre casa ou escola e o centro das atividades de formação e aponta ainda o custo com lanche.

Mas em compensação tenho desgaste do deslocamento, trânsito. Tem a questão do custo, que a gente acaba gastando com um lanche, alguma coisa na rua que às vezes não teria necessidade alguma se a gente estivesse em casa.

(Professor 3, entrevista concedida em 12 dez. 2017)

O problema da família e a questão de falta de tempo também são evidenciados por Chaves (2016) e Macêdo (2016). Segundo Macêdo (2016, p. 42), “as evidências demonstram que a formação ocorre, preferencialmente, fora do horário de trabalho do professor e depende de sua disponibilidade e interesse”. E continua:

Diante desse resultado, observamos que o eixo de sistematização que revela a não priorização do programa pelo professor está composto pelos motivos mais relatados, aos quais podemos identificar como problemas pessoais. Nesse sentido, podemos considerar que um dos fatores constatados para a não priorização do professor ao PNAIC pode estar relacionado com a proteção ao seu tempo de descanso, e não necessariamente a falta de interesse dele pela formação continuada. Sendo necessária, desse modo, uma adequação do funcionamento do programa contemplando também as necessidades do professor. Para tanto, é necessário maior empenho da gestão do município em criar estratégias eficientes para motivar a sua participação. (MACÊDO, 2016, p. 68)

Entre as questões de ordem pessoal, um dos obstáculos que pode ser alegado é a falta de tempo, que se apresenta talvez como um dos maiores obstáculos para que os docentes participem de formação continuada. Como foi relatado, não se trata de desinteresse, como alguns podem inferir, mas de proteger o seu escasso tempo de descanso. Segundo Chaves (2016, p. 105), “no aspecto tempo, ainda houve sugestões [...] que houvesse plataforma virtual para continuidade das discussões, ou seja, na modalidade à distância”. Estes vínculos de

dificuldades também foram constatados no questionário respondido pelos professores da escola (como mostrado no Capítulo 1, seção 1.4.2).

No entanto, ao apresentarmos os relatos das entrevistas, não queremos passar a ideia de que o professor é vítima do sistema, muito pelo contrário; até porque existem professores na mesma situação e que se esforçam para participar de atividades de formação. A ideia é detectar obstáculos para uma maior participação docente nas atividades de formação contínua, para, com isso, buscar alternativas para superá-las e ajudar no aperfeiçoamento do sistema. Como destaca Imbernón (2010, p.p. 34-35), “ainda restam obstáculos para vencer [...] os horários inadequados, que sobrecarregam e intensificam o trabalho docente” é mais um deles.

Em pergunta dirigida ao diretor, pedimos que relatasse as dificuldades pelas quais a escola passa para liberar o docente para frequentar as atividades de formação continuada ofertadas pela rede. Esse problema também foi abordado pelos professores e percebeu-se a preocupação demonstrada quando eles têm que se afastar da escola, e também a dificuldade de se conseguir a liberação. O diretor confirma que as dificuldades existem, em parte pela burocracia e os modelos estabelecidos pela SEE. O processo de contratação é lento e às vezes não há tempo suficiente para contratar um professor para substituir outro em um período curto de afastamento. Por exemplo, se o professor se afastar cinco dias para frequentar atividades de formação permanente, não existirá tempo hábil para se contratar outro professor substituto. De acordo com o art. 29 da Resolução SEE nº 3.660, de 1º de dezembro de 2017, são necessárias de 24 a 72 horas para a divulgação de edital de contratação de professor; soma-se a isso pelo menos mais 24 horas até a aprovação desse edital; portanto, o tempo para se designar outro servidor pode chegar a 96 horas, isto é, quatro dias. É muito difícil encontrar professor que se prontifique em assumir uma contratação temporária de apenas um dia, dois, três ou até cinco dias de exercício. Existem redes municipais de educação que têm professores substitutos para suprir as necessidades das escolas onde é necessário liberar um professor para capacitação ou afastamento por licença médica de maneira mais rápida. Mas, na escola estadual, os alunos poderão ficar sem professor durante esses dias.

Esta situação de burocratização do sistema nos levou a problematizar o chamado modelo descentralizado; alguns dos textos utilizados pela Escola de

Gestores da Educação Básica (curso de especialização para gestores escolares) nos ajudaram a refletir sobre o tema. Oliveira, Moraes e Dourado (2006) apresentam duas formas de se conceituar e entender a autonomia, a saber, a autonomia decretada⁴³ e a autonomia construída⁴⁴.

No primeiro termo, percebemos que se trata de um ato vertical, uma dádiva do órgão central em direção à escola, isto é, que por interesse próprio o órgão central da secretaria de educação resolve delegar às escolas parte de seu poder, um ato que pode ser considerado ato cartorial, de acordo com Nunes (1999). Esta ação pode ser chamada de descentralização ou apenas desconcentração⁴⁵. Na ideia de descentralização, está embutida a transferência de autonomia de decisão, enquanto na desconcentração tem-se apenas a transferência na execução de tarefas antes concentradas no órgão mantenedor.

A autonomia construída inverte esta ordem estabelecida anteriormente. A base do estrato funcional da SEE, que é a escola e sua comunidade formativa, une-se em prol de uma escola e educação melhor e, a partir disto, solicita e conquista autonomia junto à Secretaria de Educação em um trajeto histórico de lutas.

No entanto, percebemos que, sob este manto da gestão democrática e descentralização, ainda se escondem permanências e ações administrativas centralizadas, de cunho gerencial verticalizado, caracterizando apenas que a descentralização era parcial e não absoluta – isto é, apenas se retira de um órgão gestor distante geograficamente e se repassa a outro órgão gestor mais próximo da realidade dos cidadãos beneficiários, mas não aos próprios agentes estatais e os cidadãos envolvidos nas ações de governo. Portanto, a democratização é relativa, como nos demonstra Michels (2006): “parto da compreensão de que a atual reforma educacional se esforça para promover mudanças, porém não propõe a transformação da própria escola, uma vez que mantém as relações já existentes”.

De acordo com Cabral Neto e Almeida (2000, p. 36), a descentralização não pressupõe necessariamente a participação do cidadão na formulação e realização das políticas públicas e não constitui uma estratégia obrigatória para a consolidação

⁴³ Autonomia decretada – consiste na transferência de competências, por meio de decretos, da administração central e regional para as unidades escolares.

⁴⁴ Autonomia construída – refere-se à construção coletiva e democrática de projetos, na escola, que atendam aos anseios da comunidade a que pertence.

⁴⁵ Tipo de descentralização administrativa em que a direção de uma organização autoriza o exercício de poderes a seus representantes mais distantes, hierarquicamente, do centro de decisões. (Fonte: Dicionário de administração e negócios, 2011).

da gestão democrática. De acordo com Mota (1994, p. 190) *apud* Cabral Neto e Almeida (2000),

A descentralização ocorreu por enfraquecimento do poder central e de suas entidades administrativas, que não conseguiram acomodar interesses provenientes de novas demandas. (...) A descentralização aparece como um remédio para resolver insatisfações diversas em relação ao Estado autoritário, ao déficit nos serviços públicos e a dificuldades financeiras e insuficiências administrativas.

Para outros autores, entre eles Draibe (1993) e Farah (1995), a descentralização é apenas mais uma face da política neoliberal ditada pelo Consenso de Washington, que influenciou de forma significativamente os desígnios nacionais durante os anos de 1990. Embora não façamos a discussão no trabalho sobre se uma delas (ou ambas) mais influenciou, é importante sinalizá-las como referências que produziram debates e influenciaram o processo de descentralização ocorrido no país com a elaboração da Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996 e que lançam fundamentos na discussão sobre a descentralização.

A autora concorda que a descentralização é concebida como um modo de aumentar a eficiência e a eficácia dos gastos, aproximando problemas e gestão. Para ela, a descentralização aumenta a possibilidade de interação no âmbito local, dos recursos públicos e dos não-governamentais dirigidos ao financiamento das atividades sociais. (DRAIBE, 1993)

Embora Draibe (1993) concorde com a ideia de eficácia contida na aproximação das relações entre os problemas e os gestores locais compreendidas no modelo de descentralização brasileira, de acordo com Frigoto (1995, p. 164 *apud* Cabral Neto e Almeida, 2000), a descentralização posta em prática seria uma falsa premissa baseada na ideia de democratização e eficiência, pois estas “têm se apresentado como formas antidemocráticas de transferência de responsabilidades do Estado com a manutenção da educação, para outras esferas da sociedade sem, contudo, democratizar os mecanismos de financiamento”. Corroborando este pensamento, Cabral Neto e Almeida (2000) nos alertam: “esta reforma do Estado culmina com uma redefinição do seu papel e com o estímulo à publicização dos serviços, em lugar da descentralização como elemento de consolidação do processo democrático”. Portanto, não se trata de maior autonomia das esferas subnacionais,

mas, sim, apenas de efetivar o *accountability* e tornar mais transparentes as ações do Estado, inclusive reafirmando o atual art. 37 da Constituição Federal.

O problema da autonomia da gestão escolar está em seu funcionamento. De acordo com Nunes (1999, p. 39 *apud* Souza, 2005, p. 1), “a organização da escola e da educação, quando se dedica a constituir instrumentos de democratização, muitas vezes tem sofrido de um mal: o de criar instituições meramente cartorárias” que visam cumprir um fim já estabelecido *a priori* e simplesmente cumprir as letras da lei, engessando e burocratizando a educação, sem, contudo, avançar nas práticas de gestão democrática; portanto, basta criar conselhos. Ainda segundo Souza (2005, p. 1),

por vezes, esbarram na própria institucionalização da ideia, a ponto de a forma tomar o lugar do conteúdo, ou seja, a busca pela ampliação do diálogo e da participação das pessoas na gestão da escola e da educação públicas se transforma na simples organização formal de espaços de representação, os quais, por mais importantes que sejam, não são suficientes para levar a termo o necessário avanço democrático.

Portanto, às vezes o funcionamento de conselhos escolares mais se adequa a um ato de formalidade legal ou cartorial do que realmente à implantação e efetivação de um clima de democratização e gestão democrática, pois estes conselhos têm a sua esfera de ação limitada, não podendo exceder a este limite, pois não está previsto em lei o que por fim levaria a um conflito de interesses entre a mantenedora e a escola, o que torna a prática democrática engessada. De acordo com Cabral Neto e Almeida (2000 p.44),

A descentralização, tal como vem se processando, representa uma redistribuição de tarefas administrativas e não a redistribuição de poder, pois as decisões políticas estão concentradas na Secretaria de Educação do Estado. É provável que essa experiência se aproxime mais de um processo de distribuição de tarefas do que de uma sistemática de descentralização como mecanismo de democratização das relações entre a SEC e a escola.

Japecanga (2000) apresenta uma interessante visão a este respeito quando caracteriza a gestão democrática como uma participação controlada, com autonomia relativa, que dificulta a democratização das relações na escola. Portanto, é um obstáculo a real gestão democrática dentro do âmbito da autonomia construída

apresentada por Oliveira, Moraes e Dourado (2006). Isto é a autonomia da escola, decretada por um ente maior que lhe controla e por isso apresenta limites de atuação. De acordo com Silva (2001), “a escola pode ser encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo”. Portanto, a escola é um espaço de disputa de poder e praticamente executa decisões verticais emanadas do órgão central. Isto evidencia apenas um ato de desconcentração de atividades de menor importância, o que pode disfarçar um suposto autoritarismo, antagonismo, patrimonialismo e personalismo da mantenedora entre o dirigente e o dirigido – o que, entre outros problemas, pode solapar o insipiente espaço de participação e construção de uma escola realmente democrática e participativa.

Na realidade, é o Estado quem dita como serão as relações, como deve ser estruturada a escola. Nem sempre o poder que o diretor pratica emana de sua vontade própria. Embora não esteja descartada uma relativa autonomia no exercício dos profissionais de comando da escola, ela pode existir desde que não contrarie a autoridade central. (JAPECANGA, 2000, p. 43)

Por fim, este tipo de visão pode desaguar nas atividades e práticas da gestão escolar que, segundo Paro (2010, p. 776), restringiriam a ação do diretor escolar a um simples gerente – ou, conforme suas próprias palavras, “no que concerne à figura do diretor, trata-se de se questionar a atual situação em que este se acaba constituindo mero preposto do Estado na escola, cuidando para o cumprimento da lei e da ordem ou da vontade do governo no poder”.

Mas outros conceitos de gestão democrática também são apresentados à sociedade; de acordo com Wittmann (2000, p. 88), “autonomia da escola e a democratização de sua gestão demandam sua (re)construção teórico-prática, o que se constitui uma reinvenção da educação”. O mesmo autor vai além e propõe a ideia de autogestão e autopoiese⁴⁶, ou autogestionária⁴⁷ conforme Libâneo (2013).

⁴⁶ **Autopoiese** ou autopoiesis é uma expressão que vem do grego auto "próprio" e poiesis "criação". Surgiu inicialmente com a ciência da biologia, servindo para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. Definição Jurídica: é a ideia de um sistema jurídico fechado e autossuficiente, ou seja, que não sofre a influência de outros sistemas ou subsistemas, sendo capaz solucionar sozinho os conflitos que forem desencadeados em seu interior.

⁴⁷ Libâneo apresenta quatro concepções de organização e gestão escolar (2013):

Técnico-científica, hierarquiza cargos e funções, visa a racionalidade do trabalho. A versão mais conservadora desta concepção é denominada de administração clássica ou burocrática. Algumas características deste modelo são: a prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando-se a

O caráter intersubjetivo vem se firmando como inalienável nas relações educativas emancipadoras. Uma educação emancipadora fundamenta e exige a autopoiese e a autogestão. A autopoiese consiste em processos emancipatórios auto organizativos, em que as pessoas são sujeitos porque assumem sua produção histórica e a construção da história. A autogestão é o princípio que implica progressiva superação da alteridade determinante. Na perspectiva da educação emancipatória e intersubjetiva, a determinação extrínseca ou heterogestionária da prática pedagógica é ante educativa e incompatível. (WITTMANN, 2000, p. 91)

Portanto, uma escola democrática e autônoma se torna uma exigência emancipatória dos trabalhadores da educação e, quiçá, de toda a sociedade.

Há um processo surdo, mas inexorável, de deslocamento de decisões, num movimento que, por vezes, constitui mera desconcentração, mas que vem produzindo reais descentrações. A desconcentração apenas muda o lugar da decisão centralizada, permitindo que ela seja tomada fora do centro, mas por este predeterminada. A descentração implica um deslocamento do *lócus* decisório, rompendo com a hierarquia existente. Está sendo ampliado o poder de decisão no âmbito da escola, instituindo-a como uma efetiva instância da administração pública da educação. (WITTMANN, 2000, p. 92)

Esse conceito pode ser considerado radical, mas vem ao encontro dos verdadeiros anseios da escola e da comunidade local, e estamos distantes de vê-lo

divisão técnica do trabalho escolar; o poder centralizado no diretor; formas de comunicação verticalizadas; maior ênfase nas tarefas do que nas interações pessoais.

Autogestionária, baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência da direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição. Tende a recusar o exercício da autoridade e formas mais estruturadas de organização e gestão. Entre outras características, podemos acrescentar: promoção do poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político; decisões coletivas por meio de assembleias e reuniões; alternância no exercício de funções e a ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas.

Interpretativa, trabalha com base nas experiências subjetivas e as interações sociais das pessoas. A escola é uma realidade social subjetivamente e socialmente construída, não uma estrutura dada e objetiva. Esta concepção privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora” como valores e práticas compartilhadas.

Democrática-participativa, defende uma forma coletiva de tomada de decisões, sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual. Uma vez tomada as decisões coletivamente, cada membro deve assumir sua parte no trabalho. Advoga formas de gestão participativa, mas não exclui a necessidade da coordenação. Além disso, busca objetividade no trato de questões da organização e gestão, mediante a coleta de informações reais, sem prejuízo da consideração dos significados subjetivos e culturais. Também se utiliza de acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões.

ser aplicado como na Escola Sumerhill⁴⁸ (Inglaterra) ou na Escola da Ponte⁴⁹ (Portugal).

Portanto, diante destes conceitos e acrescentando a ideia de uma descentralização que levaria a uma maior participação e empoderamento do professor nos desígnios de sua própria formação continuada, podemos concluir que a base da pirâmide da secretaria de educação (a escola e seus servidores) poderia contribuir de forma mais objetiva nos caminhos que seriam escolhidos e trilhados por ela. Por fim, seria delegar autonomia administrativa para a comunidade escolar.

De acordo com Michels (2006, p. 412), “a falta de preparo dos professores brasileiros é apontada, pelos órgãos oficiais, como uma das causas mais relevantes do insucesso escolar dos alunos”; no entanto, a política de formação continuada dos professores da educação pública também padece do efeito centralizador, não podendo ser descentralizada como ato de elaboração aos beneficiários finais devido a um modelo administrativo gerencial em que todas as decisões acabam sendo tomadas nos órgãos centrais das secretarias de educação. Os planos elaborados para a formação permanente dos docentes são planejados somente sob a ótica do órgão gestor, que busca otimizar os efeitos de sua ação e melhorar os rendimentos aferidos dos alunos. Portanto, não nasce da particularidade dos professores e suas comunidades que compõem e formam a rede de ensino. No fundo não se ouve o professor na hora de se planejar atividades de formação continuada; quando muito, somente na hora de se avaliar a qualidade das atividades ofertadas aos docentes nas formações continuadas. Mesmo assim, apenas para a parcela que pode frequentar, pois existe outra que não pode ir, outra que não ficou sabendo e um grupo menor que não deseja frequentar.

Retornando à resposta do Diretor (2017), além da burocracia e falta de autonomia, ele apontou problemas na qualidade dos docentes que assumem o cargo em substituição e o risco que a escola tem de ver seu projeto político pedagógico não ser totalmente executado, situação essa que pode parecer paradoxal, pois, em outro momento da entrevista, o diretor defende que a formação

⁴⁸ Localizada na cidade de Suffolk, a cerca de duas horas de Londres, Summerhill completou, em 2017, 96 anos. Trata-se, talvez, da mais significativa e célebre escola denominada democrática. “Inventada” pelo escocês Alexander Sutherland Neill, institui-se como uma escola em que as crianças fazem o que querem.

⁴⁹ Não se trata de uma unidade escolar tradicional. Seus alunos (crianças e jovens), a cada ano, criam as regras de convivência que serão adotadas por todos. Os alunos se agrupam, segundo seus interesses, para desenvolver projetos de pesquisa. Podem recorrer a qualquer professor para solicitar ajuda. São espaços educativos de conhecimento e de convivência, designados por áreas.

continuada deve ser na escola e que se “aprende fazendo”. No entanto, em outra passagem ele também alerta que o tempo destinado à formação continuada na escola não é suficiente para se resolver todos os problemas. Devemos lembrar que o cotidiano escolar é imprevisível, pois o local está transpassado por interesses da mantenedora da rede, que constantemente interfere no planejamento interno da escola, nos interesses dos professores individual e coletivamente, no interesse dos alunos e seus pais. Quanto à questão da insuficiência do tempo destinado às atividades extraclasse ou módulo II, o Professor 3 também alerta para isso.

A gente tem essa dificuldade sim. Quando o professor sai ele faz muita falta, porque o processo de contratação é burocrático. As pessoas correm muito no início do ano, depois elas resolvem sua vida de março a abril, para frente, quando você vai substituir professor, você só consegue aluno (professor) que não tem formação nenhuma. E que quer, aquele “biquinho” para pagar a faculdade. E todo projeto pedagógico da escola é entregue na mão de um aspirante a professor. Então você imagina então o que é conviver nessa babel. Então é por isso que às vezes no meu entender a educação pública não alavanca (...)

Você imagina como é que fica a nossa situação? Imagina como que você desenvolve um projeto político pedagógico? Uma pessoa que não tem nem teoria e nem prática, é extremamente cruel com o nosso aluno. É uma preocupação que deveria existir para quem quer fazer a educação séria. A gente não pode estar colocando menino na mão de amador não, e a gente faz muito isso, para tampar um buraco. O processo é amplo não estou discutindo se ele é, deveria ser não é isso (...)

(Diretor, entrevista concedida em 12 dez. 2017)

O Diretor finaliza sugerindo que a SEE faça convênio com as universidades para que as atividades de formação continuadas sejam elaboradas a partir da escola: “deveria existir formas, convênios entre as universidades e a escola isso deveria ser feito dentro da escola, para mim não teria problema nenhum, eu sonho em ver a escola lotada de acadêmicos nos ajudando a produzir soluções para os grandes problemas enfrentados”. Esse modelo de ação formativa está de acordo com as ideias defendidas por Imbernón (2016, p. 151).

Em termos gerais, a formação em escolas é um tipo de modalidade formativa que se oferece a uma equipe docente de uma instituição educacional. Ou seja, é uma formação a partir de dentro da escola para a mudança da instituição; não é unicamente uma mudança de localização, já que se faz na escola. Essa modalidade de formação

favorece a participação das equipes docentes, de maneira que as atividades repercutam na prática educativa de uma escola.

Portanto, conforme aponta o próprio Imbernón (2016), trata-se de formação em escola e não formação na escola, sendo esta última apenas a transferência de localização da realização de uma capacitação com objetivos que atendam à necessidade gerencial da mantenedora, mas, na primeira frase, está embutida a ideia de mudança individual que tem repercussão e finalidade coletiva e que atende aos anseios dos professores e da própria escola.

Por fim, as dificuldades de participar de atividades de formação permanente encontram-se diagnosticadas no resultado do questionário contextual da Prova Brasil, aplicado em 2015 (seção 1.4.1), quando se buscou apurar as dificuldades dos professores em frequentar cursos e se dispunham de tempo para isto (a pergunta objetivava apurar se o professor gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, mas houve conflito com seu horário de trabalho) e 55% dos professores responderam que sim. Em outra pergunta, 56% dos professores responderam que gostariam de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, mas não tinham disponibilidade de tempo.

Na próxima seção, analisaremos como os professores se manifestam a respeito da utilização das TIC nos cursos de formação permanentes.

2.3.2 O paradoxo da utilização da tecnologia na formação continuada dos docentes

O uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) ainda não é unanimidade entre os professores que têm que utilizá-la em seu dia a dia como ferramenta de suporte na formação continuada, embora reconheçam que a qualidade de um curso não esteja vinculada, *strictu sensu*, ao seu modelo de aplicação, se a distância ou presencial. Existem professores que defendem a EaD por sua facilidade de acesso, autonomia e liberdade, como existem também aqueles que veem nele uma possibilidade de diminuir seu espaço de interação com os professores e os colegas que frequentam as atividades formativas, o que poderia levar a um déficit ou dificuldade de aprendizado. Portanto, nessa seção analisaremos as respostas dadas sobre as vantagens e desvantagens de se frequentar cursos à distância.

Iniciaremos destacando as vantagens de se frequentar atividades de formação continuada. De acordo com o Professor 2 (2017), uma “vantagem é a flexibilidade do tempo da aula, geralmente você pode, no momento que está de folga, acessar o sistema e participar das aulas. Essa é uma das vantagens do tempo para poder entrar e fazer as aulas é mais flexível do que presencialmente”. Percebemos que a flexibilidade e a autonomia de acesso às aulas da EaD são uma grande vantagem em relação aos cursos presenciais, que impõem aos cursistas a sua rígida estrutura de frequência e participação. Se levarmos em conta que grande parte dos professores da Escola Um tem dois cargos de professores, uma das maneiras para se ofertar formação e garantir razoavelmente a frequência de parte desses professores, que desejam fazer cursos e não tem tempo, seria realmente ofertar cursos à distância, pois um horário vago, intervalo do recreio ou mesmo intervalo entre turnos de trabalho favoreceriam o acesso a plataforma de estudo.

O Professor 1 (2017) primeiro contextualiza a situação predominante dos docentes da rede estadual de educação, que geralmente têm dois cargos em escolas distintas para reforçar a renda familiar e que perdem tempo no deslocamento entre elas; os cursos não são oferecidos no seu turno de folga, o cansaço da rotina extenuante de trabalho, são profissionais casados, que têm filhos e tarefas no lar. Esse pequeno preâmbulo visa justificar as vantagens advindas de ser fazer cursos na EaD.

Eu acho que o curso a distância, eu fiz duas pós-graduações à distância. A vantagem é o tempo, você faz o horário. Muita gente se engana, acha que o curso a distância, que ele não tenha qualidade, não, apesar de ainda achar que no presencial a qualidade ela é melhor do que a distância. Mas a distância tem qualidades, sim. Você tem que estudar, tem que correr atrás, é tudo por sua conta, inclusive acredito, que no curso a distância tem que ser muito mais disciplinado do que no presencial, porque o presencial você tem um colega, tem um professor que está ali querendo ou não, só do professor estar ali, tem aquela presença para você estar realizando. Tem uma pressão, uma pessoa vamos lá, vamos fazer, você está ali presente e então a distância tem que ser muito disciplinado ... Então à distância a vantagem que eu vejo, é o tempo, valor, você faz seu horário eu acho que ajuda muito os cursos a distância.
(Professor 1, 2017)

Como podemos observar, a questão da facilidade de acesso e a autonomia que apareceu no relato do Professor 2 (2017) também aparece no relato do Professor 1 (2017).

Já o Professor 3 (2017) destoou dos demais. Ele relata a dificuldade de se concentrar em casa devido a motivos diversos, entre eles contato e demanda de familiares, problemas de equipamentos, conexão com a internet e a própria dificuldade para se concentrar e disciplinar nesse modelo de formação. Por isso, existe a preferência por cursos presenciais. No entanto, não deixa de reconhecer as vantagens dos cursos em EaD: “no curso a distância você tem a vantagem, você poder fazer na hora que você quiser, o momento que você tiver disponibilidade de tempo você pode estar acessando a internet”.

Apesar de dois dos três professores terem escolhido atividades formativas em EaD, todos afirmaram que as formações presenciais são melhores, pois possibilitam maior interação, discussão e resolução de dúvidas – mesmo porque isso influi no melhor desempenho deles nas atividades formativas. No entanto, consideram que as atividades à distância também têm qualidade.

Eu acho que o curso à distância, eu fiz duas pós-graduações a distância, a vantagem é o tempo, você faz o horário. E muita gente se engana e acha que o curso a distância não tenha qualidade, apesar de eu ainda achar que o presencial a qualidade é melhor do que à distância, mas a distância tem qualidades sim.
(Professor 1, 2017)

Mesmo os cursos à distância oferecendo todo apoio aos cursistas – como, por exemplo, por meio de fóruns, e-mails, materiais complementares e chats para a resolução de dúvidas –, os três docentes consideram o curso presencial como melhor devido à interação física entre os participantes, mas nem por isso desconsideram as vantagens e qualidades das atividades formativas em EaD.

2.3.3 Formação inicial

Esta seção será breve e tratará apenas da resposta dada pelo gestor escolar a uma pergunta sobre a dificuldade que a escola enfrenta para liberar os professores para frequentar atividades de formação permanente.

Ao responder à pergunta, o Diretor (2017) afirmou que.

A gente tem essa dificuldade sim. Quando o professor sai ele faz muita falta porque o processo de contratação é burocrático. As pessoas correm muito no início do ano, depois elas resolvem sua vida de março a abril, para frente quando você vai substituir professor você só consegue aluno (professor) que não tem formação nenhuma. E que quer ali aquele “biquinho” para pagar a faculdade. E todo projeto pedagógico da escola é entregue na mão de um aspirante a professor. (...)

Você imagina como é que fica a nossa situação, imagina como que você desenvolve um projeto político pedagógico, uma pessoa que não tem nem teoria e nem prática é extremamente cruel com o nosso aluno. É uma preocupação que deveria existir para quem quer fazer a educação séria. A gente não pode estar colocando menino na mão de amador não, e a gente faz muito isso para tampar um buraco, o processo é amplo não estou discutindo se ele é deveria ser. Não é isso.

(Diretor, entrevista concedida em 12 dez. 2017)

As questões postas pelo gestor da escola são sérias. Primeiro, temos a questão da possível falta de qualificação dos professores substitutos, os “amadores” que são contratados para substituir aqueles docentes que estão em formação continuada. Em segundo lugar, aparece a responsabilidade por gerir e ser o guardião do PPP da escola, o que pode levar à possível responsabilização pelas falhas e erros cometidos.

Analizando pelo foco da gestão escolar, realmente é grave a situação; no entanto, as raízes dela são mais sérias e profundas do que possamos tratar com mais efetividade nesse trabalho. Podemos, no entanto, retornar a momentos já apresentados nesse trabalho, por ordem sequencial e como uma sucessão natural de discussão acadêmica. Primeiramente, a situação posta pelo diretor escolar já estava diagnosticada no PNE de 2001. O documento já previa o fracasso de ações caso não fossem exitosas as três ações simultâneas dos governos em todos os níveis. O ponto central estava na valorização do magistério por meio da formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e a formação continuada. Sem isso, tudo poderia ser mais difícil.

A formação inicial, apesar de apresentar melhorias nos indicadores do número de professores com curso superior na educação básica, ainda não foi satisfatoriamente equalizada. Por isso, temos conhecimento de projetos do Ministério da Educação para auxiliar os estados e municípios com programas de formação inicial, por meio da Universidade Aberta do Brasil. A questão salarial e de

carreira vem melhorando ao longo do tempo: a implantação da lei do piso nacional dos professores, em 2008, apresentou melhoras na remuneração dos docentes, o que ajuda a tornar a carreira mais atrativa para aqueles que desejarem entrar no magistério. No atual PNE, existe até a meta de equiparar o salário do professor aos de outras carreiras com o mesmo nível de formação. A formação continuada dos docentes vem apresentando dados de melhoras, mas está aquém do necessário para impactar mais significativamente nos dados do Ideb.

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada. A simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática. (BRASIL, 2001, p.p. 143-144)

De acordo com Michels (2006, p. 412), “a falta de preparo dos professores brasileiros é apontada, pelos órgãos oficiais, como uma das causas mais relevantes do insucesso escolar dos alunos”. Outro dado já apresentado é a conclusão de Scheibe (2010), que esclarece que o exercício da autonomia profissional exige uma competência pedagógica e didática que a grande maioria dos professores não tem, uma vez que não foi oferecida a eles a oportunidade de adquiri-la. Isso acontece tanto na formação inicial quanto na continuada e mostra que existe uma falha sistêmica na qual o aluno da licenciatura e o docente acabam sendo penalizados. Desse modo, a constatação do Diretor da escola não é um fato novo ou desconhecido, mas que não foi resolvido até o presente.

Por fim, de acordo com Gatti, Sá Barreto e André (2011), a melhoria da educação passa inicialmente por um tripé institucional: o salário, a carreira e a infraestrutura escolar, o que retoma o PNE de 2001.

No atual PNE (2014), a valorização dos profissionais da educação está contemplada em 20% das metas totais desse plano.

Apesar do diretor da escola se indignar com a situação vivenciada por ele, ela não é exclusiva da escola na qual ele esta como diretor, e, sim, uma realidade vivenciada por muitas escolas pelo país. No entanto, como gestor, cabe a ele

enfrentar essa realidade com os instrumentos que possui. A formação permanente em serviço em escola pode ser uma alternativa viável para minimizar os impactos negativos dessa realidade.

Finalizando a entrevista, foram elaboradas duas perguntas a respeito da formação continuada presencial. Por já ter conhecimento anterior das dificuldades que ela apresenta, uma das perguntas visava conhecer a opinião do professor sobre a possível estratégia da SEE para facilitar a adesão e inscrição dos professores em cursos de formação continuada presencial. Já a segunda visava conhecer a reação dos professores a uma possível alternativa de formação continuada na escola.

2.3.4 A escola como espaço de formação

O deslocamento do docente para frequentar atividades de formação contínua na sede da Magistra tem apresentado dificuldades para que os mesmos possam participar. Como já vimos, existem os obstáculos de deslocamento (distância e trânsito), alimentação, custos de passagens e lanches, liberação para participar por parte da gestão escolar, falta de tempo, entre outros. Visando minimizar as frequentes dificuldades encontradas pelos professores da escola e de muitos docentes da rede, percebemos que a escola poderá desempenhar um novo papel pouco explorado ainda: o de protagonismo nas ações formativas.

A primeira alternativa é tornar a escola um polo de ação de formação continuada. Fazer as atividades de formações em seu espaço, de acordo com o conceito de Santos (1994)⁵⁰. A exemplo do que foi feito no Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores PDP (2004), a SEE disponibilizava as escolas participantes, material estruturado com um plano anual de atividades dividido em três temáticas que totalizavam duzentas horas de estudos – nas quais se discutia propostas curriculares (100 horas), avaliação de aprendizagem discente (25 horas) e avaliação anual de desempenho individual dos servidores da educação

⁵⁰ O lugar é o palpável, que recebe os impactos do mundo. O lugar é controlado remotamente pelo mundo. Mas esse mesmo lugar é também o espaço da existência e da coexistência. No lugar, portanto, reside a única possibilidade de resistência aos processos perversos do mundo, dado a possibilidade real e efetiva da comunicação, da troca de informação e da construção política. Os lugares também podem se unir horizontalmente, reconstruindo aquela base de vida comum susceptível de criar normas locais, normas regionais...

(25 horas). Ou como os atuais cursos ofertados pelo MEC em parceria com as prefeituras e os estados, que também seguem essa proposta. De todo modo, trata-se de uma proposta externa para ação interna.

Mas a SEE, a escola e seus professores podem ir além. Os docentes nas escolas poderão ser sujeitos ativos nessa nova proposta, que não visa substituir o papel da SEE, mas ter uma ação suplementar na formação docente, contribuindo, assim, mais efetivamente em sua própria formação dentro do tempo destinado às ações de planejamento extraclasse (módulo II). Como referência, retomamos o Programa de Educação Continuada (PEC) que foi implantado no final dos anos 1990 na rede estadual de São Paulo, em que os cursos eram oferecidos na forma presencial em polos descentralizados e com temas regionais, isto é, não definido pela estrutura central da secretaria de educação. Caberia ao interessado organizar a própria pauta de estudos. Essa metodologia de aplicação favorece a mobilização docente em sua estruturação, demonstrando e valorizando a participação docente. Com isso, acredita-se que toda escola e rede de ensino participariam desta construção. A formação passa a ser no lugar de estabelecimento da escola e com os temas selecionados pelos interessados na formação. Brzezinski (2001) acredita que as novas exigências do século XXI levarão a escola a ampliar o seu raio de atuação social, político e pedagógico para uma escola que também atue na formação continuada de seus profissionais, isto é, uma escola que, ao mesmo tempo em que ensina, também aprende. Essa relação simultânea também é defendida por Fullan e Hargreaves (2000) quando propõem que a escola seja uma organização aprendente ou mesmo reflexiva conforme Alarcão (2001).

Agrego ainda a essas funções uma outra que é função social, política e pedagógica: a de a escola garantir a formação continuada de seus profissionais. À primeira vista, parecer não ser função da escola promover a educação continuada de seus profissionais, e sim dos sistemas de ensino. Todavia, no momento atual de implantação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB n. 9394/96), em que a escola e, em particular, cada escola pública deve ter como objetivo a construção de seu projeto político-pedagógico-curricular e o exercício de sua autonomia, mesmo que relativa, cabe a ela buscar condições para qualificar seus profissionais. A prescrição em lei da formação continuada de professores abriu caminhos para a organização escolar promover a formação de seus profissionais em situação de trabalho. Essa modalidade de qualificação que não retira o professor de seu *lôcus* profissional coincide com as preocupações, já mencionadas de Alarcão (2001 a e b) sobre a escola que esta em permanente avaliação e formação: a

escola reflexiva e qualificante onde os professores ensinam e aprende. (BRZEZINSKI, 2001, p.p. 74-75)

Enfim, com o amparo da lei que prevê a formação continuada em serviço e as necessidades que são próprias de cada escola, nada melhor do que esta mesma escola buscar condições para qualificar os seus docentes dentro das particularidades dos próprios servidores que já lhes são conhecidas, assim como das características do próprio coletivo da escola em seu próprio local de trabalho. Com isso, constrói-se o *habitus*, no conceito bourdieusiano necessário para a prática docente nesse novo contexto do século XXI.

O *habitus* enfatiza a dimensão de um aprendizado passado que tende a conformar e a orientar as ações dos agentes. É o sistema de esquemas para a elaboração de práticas concretas, ou esquemas estruturados, incorporados pelos agentes na forma de um senso prático que facilita sua orientação nos domínios relativos à existência social. A interiorização, pelos agentes, de valores, normas e princípios sociais assegura a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo. (BONAMINO, ALVES, FRANCO, 2010, p. 490)

A formação permanente deixa de ter um enfoque gerencial, verticalizado e centralizador para um enfoque local, horizontal e descentralizado, o que permite a formação do coletivo escolar e não do indivíduo. De acordo com Brzezinski (2001), trata-se da construção interna da cultura escolar que tem potencial privilegiado na metodologia da reflexão-ação-reflexão, na qual cada um dos membros do coletivo assume a responsabilidade e toma decisões, e a soma dos indivíduos se amalgama na coletividade escolar.

Entendo que é essa escola que se quer mais autônoma, mais participativa e democrática, que produz a cultura interna própria, constrói conhecimento de forma coletiva e preocupa-se com a formação contínua de seus profissionais; é aquela que sugere ter potencial para transformar-se em uma escola reflexiva. Tal escola é designada por Alarcão como a “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (BRZEZINSKI, 2001b, p. 68)

Para finalizar a seção, trabalharemos o contexto, o questionamento sobre a escola atual e, por fim, o conceito de escola reflexiva observado por Alarcão (2001).

A autora destaca a inadequação da escola no contexto atual para atender às necessidades da sociedade, envolta em novas tecnologias e rápidas modificações sociais. Daí o questionamento: sendo a escola um lugar, um tempo e um contexto, sendo ela organização e vida, devendo ela espelhar um rosto de cidadania, que escola temos e que escola precisamos ter? É sabido que os docentes desejam uma escola mais autônoma e, por isso, reflexiva:

Desejamos uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. (ALARCÃO, 2001, p. 11)

Portanto, é desejada uma escola onde o poder de decisão e de escolhas é partilhado por todos na construção de novas possibilidades e trajetórias formativas.

Mas quais foram as sugestões dadas pelos docentes entrevistados da Escola Um para aperfeiçoar o atual modelo centralizado, gerencial e despersonalizado utilizado pela SEE?

Como também destaca Imbernón (2010, p.p. 34-35), “ainda restam obstáculos para vencer, [...] [como] os horários inadequados, que sobrecarregam e intensificam o trabalho docente”. O Professor 1 (2017) apresenta três alternativas distintas para facilitar a frequência dos professores nos cursos da SEE. A primeira seria a diminuição da carga horária de trabalho do professor. Um professor efetivo no Estado tem uma carga horária de 24 horas de trabalho semanal, sendo 16 horas com aulas e 8 horas para estudos, planejamento e correção de atividades, podendo ser 4 horas em local da própria escolha do professor e 4 horas na escola (módulo II). Portanto, 1/3 da carga horária docente já está destinada a atividades fora de sala, por isso acreditamos que a SEE não aceitaria tal proposta – até porque isso acarretaria elevação nos gastos do governo com o pagamento de mais professores. Ainda assim, essa é uma boa alternativa para os docentes que têm grandes dificuldades de participar das atividades formativas da SEE.

A segunda proposta é a escola liberar o docente para frequentar as atividades. Esta é mais ou menos a política posta em prática atualmente, mas, como já vimos, ela apresenta problemas entre alguns gestores e os docentes que não são liberados para frequentar as atividades formativas ofertadas pela SEE. Um detalhe que também chamou a atenção foi o problema que a dispensa do professor causa

no andamento regular da escola, situação que incomodou dois dos professores entrevistados, pois reconhecem que um professor a menos na escola pode ocasionar uma série de transtornos – ainda mais acreditando que outras eventualidades possam acometer outro docente, afastando ainda outros ou mais professores da escola. Isso, por outro lado, demonstra também que os professores que podem se ausentar para frequentar cursos se preocupam com os alunos e com o andamento regular de seu ambiente de trabalho.

Por último, ele propõe flexibilizar os horários de realização dos cursos. Atualmente, as atividades de formação continuada acontecem em horário comercial e durante a semana, isto é, das oito as dezessete ou dezoito horas e de segunda a sexta. Ele sugere a oferta de cursos em três períodos (manhã, tarde e noite), durante a semana e aos sábados. Acreditamos que esta sugestão tenha maior interesse por parte da SEE.

Então é uma tarefa difícil, porque a carga horária do professor é muito grande. De repente uma possibilidade seria diminuir um pouco a carga horária do professor, não no financeiro dele, mas para ele fazer esses cursos ou de repente no final de semana, no trabalho dele, na escola mesmo, onde ele mesmo trabalha ou no módulo II. (...)

É difícil se você fosse analisar o professor, vai fazer a formação continuada, curso de extensão, aperfeiçoamento, tudo e ele seria dispensado da aula naquele dia. A escola fica como então? (...)

E hoje a maioria trabalha de dia, poderia concentrar os cursos um pouco mais à noite, e alguns finais de semana. Porque aí eu acho que ajudaria, coloca uma parte, um pouco de manhã. A maioria à noite, eu acho que a maioria tem disponibilidade à noite. A mais o professor que trabalha à noite, com o meu caso faz um final de semana eu acho também que todos os cursos independentes de aperfeiçoamento.

(Professor 1, entrevista concedida em 11 dez. 2017)

Não existem muitas possibilidades para sugestão de como o professor possa ser estimulado a frequentar os cursos presenciais da SEE. Portanto, algumas sugestões são coincidentes. O Professor 3 (2017) inicia com uma sugestão que já havia chamado a atenção no relato do Professor 1 (2017): a de que a frequência em atividades formativas pode causar alguns transtornos na escola em que o professor foi liberado para participar das capacitações. Em outro momento, esse mesmo professor relatou a dificuldade de se conseguir liberação para frequentar cursos de formação continuada que não são ofertados pela rede na qual ele está solicitando a dispensa. A gestão desta escola se mostra indiferente, pois alega que a atividade

formativa não é de interesse da rede na qual ele atua, mas sim da outra rede, e, portanto é de responsabilidade da outra escola pleitear cursos durante o horário de trabalho do servidor para atender às especificidades da rede. A outra sugestão ficou em torno do financiamento total ou parcial do curso por parte da SEE, visto que isso beneficiaria a ambos, tanto o profissional quanto a rede educacional. A mantenedora da rede poderia financiar parte ou até mesmo de forma integral o custo dos cursos, pois, no fim, ela seria diretamente afetada, ou melhor, seria a maior beneficiada com o resultado de um professor melhor preparado para atuar em sala de aula.

Eu acredito que o professor ser liberado das aulas, porque a gente sabe que quando o professor sai da escola, gera certo transtorno para o funcionamento da escola. De modo geral, na realidade são 40 alunos que estão ficando ali sem uma pessoa assistindo. Mas eu acho que isso aí pode ser negociável. De uma forma que não seja constrangedora para o profissional, que às vezes... Fica até com vergonha de pedir para poder sair da escola para estar fazendo o curso de capacitação que dá retorno para a própria escola e para o aluno de uma forma geral. ... É uma dificuldade que a gente passa na realidade para poder estar fazendo um curso fora. (...) Aí é mais difícil ainda, porque acaba com o diretor da prefeitura que não quer liberar a gente para fazer cursos porque se trata do estado e vice-versa. Também no estado tem dificuldade que às vezes eu quero fazer um curso pela prefeitura e não posso fazer em detrimento da disponibilidade mesmo, de ter alguém cobrindo meu lugar dentro da sala de aula.

E a questão... Financeira também porque muitas vezes você quer participar, mas o valor do curso você não tem condições de estar pagando. Acho que seria também uma forma o estado poder financiar.

(Professor 3, entrevista concedida em 12 dez. 2017)

Por último, foi elaborada uma questão que visava antecipar a reação dos professores a uma possível alternativa de formação continuada na escola durante o tempo destinado ao módulo II aos sábados. Os docentes se sentem confortáveis com a ideia de atividades de formação continuada na escola, apesar de apresentar prováveis obstáculos. E encontram amparo em Brzezinski (2001), que também concebe a escola como espaço de formação e reflexão constante de suas *práxis*.

Entendo que é essa escola que se quer mais autônoma, mais participativa e democrática, que produz a cultura interna própria, constrói conhecimento de forma coletiva e preocupa-se com a formação contínua de seus profissionais; é aquela que sugere ter potencial para transformar-se em uma escola reflexiva. (BRZEZINSKI, 2001, p. 68)

E continua:

Agrego ainda a essas funções uma outra que é função social, política e pedagógica: a de a escola garantir a formação continuada de seus profissionais... A prescrição em lei da formação continuada de professores (LDB n. 9394/96) abriu caminhos para a organização escolar promover a formação de seus profissionais em situação de trabalho. Essa modalidade de qualificação que não retira o professor de seu *lôcus* profissional. (BRZEZINSKI, 2001, p.p. 74-75)

Portanto, a escola deve ser lugar de formação docente, que terá, nesse espaço privilegiado, a interação e construção de conhecimento próprio para transformação de sua realidade.

O Professor 2 (2017) acredita que “seria válido, com certeza já que a gente tem que passar esse momento na escola tem que fazer essas horas de módulo. Se fosse disponibilizado cursos nesses horários seria muito bom mesmo”. Já o Professor 3 (2017) também concorda com esse tipo de atividade durante o tempo destinado ao módulo II e acabou recordando da metodologia utilizada pelo Governo Federal em parceria com a SEE quando ofertaram o curso do Gestar, que também acontecia aos sábados nas escolas, que era a leitura e discussão em grupo dos temas e atividades propostas, em material que deveria ser fornecido pelo governo. Mas, no final de sua resposta, ele acabou chamando a atenção para o detalhe do tempo e a importância de melhor estruturar as ações, pois o tempo destinado ao módulo II é reduzido diante de tantas atividades extraclasse nas quais o professor está inserido, já que ele deve preparar as aulas, corrigir atividade extraclasse, elaborar avaliações, corrigir avaliações e escriturar o diário eletrônico.

Eu acho interessante, assim como foi com o Gestar, aconteceu aqui na própria escola. Eu achei que valeu a pena, foi muito interessante, mas, no entanto, a gente precisa de um tempo para realizar também as atividades da escola. Fechamento e preenchimento do diário, preparar as aulas, a correção, então tem que haver uma conciliação. Aí na questão do tempo né? Porque às vezes acaba que é muito escasso, não é só o modulo II que vai dar conta de suprir essa necessidade. É isso aí que eu acho difícil.
(Professor 3, entrevista concedida em 12 dez. 2017)

O Professor 3, ao encerrar sua fala, acaba destacando que “aí na questão do tempo, né? Porque às vezes acaba que é muito escasso, não é só o modulo II que vai dar conta de suprir essa necessidade. É, isso aí eu acho difícil”. Nesse ponto,

acaba abordando o mesmo tema levantado pelo Diretor (2017), a de apenas um período de 2 horas semanais poder resolver todas as pendências escolares, como preparar aulas, elaborar atividades, corrigir atividades, fazer conselho de classe e ainda elaborar e desenvolver atividades de formação continuada; assim, “um simples módulo de 40 minutos é uma folga semanal, não é o suficiente para suprir essa demanda que se faz tão necessário”. A necessidade existente de formação continuada não poderá ser atendida simplesmente com o tempo destinado às atividades de módulo II.

O Professor 1 (2017) também concordou que seria válida a utilização do módulo II no sábado para fazer atividades de formação permanente. No entanto, também apresenta alguns detalhes aos quais a coordenação deve ficar atenta ao elaborar essas atividades. Um detalhe é para os professores que têm dois cargos no estado ou não. Quando o professor trabalha em dois cargos, existe a possibilidade de haver a coincidência de agenda de reunião de planejamento aos sábados. Quando o servidor pertencer à rede estadual, existe a possibilidade de o professor frequentar uma reunião em uma escola e levar a declaração para a outra escola. Mas, quando a reunião coincide com reuniões agendadas em outras redes de educação às quais o professor está vinculado, geralmente essas declarações não têm valor – e, nesse caso, o professor tem que optar por faltar em uma das redes na qual atua. Mesmo diante destas dificuldades, o estado tem que ofertar as atividades formativas; ainda que com isso ele não atinja a todos os professores, pelo menos alcançaria a maioria e isso já justificaria a oferta.

Eu acho que seria muito bom, seria válido. Poderia colocar no módulo II, no sábado. Obrigatoriamente os professores têm que vir. Tem muitas dificuldades, o professor que trabalha em escolas diferentes. Têm módulo II em uma, tem módulo II na outra, tem esse problema também. Mas de repente, se o professor está participando de um aperfeiçoamento ou de uma pós-graduação na minha escola poderia valer para a outra, mesmo que ele fique o dia inteiro... Então vamos fazer um módulo II, vamos ofertar um curso de aperfeiçoamento sobre didática, sobre educação mesmo, alguns problemas sociais, trazer um psicólogo um assistente social. ... E o professor que trabalha na outra escola do estado ótimo, a gente pega dá uma declaração, e se for do município que é outra rede acredito que poderia como é tudo público ser validado, mas se for da particular, atender a todos é difícil, mas pelo menos atender a maioria. Então eu acho que o módulo II com formação continuada com cursos com aperfeiçoamento eu acho que seria extremamente válido, mas tem dificuldades.

(Professor 1, entrevista concedida em 11 dez. 2017)

Passamos a partir de agora analisar as respostas da entrevista do diretor que também tendem a ser coincidentes com alguns posicionamentos dos professores, mas algumas são tratadas sob a ótica da gestão.

Sobre a questão da oferta de atividades de formação continuada aos professores da rede estadual, o Diretor (2017) disse que em 2017 houve greve de professores e isso atrapalhou a organização, tanto da escola como do órgão gestor (SEE), e que não houve oferta de curso esse ano para os professores, com a exceção dos que frequentam algumas atividades de formação em que a SEE estabelece algum tipo de convênio – como, por exemplo, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal de Ouro Preto e a Universidade Federal de Juiz de Fora. Nesses casos, os professores continuaram frequentando.

A última pergunta da entrevista objetivava descobrir se a escola já havia ofertado atividades de formação continuada aos professores. O Diretor (2017) afirma que sim, e que sempre que pode busca trazer para a escola discussões de temáticas atuais. Ele reafirma que lugar de formação continuada deve ser na escola, e com acompanhamento, se possível, de agentes externos supervisionando e auxiliando na execução dessa tarefa. Ainda afirma que os projetos não precisam ser grandiosos, pois o importante é a efetividade do mesmo. Portanto, percebemos mais uma vez que a escola está clamando por mais autonomia, recursos e um novo modelo de formação – um que atenda ao seu público e ofereça o que ela necessita para melhorar suas práticas educacionais. Isso é algo que o modelo atual não consegue suprir, até porque o sistema não escuta a escola sobre o que é necessário para melhorar sua atuação. Às vezes são elaborados grandes eventos, com grande gasto de recursos e com pouca efetividade nas práticas docentes em sala de aula, justamente porque esse tipo de formação não está preocupado com a melhoria do professor e sua prática, mas com a melhora dos indicadores do sistema, como, por exemplo, fluxo de alunos, rendimento na escala de proficiência das avaliações externas, a nota do Ideb, entre outros. Esses grandes eventos têm efeitos imediatos e, talvez, até efêmeros, sem dizer que não passam de ação cosmética, que visa compor dados numéricos estatísticos.

Eu vou falar de mim eu enquanto gestor que gosto muito da educação, aprendi a gostar (...). Eu tento trazer para a escola toda a

literatura que a pedagogia moderna nos oferece, de uma forma crítica, de uma forma que a gente possa não está defendendo nem A nem B né? Porque eu vejo muita falha também quando a gente tenta é implementar uma ideologia pedagógica (...)

Então tudo aquilo que é inovação é importante. Eu sinto que às vezes as pessoas ficam muito mais preocupadas em vender o seu peixe do que aquilo produzir resultados para dentro da escola, e depois quer arrumar um incompetente. Ou é o professor que não dá conta ou é escola que não sei o que. E a escola culpando o estado. (...) A gente não precisa de coisas mega na educação eu vejo muito mega a gente precisa do mini, mas do mini que resolva. Claro que o mini tem que começar no meu local de trabalho. Eu gestor, você professor aqui e não estou fugindo a essa responsabilidade, mas o mini também precisa recurso, conhecimento etc, etc, etc e etc. A questão é canalizar tudo isso para acontecer. Tá em momento algum eu estou falando que isso tem que vir pronto lá do sistema. Não muito pelo contrário, mas o mini aqui ele tem que ter subsídio para fazer isso e nem sempre ele tem, porque tem uma burocracia no calendário, ele tem uma burocracia nas formas de contratação do professor e são diversas. Todo mundo que já passou pela escola sabe como é complexo isso aqui.

(Diretor, entrevista concedida em 12 dez. 2017)

Sobre a escola ofertar formação continuada aos servidores em seu próprio ambiente de trabalho, de acordo com os estudos de Fullan e Hargreaves (2000), Alarcão (2001) e Imbernón (2009), o Diretor (2017) afirmou que, na medida do possível, “gosto da formação na própria escola”. Nesse sentido Imbernón (2009), afirma que “considera os professores peça fundamental de qualquer processo de mudança, pois são eles que estando inseridos em territórios com necessidades e problemáticas específicas”; são eles que promoverão a mudança e levarão o sistema a promover a formação a partir de dentro.

A introdução, embora lenta, da capacidade do professorado de gerar conhecimento pedagógico mediante seu trabalho prático nas instituições educativas, que o dotará de maior dignidade e autonomia profissional, já que permite gerar inovações com seus colegas... Do meu ponto de vista acredito que a diversidade e a contextualização; nos permitem ver a formação docente a partir de outro olhar e provocam reflexões diferentes sobre o que fazer nas políticas e práticas de formação. (IMBERNÓN, 2009, p. 22)

Isso se contrapõe ao modelo atual centralizado, despersonalizado, com visão gerencial e estratégica do ponto de vista da mantenedora, que não leva em consideração as necessidades da escola e nem do docente e muito menos conhece a sua necessidade. Nesse sentido, Imbernón (2009, p. 21) aponta o possível

desconforto que estas modalidades de formação continuada podem causar o “desconforto de práticas formativas baseadas em processos de um *expert* infalível ou acadêmico (em que o professorado é tido como um ignorante que assiste a sessões que pretendem **culturizá-lo**⁵¹ profissionalmente)”.

Ao finalizar este capítulo, acredito ser necessário fazer uma pequena menção ao tema da identidade, embora não seja objeto do trabalho, mas trata-se de algo que perpassa a dissertação de maneira transversal.

Com relação à questão da identidade⁵², identidade individual e coletiva profissional, cabe-nos destacar que a formação continuada contribui para a conceituação e reconhecimento do nosso grupo docente. O modelo centralizado utilizado pela SEE, visando atingir seus objetivos quantitativos, visa formar não a identidade coletiva, mas sim a identidade individual, particular do professorado. Segundo Imbernón (2009, p. 72), a prática da formação continuada faz parte da identidade docente, e, portanto, a nossa identidade tem sido fragmentada e particularizada. Sendo assim, uma nova metodologia de formação continuada em serviço faz-se necessário. É preciso uma identidade que proponha o foco no trabalho coletivo, colaborativo, interpretativo e reelaborativo das ações cotidianas; isso por si levaria a novas práticas de formação continuada, formação esta que deve acontecer no *lócus* de trabalho do docente, que analisa e reinterpreta a sua realidade.

Portanto, uma formação permanente é necessária, em seu sentido mais amplo e contextualizada, e a proposta do PAE servirá para contribuir nesta linha de pensamento. Uma formação contínua onde os professores são os agentes principais da elaboração e implantação desta prática e que tenha como foco a comunidade onde atuam – e que, por fim, visa contribuir com a formação da identidade coletiva dos professores.

⁵¹ Destaque do autor.

⁵² Quando falamos de identidade docente, não queremos apenas vê-la como conjunto de traços ou informações que individualizam ou distinguem algo, mais sim como o resultado da capacidade de reflexão, a capacidade da pessoa ou grupo intimamente conectado de tornar-se objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos às vezes contraditórios e conflitivos que se dão na integração do que acreditamos que somos e do que gostaríamos de ser; entre o que fomos no passado e o que somos hoje (IMBERNÓN, 2009, p. 72).

3 AÇÃO SUPLEMENTAR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NA ESCOLA

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”
Paulo Freire⁵³

Percebemos que a realidade de aplicação da política de formação continuada é polissêmica; Chaves (2016, p. 49) afirma que “na formação continuada, diferentemente da formação inicial, a opção em fazer parte ou não da formação nem sempre é uma decisão individual de interesse do professor”, visto que esta política é perpassada por vários interesses e não somente o do professor, mas também da rede onde atua e a escola onde leciona. Na parte final deste trabalho, retomaremos sinteticamente os pontos essenciais dos capítulos anteriores e, por fim, apresentaremos o Plano de Ação Educacional (PAE), que visa minimizar as condicionantes que têm dificultado os professores da Escola Um, e por certo, outros docentes no estado, na hora de realizar atividade de formação contínua.

Ao longo dos quase dezenove anos como servidor da secretaria de educação de Minas Gerais, estando ora na gestão escolar e ora na sala de aula (em sua maior parte), foram acumuladas experiências diversas em políticas voltadas para a educação. No entanto, nos últimos anos tenho devotado parte das leituras realizadas para compreender a política de formação continuada dos servidores da educação.

Mas foi na posição de gestor escolar que este fenômeno se ampliou e alcançou a dimensão que me trouxe a este trabalho. No final dos anos noventa, quando ainda iniciava no magistério estadual, tomei conhecimento da existência do Centro de Referência do Professor⁵⁴ (CRP) e, quando podia, aproveitava a oportunidade para melhorar meus conhecimentos e práticas nas atividades formativas oferecidas pela instituição na forma de oficinas, cursos e palestras. Assim também foi ao longo dos demais anos: sempre que podia fazia uma atividade formativa ou especialização.

⁵³ Utilizaremos frases de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, em homenagem à comemoração do transcurso de seus 96 anos de nascimento.

⁵⁴ Centro de Referência do Professor, com sede no centenário prédio da Secretaria de Interior, na Praça da Liberdade.

Ao assumir a gestão escolar em 2007, experiência que se encerrou em 2015, comecei a observar a política da formação continuada pelo lado da gestão escolar e percebemos a necessidade e importância desta política para modificar as práticas, empoderar o professor e melhorar o seu desempenho.

A partir de 2012, com a implantação da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional (Magistra), a escola da escola, percebi uma intensificação no processo de oferta de atividades de formação permanente aos servidores da educação que chegavam à escola para divulgação. Enquanto gestor escolar informava aos professores a oferta de formação continuada. Mesmo sabendo que a ausência de um ou mais professor da escola que saíam para frequentar as atividades de formação desequilibrava o andamento regular do ambiente que já era muito difícil, mesmo quando não faltava nenhum professor. Ainda assim não hesitávamos em aproveitar as oportunidades para que o professor frequentasse as atividades, sem, contudo, prejudicar o direito dos alunos aos 200 dias letivos e à carga horária anual de no mínimo 833:20 minutos, pois não tínhamos dúvidas dos benefícios que adviriam desta decisão e também em respeito ao direito do servidor se capacitar, principalmente em serviço. Mas a grande surpresa era a recusa de alguns poucos em participar e as frequentes alegações de impossibilidade.

A marca da recusa trouxe-me ao atual estágio de reportar, pesquisar e tentar apresentar alternativas para contornar os problemas encontrados ao longo deste trajeto.

Como observado no Capítulo 1, foram apresentados aspectos da formação continuada no Brasil e em Minas Gerais, sua necessidade e importância para diminuir o atraso da qualidade de educação ofertada no país. Depois foram apresentadas as estruturas administrativas da Secretaria de Estado de Educação, Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C, Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (Magistra) por meio das legislações que as instituíram. Apresentamos ainda algumas características do município de Ribeirão das Neves e da escola foco deste trabalho. Foram levantadas algumas hipóteses e evidências que foram coletadas de forma empírica e que, por isso, necessitavam de um tratamento acadêmico, isto é, científico para dar validade ao trabalho. Dentre os problemas estavam a distância entre o local do curso e a escola ou residência do professor, falta de subvenção financeira para arcar com os custos

das passagens e/ou alimentação, falta de liberação por parte do gestor escolar para que o docente frequentasse as atividades de formação, falta de tempo para realizar cursos em geral, falta de tempo para frequentar cursos presenciais, desconhecimento sobre a oferta de atividades de formação continuada pela SEE, SRE ou Magistra, e os temas das atividades de formação que não mais interessaram ao professor, ou por serem do prisma gerencial ou por não atenderem as necessidades do servidor.

Para dar sustentação a estas possibilidades, foi elaborado um questionário semiestruturado que foi aplicado aos professores da escola e averiguou-se a fundamentação das hipóteses. Paralelamente, o INEP divulgou o resultado do questionário situacional ou contextual aplicado aos professores de Língua Portuguesa e Matemática por meio da Prova Brasil do ano de 2015. Estes dois instrumentos de pesquisa apresentaram os dados necessários à confirmação das hipóteses, que passaram para o status de evidências, permitindo ao pesquisador avançar em seus estudos.

Em termos bibliográficos, duas dissertações sobre a formação continuada de professores em Pernambuco – uma estudando a implantação da política educacional municipal e a outra analisando os porquês da não adesão de alguns professores a formação continuada do PNAIC, ambas percorrendo sobre a rede educacional de Recife – também ajudaram a endossar as evidências também encontradas em Minas Gerais, o que, por fim mostrou que o problema pode ser uma característica geral dos sistemas e do modelo utilizado para a capacitação do professor, e não um caso específico da Escola Um ou do Estado de Minas Gerais. Portanto, concluímos que cabe ressaltar que estes modelos não atendem mais à realidade dos docentes neste século XXI.

No Capítulo 2, buscamos autores devotados ao tema da formação continuada para problematizar e subsidiar as discussões inerentes a este capítulo. Ainda fizemos dois recortes que deram maior consistência à discussão, que foi a problematização do eixo da formação e do eixo da gestão.

No eixo da formação, ficou claro que o modelo praticado em Minas Gerais não é mais suficiente para atender à variada gama de necessidades dos docentes do estado. Este modelo centralizado, gerencial, vertical e despersonalizado quanto a sua variedade, somente atende à demanda da Secretaria de Educação por mais responsabilização dos professores e *accountability* para a sociedade, por diminuir as

cobranças que recaem sobre ela e não resolver realmente o problema da qualidade de educação por meio da formação permanente que atenda realmente ao professor e à escola em um determinado local do estado. Macêdo (2016) apurou em seu trabalho o desejo de alguns professores que solicitavam que as formações continuadas fossem oferecidas na própria escola, o que coincide com as argumentações utilizadas pelos autores basilares desta dissertação.

No aspecto tempo, ainda houve sugestões, com percentuais abaixo de 5%, para que os momentos de formação fossem *stricto sensu*, junto às universidades; na própria escola liderada pelo coordenador pedagógico; ainda alguns sugerindo que ocorressem três encontros por mês, e outros sugerindo que houvesse plataforma virtual para continuidade das discussões, ou seja, na modalidade a distância. (...) Dessa maneira, torna-se fundamental que a Secretaria observe e analise a possibilidade de ofertar formação, não necessariamente na Escola de Formação, mas no próprio local de trabalho de seus docentes, guiado pelo coordenador pedagógico da escola, juntamente com seus pares. (MACÊDO, 2016, p.p.105-106)

No segundo eixo, a gestão democrática, podemos perceber pelos autores referenciados que essa denominação é uma meia verdade, pois não delega à escola o poder de decisão que ela necessita, pois inclusive esvaziaria as mantenedoras de suas várias funções administrativas e a levaria a certo esvaziamento de poder. Portanto, torna-se também um espaço de disputa de poder. Por isso a SEE desconcentra atividades de menor importância e poder para a escola desempenhar, pois assim lhe sobra mais tempo para administrar os planejamentos maiores da educação.

Ultrapassar os limites e barreiras encontrados na execução da política de formação continuada do estado é necessário. O atual modelo centralizado não possibilita maior dinamismo, participação, envolvimento, empoderamento e capilaridade das ações de formação permanente.

Também as políticas educativas da formação deveriam propiciar uma nova estrutura organizativa. Se no final do século passado a organização de referência foram os centros de professores ou as instituições de apoio à formação, o que necessitará o professorado no futuro serão estruturas mais flexíveis e descentralizadas, ainda mais próximas às instituições educativas e, claro, estabelecer redes entre instituições educativas para propiciar o intercâmbio da formação dentro das escolas. (IMBERNÓN, 2009, p. 107)

Portanto, é necessário construir outro projeto, mas não um projeto novo e que substitua o existente, haja vista que este projeto também é revestido de certa legalidade, pois foi apresentado como plataforma de um governo legitimamente eleito pelo povo. Então, é necessário construir um projeto suplementar que venha da base da pirâmide funcional da Secretaria de Educação, isto é, da escola para o topo, e seja reconhecida e implantada por ela. Esse novo modelo tem como premissa minimizar as dificuldades enfrentadas pelos docentes para se capacitarem, superar o falso paradoxo da utilização da tecnologia na formação continuada dos docentes, apresentar a formação continuada na escola como uma formação suplementar (e, por isso, essencial à vida profissional do docente) e, por fim, apresentar a escola como espaço privilegiado de formação.

3.1 O Plano de Ação Educacional (PAE)

“Criar o que não existe ainda deve ser a maior pretensão de todo sujeito que esta vivo.”
Paulo Freire

Não excluindo que a formação continuada é perpassada por diversos interesses, é polissêmica e tem atualmente, pelo modelo utilizado, a primazia do planejamento estratégico centralizado no órgão central da mantenedora, partimos da premissa de que os professores e demais servidores da escola possam, em conjunto, elaborar e executar um plano de atividades de formação permanente, com base na realidade vivenciada e nas necessidades coletivas deste grupo. O planejamento das atividades de formação contínua e o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem no interior da escola por si só já será a grande iniciativa de aprendizado. Podemos mesmo dizer que a primeira atividade de formação desta comunidade será se organizar para, somente depois, iniciar suas atividades práticas.

De acordo com Rodrigues (2014), o projeto político pedagógico (PPP) da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional prevê o incentivo e a criação das comunidades de aprendizagem. Podemos dizer que parcialmente essa ideia foi iniciada quando se realizaram os Congressos de Práticas Educacionais. Estes eram grandes eventos que tinham como protagonistas os professores e suas práticas exitosas em sala de aula e que poderiam ou não ser reproduzidas por outros

professores em outras localidades e realidades. Portanto, tratava-se de uma excelente oportunidade de diálogo e experimentação.

Mas o processo de criação das comunidades de formação está, além disso, e é neste campo do singular e não da pluralidade amorfa das multidões que partimos.

Pensamos que a oportunidade de criar momentos ou atividades de formação contínua nas escolas beneficiaria duplamente o professor. A primeira vantagem é que a formação se daria dentro do tempo destinado ao planejamento e estudos, isto é, formação em serviço. O segundo e mais amplo benefício, ajudaria a desarticular a maioria das dificuldades apresentadas no Capítulo 1 e no relato das entrevistas dos professores no Capítulo 2 para se frequentar atividades de formação em outros locais e que se tornaram as evidências primárias deste trabalho: distância do local do curso; tempo de deslocamento; turno de trabalho; custo de transporte e alimentação não subvencionados pelo estado; falta de liberação do gestor escolar para que possa frequentar atividades de formação; temas de formação continuada que atendem exclusivamente à lógica gerencial da mantenedora e não à necessidade do professor e ou escola; ciclo de formação que já não interessa mais ao servidor e compatibilização do tempo vago (o servidor não deseja usar o tempo destinado ao descanso para realizar atividades de formação continuada). Além é claro, da alegação do desconhecimento da oferta das atividades de formação continuada. Pensamos que, para a criação das comunidades de aprendizagens na escola, são necessários alguns passos:

- i. Divulgação na escola da iniciativa de criação da comunidade de aprendizado;
- ii. Realizar reunião para discussão desta iniciativa e primeiras ações;
- iii. Solicitar parceria de capacitação dos membros à Escola de Formação, à SRE e à SEE;
- iv. Solicitar ao colegiado escolar (órgão de representação dos pais, alunos, professores e demais servidores) inclusão desta representação no organograma da escola e modificação do PPP e RI;
- v. Elaborar o projeto de primeira atividade que tenha como metodologia a roda de conversa e início de exploração das necessidades de formação continuada estimulado e incentivando a participação de todos os segmentos.

Nas próximas seções, apresentaremos os planos de ação estruturados em comunhão com a ferramenta administrativa do 5W2H – que se traduz por: *what* (o que será feito?), *why* (por que será feito?), *where* (onde será feito?), *when* (quando

será feito?), *who* (por quem será feito?), *how* (como será feito?) e *how much* (quanto vai custar?) – para cada uma das cinco ações iniciais de estruturação da comunidade de aprendizagem.

3.2 A criação da comunidade de aprendizado docente

“Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes.”
Paulo Freire

Comunicar ao serviço de supervisão e a gestão escolar, no primeiro quadrimestre do ano escolar de 2018, a disposição de criar uma comunidade de aprendizagem, que tem como objetivo reforçar e ampliar os laços de autonomia formativa, na qual o indivíduo e o coletivo escolar se unem para a elaboração de atividades de formação continuada. Esta iniciativa vem ao encontro do proposto por autores que debatem a maior autonomia e gestão democrática da escola e uma postura mais protagonista por parte dos professores. Além do mais, uma atividade de formação permanente, que leve em conta os anseios dos professores e da escola, tende a ter maior aderência dos docentes e maiores efeitos nas práticas na sala de aula e no processo de ensino-aprendizado, tendendo, portanto, a demonstrar que a escola é uma organização aprendente, de acordo com Fullan e Hargreaves (2000) – ou, de acordo com Alarcão (2011), professores reflexivos em uma escola reflexiva. “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideia e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2011, p. 44).

Nesse sentido, a fala do DIRETOR (2017) ilustra bem o que os autores apresentados vêm discutindo ao longo das últimas duas décadas.

Então é preciso sim, deveria ser levado mais a sério sim, a escola deveria ter autonomia para montar os seus próprios questionamentos e a partir daí fazer a sua formação continuada, pois assim os saberes são muito diversos né, agora as deficiências também são muito, muito, muito diversas...
Nesse sentido então, a escola ela tem que resolver esse problema, aprender fazer fazendo...
Então escola tinha que ter autonomia e recurso para produzir a sua formação continua de acordo com as suas reais necessidades não baseado em pesquisa de estado de âmbito geral é o que eu penso...

A gente não precisa de coisas mega na educação eu vejo muito mega, a gente precisa do mini, mas do mini que resolva. Claro que o mini tem que começar no meu local de trabalho. Eu gestor, você professor aqui.

(Diretor, entrevista concedida em 12 dez 2017)

O gestor da escola pontua quatro situações discutidas ao longo deste trabalho: a autonomia escolar, a metodologia da reflexão, ação e reflexão – isto é, o protagonismo dos professores na busca das soluções dos problemas do seu dia a dia –, formação continuada baseada nas necessidades dos docentes ou da própria escola e, por último, o fato de que os projetos não precisam ser grandiosos, mas, sim, ter efetividade.

Assim, após o consentimento e o aval da direção da escola, deve-se iniciar o processo de divulgação interna por meio de cartazes em mural e *folder* para que os membros da comunidade possam se inteirar, se motivar e se prontificar a participar desta proposta. A equipe provisória da comunidade de aprendizagem deverá elaborar textos, cartazes e panfletos de divulgação e esclarecimentos iniciais acerca da proposta – como, por exemplo, apresentar os motivos e conceitos que a fundamentam, apresentar cronograma provisório de ações e iniciar as discussões.

Quadro 1 – Divulgação da comunidade de aprendizagem

Ferramenta 5W2H	Descrição
What (o que será feito?)	Divulgação da criação da comunidade de aprendizagem
Why (por que será feito?)	Necessidade de divulgação e associação dos membros
Where (onde será feito?)	Nas dependências da escola
When (quando será feito?)	Assim que a gestão escolar autorizar a divulgação
Who (por quem será feito?)	Supervisão ou gestão escolar
How (como será feito?)	Por material impresso em murais, informativo e reuniões
How much (quanto vai custar?)	Em torno de R\$ 20,00

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Araújo (2017) e Chaves (2016).

3.3 As primeiras ações

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode

transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu eu e as suas circunstâncias”
Paulo Freire

Após aval da gestão escolar para iniciar discussão para a implantação da comunidade de aprendizagem, deve-se agendar a primeira reunião com o grupo de servidores da escola. Cabe salientar que a agenda da comunidade de aprendizagem está vinculada ao calendário escolar e depende deste para suas ações de organização sistêmica, planejamento de ações e atividades formativas. Dentro de uma reunião de planejamento escolar (módulo II), agendada pela escola ainda no primeiro quadrimestre do ano corrente, os membros provisórios da comunidade de aprendizagem farão os esclarecimentos necessários a sua estruturação conceitual, formal e calendário provisório de ações e o que se espera do grupo como um todo.

Por conseguinte, Imbernón (2016, p. 151) expressa.

Em termos gerais, a formação em escolas é um tipo de modalidade formativa que se oferece a uma equipe docente de uma instituição educacional. Ou seja, é uma formação a partir de dentro da escola para a mudança da instituição; não é unicamente uma mudança de localização, já que se faz na escola. Essa modalidade de formação favorece a participação das equipes docentes, de maneira que as atividades repercutam na prática educativa de uma escola.

A mudança na forma de se praticar a formação permanente do professor, valorizando as práticas na escola e para a escola, tende a ter mais efetividade nas ações educativas por parte dos docentes da escola.

Quadro 2 – Reunião com membros e primeiros encaminhamentos

Ferramenta 5W2H	Descrição
What (o que será feito?)	Reunião com os membros da escola
Why (por que será feito?)	Para oficializar e montar a estrutura da comunidade
Where (onde será feito?)	Na escola
When (quando será feito?)	Na reunião de planejamento (módulo II)
Who (por quem será feito?)	Por um ou mais membros da comunidade, supervisão ou gestão escolar
How (como será feito?)	Por meio da roda de conversa
How much (quanto vai custar?)	Sem custos

Fonte: elaborado pelo autor com base em Araújo (2017) e Chaves (2016).

3.4 Capacitação dos membros da comunidade de aprendizagem

“Todos nos sabemos alguma coisa. Todos nos ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre.”

Paulo Freire

Com a organização administrativa e com os primeiros encaminhamentos da comunidade de aprendizagem, uma das ações prioritárias desta é formalizar ofício de divulgação da criação da comunidade de aprendizagem docente e solicitar a capacitação dos membros para a SRE, Escola de Formação e SEE para as futuras ações e atividades formativas dos membros da escola.

Na procura de respostas a estas e a outras questões, agora reformuladas à luz de novas perspectivas, o mesmo autor, recorrendo às contribuições de outros pensadores, como Fullan e Hargreaves (1996), sustenta que a formação não pode ser entendida hoje apenas como aprendizagem de técnicas, mas também como desenvolvimento das dimensões culturais, emocionais (incluindo bibliográficas) ligadas à profissão, na procura de equilíbrios que interliguem o pessoal, o profissional e o social.

Assim, refere que a formação para esse tipo de desenvolvimento deve percebê-lo como um fenômeno integral e sustentado no tempo e com um processo de natureza individual e coletiva, com vocação para integrar conhecimento referencial sistemático e prático e que deve apresentar-se organizado para a resolução de problemas. (SÁ-CHAVES, 2001, p. 93)

A procura por formação deve se dar dentro de um amplo aspecto, não mais aquele estandardizado, segundo Sá-Chaves (2001), de modelo centralizado e de aspecto gerencial-estratégico, mas sim uma nova metodologia, que leve em conta os aspectos pessoal, profissional e social. Desta forma, o professor escapará das atividades de formação permanente que o vincula à ideia de capital humano, desenvolvida por Schultz nos anos de 1960, e transcenderá a isso, aproximando-se da ideia de capital social⁵⁵, que neste trabalho se ancora no conceito desenvolvido

⁵⁵ Por sua vez, Coleman (1988, p. 98) define o capital social pela sua função, considerando-o uma variedade de diferentes entidades que compartilham aspectos das estruturas sociais facilitadoras de certas ações dos atores (pessoas ou grupos). Como as outras formas de capital, o capital social é produtivo, permitindo a realização de certos fins que, na sua ausência, não seriam possíveis. Da mesma forma que o capital físico e o capital humano, o capital social não é completamente conversível em capital econômico, mas pode ser especialmente importante para certas atividades. Essa importância é de natureza variável, podendo uma determinada forma de capital social ser

por Coleman nos anos de 1980, que também se aproxima do conceito de Bourdieu nos anos de 1980, com mais solidez e holístico, atingindo os campos de natureza individual e coletivo dos docentes da escola para atuar na construção de um novo espaço escolar, onde seus integrantes terão mais autonomia para resolver parte dos problemas cotidianos.

Esta ação deverá ter seus procedimentos encerrados dentro do primeiro quadrimestre do ano letivo.

Quadro 3 – Parceria para a formação dos membros

Ferramenta 5W2H	Descrição
What (o que será feito?)	Elaborar projeto e ofícios sobre a comunidade de aprendizagem solicitando parcerias para capacitar os membros
Why (por que será feito?)	Para capacitar os membros referência da comunidade
Where (onde será feito?)	Preferencialmente na escola
When (quando será feito?)	Assim que for estruturada a comunidade
Who (por quem será feito?)	Um ou mais membros da comunidade
How (como será feito?)	Por material impresso pessoalmente endereçado
How much (quanto vai custar?)	Em torno de R\$ 5,00

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Araújo (2017) e Chaves (2016)

3.5 Alteração do projeto político pedagógico e regimento interno da escola

“A teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”

Paulo Freire

Ainda dentro das primeiras ações da comunidade de aprendizagem a serem tomadas no primeiro quadrimestre, está a solicitação de alteração do Regimento Interno e do Projeto Político Pedagógico da escola para a inclusão da comunidade

valiosa, no sentido de facilitar certas ações, inútil ou mesmo prejudicial, para outras. Esse autor argumenta que o capital social não é um atributo dos indivíduos, mas um aspecto dependente do contexto e da estrutura social, ou seja, inerente à estrutura das relações entre dois ou vários atores. Isso quer dizer que o capital social não está alojado nem nos próprios atores nem nos instrumentos físicos de produção: só acontece nas relações entre as pessoas e por meio de trocas que facilitam a ação de indivíduos ou grupos. Associa o valor do capital social aos aspectos da estrutura social que atuam como recursos utilizados pelos atores “para alcançar seus interesses”.

de aprendizagem nos documentos e legislações internas para, com isso, tentar garantir a legalidade, organicidade e perenidade da organização.

É claro que por si só isso não garante um bom funcionamento – sequer garante a sua permanência, pois sabemos que existem muitas externalidades que não são calculadas na teoria, mas que, na prática, acabam contribuindo para o fracasso de suas ações. No entanto, os membros da escola devem evitar a todo custo que esta organização formal se torne mais uma ação cartorial, conforme orientam Nunes (1999) e Souza (2005, p. 1): “a organização da escola e da educação, quando se dedica a constituir instrumentos de democratização, muitas vezes tem sofrido de um mal: o de criar instituições meramente cartorárias”. Portanto, não basta criar conselhos e comissões, é necessário que estes funcionem com liberdade e autonomia. Ainda segundo Souza (2005, p.1),

por vezes, esbarram na própria institucionalização da ideia, a ponto de a forma tomar o lugar do conteúdo, ou seja, a busca pela ampliação do diálogo e da participação das pessoas na gestão da escola e da educação públicas se transforma na simples organização formal de espaços de representação, os quais, por mais importantes que sejam, não são suficientes para levar a termo o necessário avanço democrático (SOUZA, 2005, p.1).

Quadro 4 – Modificação do PPP e RI

Ferramenta 5W2H	Descrição
What (o que será feito?)	Solicitar ao colegiado escolar a inclusão da comunidade de aprendizagem na estrutura orgânica do PPP e RI
Why (por que será feito?)	Para oficializar e legalizar a comunidade de aprendizagem
Where (onde será feito?)	Na escola
When (quando será feito?)	Após a primeira reunião e decisão das primeiras ações
Who (por quem será feito?)	Um membro da comunidade de aprendizagem
How (como será feito?)	Por meio de ofício de solicitação de providências
How much (quanto vai custar?)	Sem valor estimado

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Araújo (2017) e Chaves (2016)

3.6 O Projeto da Primeira Atividade

*“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”
Paulo Freire*

De acordo com Alarcão (2011, p. 47),

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva (ALARCÃO, 2011, p.47).

É na prática do dia a dia e no coletivo docente que se forjará a ideia de identidade profissional. A criação e implantação da comunidade de aprendizado docente é um grande passo nesse sentido de criar uma identidade e um novo espaço de diálogo e reflexão sobre as necessidades cotidianas da escola e como superá-las. Dentro das primeiras ações de estruturação da comunidade de aprendizagem docente, que deverá encerrar juntamente com o primeiro semestre letivo, está a previsão de uma reunião para coletar de sugestões de temas para as futuras atividades de formação continuada, a ser ofertada pela e para a comunidade no segundo semestre letivo.

Esta reunião deverá ter como metodologia a roda de conversa, que, além de elencar temas, estimulará e incentivará a participação de todos os segmentos na estrutura formal da comunidade de aprendizado docente.

As decisões deverão ser tomadas por maioria simples dos membros presentes. Sempre deverá ser lavrada ata de reuniões e sua posterior divulgação nos quadros de aviso da escola.

Portanto, será pautado dentro de uma reunião de módulo II um momento para que a equipe coordenadora ou membros representantes iniciem o processo de escolha de temas para a primeira atividade de formação continuada que será desenvolvida. Por meio da roda de conversa, os servidores serão estimulados para que se manifestem com temas propícios às atividades de formação permanente a ser realizada na escola. Como sugestão, a comissão pode apresentar uma lista pré-

elaborada em conjunto com a supervisão e a direção escolar e outros, para que os membros possam refletir e discutir sobre os temas que mais lhes são caros e deverão ter prioridade de tratamento dentro do ano letivo. Serão pautados apenas três temas, para que a comunidade de aprendizagem possa se organizar para a oferta a partir do segundo semestre. Dentro do quantitativo de professores da escola, talvez devêssemos ter como meta inicial atingir um nível de 80% de professores atendidos em cada uma das três sessões de formação permanente ofertadas pela comunidade de aprendizagem ou outro percentual estabelecido em coletivo.

Mas o que pensam os docentes sobre a formação continuada acontecer na escola? O Professor 3 afirma: “Eu acho interessante, assim como foi com o Gestar, aconteceu aqui na própria escola... Eu achei que valeu a pena, foi muito interessante”; o Professor 2 acredita que “seria válido, com certeza já que a gente tem que passar esse momento na escola tem que fazer essas horas de módulo. Se fosse disponibilizado cursos nesses horários seria muito bom mesmo”. Para o Professor 1,

Eu acho que seria muito bom, seria válido. Poderia colocar no módulo II, no sábado...

Mas de repente, se o professor está participando de um aperfeiçoamento ou de uma pós-graduação na minha escola poderia valer para a outra, mesmo que ele fique o dia inteiro...

Então vamos fazer um módulo II, vamos ofertar um curso de aperfeiçoamento sobre didática, sobre educação mesmo, alguns problemas sociais, trazer um psicólogo um assistente social. ...

Então eu acho que o módulo II com formação continuada com cursos com aperfeiçoamento eu acho que seria extremamente válido.

Como podemos perceber, os professores entrevistados veem com simpatia a prática da formação permanente no próprio local de trabalho e envolvendo temas que serão retirados de suas necessidades profissionais, pois, além de poder aproveitar o tempo destinado à reunião de módulo II, o professor pode alinhar tempo para planejamento e estudos com o tempo real destinado a essas práticas, não tendo que se desdobrar depois do horário para participar de formação continuada em outros dias, outros locais e demais dificuldades.

O Professor 1, mais animado em sua resposta, chegou inclusive a apresentar sugestão de linhas de trabalho, como, por exemplo, “sobre didática, sobre educação,

alguns problemas sociais” e sugeriu trazer um psicólogo e um assistente social para tratar de temas que vão além do conhecimento dos docentes.

Munõz (1999 apud SÁ-CHAVES, 2001, p. 92) propõe uma reflexão crítica que promova novas concepções e práticas de ensino, de aprendizagem e de formação e convida para a reflexão dos seguintes temas:

Quais os tipos de cultura de formação que essa instituição deve oferecer, tanto do ponto de vista das competências profissionalizantes quanto das competências para o exercício da cidadania responsável e plena?

Quais os tipos de saberes e de conhecimentos que considera valiosos?

Em que grau estabelece, ou poderá estabelecer, relações equiparáveis ou desiguais entre os conhecimentos?

Imbernón (2009, p. 47) completa a lista de sugestões sobre a reflexão crítica acerca da organização e metodologia da formação permanente do professor, “que deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, devendo-se questionar permanentemente os valores e os conceitos de cada professor e professora e da equipe coletivamente”.

Estes temas serão a base da discussão por onde se iniciarão os trabalhos primários para organização e estruturação das atividades de formação. As respostas dadas ou não a estes pontos serão basilares para as ações futuras.

Quadro 5 – Primeira atividade de planejamento

Ferramenta 5W2H	Descrição
What (o que será feito?)	Reunião para elaborar primeiras ações formativas
Why (por que será feito?)	Para iniciar organização dos eventos de formação
Where (onde será feito?)	Na escola
When (quando será feito?)	Após as etapas anteriores terem sido concluídas
Who (por quem será feito?)	Pelos membros da comunidade, supervisão e gestão escolar
How (como será feito?)	Por meio de reunião dialógica
How much (quanto vai custar?)	Sem valor estimado

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Araújo (2017) e Chaves (2016)

Durante o desenvolvimento de elaboração das atividades por parte da comunidade de aprendizagem docente, o grupo deve ter como mote inicial a seguinte ideia, defendida por Imbernón (2009, p. 61):

cada membro do grupo é responsável tanto por sua aprendizagem como pela dos demais. O professorado compartilha a interação e o intercambio de ideias e conhecimento entre os membros do grupo [...]

Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo; propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa[...]

Portanto, não será mais no velho modelo individualizado, despersonalizado, estandardizado (programação padrão) e sob a ótica objetiva gerencial da mantenedora que este novo empreendimento docente se estabelecerá, mas sim sob o novo paradigma da participação e colaboração docente para ajudar a construir a escola desejada dentro de suas possibilidades.

É claro que montar mais uma estrutura no âmbito escolar que se baseia na boa vontade e voluntariado do servidor significa esgarçar ainda mais a situação existente. Outras estruturas colegiadas também funcionam baseadas nessa ideia, como, por exemplo, o colegiado escolar, a comissão de licitação e a comissão de avaliação de desempenho; por isso, há grandes probabilidades de enfrentar dificuldades para sua organização e o seu funcionamento, tal qual as demais enfrentam. No entanto, não é mais possível ficar dependendo apenas das estruturas externas para ofertar atividades de formação continuadas em serviço para os servidores da escola. Mesmo reconhecendo os possíveis problemas que poderão afetar o bom funcionamento da comunidade de aprendizagem docente, não é mais aceitável continuarmos na “passividade” característica do atual modelo de formação continuada dos professores. Cabe-nos, a partir de agora, elaborar uma nova trajetória formativa dos professores com os professores e tentar superar os limites apresentados por este modelo gerencial que não atende ao docente, à escola e nem mesmo ao próprio aluno – quiçá à sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao termo deste trabalho não foi uma tarefa simples, pois desde o início transitei entre a formação do gestor escolar, a formação da especialista de educação básica (pedagogo, supervisor ou coordenador pedagógico) e desaguando, por fim, na formação continuada do professor, que iniciou com um espectro mais amplo e se particularizou em uma das escolas onde leciono. Apesar das diversas opções, existia um fio condutor que perpassava por todas as possíveis escolhas da formação continuada – atividade esta que deve sempre estar alinhada às práticas laborais de qualquer trabalhador, haja vista que não podemos reter todo o conhecimento e, principalmente, porque o conhecimento pode ser transitório, ainda mais neste começo de século XXI.

A questão que motivou o trabalho foi a não adesão de uma parcela de docentes aos programas de formação permanentes desenvolvidos pela secretaria de educação de Minas Gerais. Mas o norte estava em descobrir quais seriam esses obstáculos que afastavam o professorado de um direito conquistado, gradualmente a duras penas a partir de 1980, e como minimizar esses fatores para aumentar a quantidade de profissionais atendidos pela formação continuada, principalmente na escola.

Dentre as características encontradas no modelo de formação continuada ofertado pela SEE/MG, destacaram-se a centralização, o modelo gerencial, os cursos predominantemente na forma presencial e descontextualizados, entre outros. A literatura apresentada por Gatti, Sá Barreto e André (2011) e Davis, Nunes e Almeida (2011) também nos demonstrou, de forma inquestionável, que este modelo é predominante no país. Parte das evidências encontradas em nosso estado também se repetiu em outros, e particularmente na rede municipal de educação de Recife em Pernambuco, vide Chaves (2016) e Macêdo (2016).

Questões adjacentes ao foco principal eram como contornar o problema encontrado, mas a partir do local de onde eu me encontrava na rede de educação, isto é, a escola. Dois autores foram basilares para a alternativa que propomos no PAE: a portuguesa Isabel Alarcão e o espanhol Francisco Imbernón. Não que não houvesse outros, mas, por ter iniciado por eles, ambos me acompanharam por toda a travessia do texto para finalmente chegarmos ao desejado terceiro capítulo.

Pretensiosamente, quando escolhemos finalmente o foco do trabalho acreditávamos que resolveríamos os problemas encontrados apontando sugestões panacéicas que dariam fim aos obstáculos encontrados e apresentando a boa nova; no entanto, não passava de quimeras que subestimavam a realidade. Com bases mais realistas, adequamos a nossa vontade de tudo resolver, substituindo o velho pelo novo e adequamos para conjuntamente somarmos forças para buscar soluções possíveis que pudessem apresentar mais opções aos docentes que encontram dificuldades de aderirem ao atual modelo, centralizador e homogeneizante.

Surge daí a ideia de desenvolvermos ou implantarmos o conceito da comunidade de aprendizagem docente na escola. Esta metodologia teria como objetivo tentar inverter completamente o modelo desenvolvido pela SEE/MG, centralizado, gerencial, despersonalizado e hierárquico. Este modelo proposto seria suplementar e teria por base a própria escola, sendo construído pelo coletivo de servidores da mesma com um modelo desburocratizado, de decisões coletivas e rápidas que atendessem aos anseios da escola e do servidor. E ainda aproveitaria o tempo destinado ao planejamento e estudos, que em Minas Gerais é conhecido por módulo II ou atividade extraclasse. Este modelo seria construído com a participação de todos, o que proporcionaria o empoderamento e comprometimento com as atividades e atendimento às reais necessidades do coletivo de professores da escola.

O modelo gerencial estratégico utilizado pelo SEE e o modelo social que seria utilizado pela escola possibilitaria a interligação de duas ações em tese semelhantes, mas que partem de filosofias e pressupostos distintos e que desaguam na formação permanente do docente. Por isso, acreditamos que a utilização de ambos proporcionaria uma maior eficiência e eficácia nas ações de profissionalização docente.

Este modelo que chamamos de novo ainda traria para o centro das ações o professor, a equipe gestora e a especialista de educação básica, que assumiriam novos papéis de protagonismo na construção da capacitação dos servidores. Este modelo não deve ser construído para atender às especificidades únicas dos docentes, mas sim de todos os servidores da escola, visto que todos atuam para a formação integral do aluno.

Os servidores da escola, alunos e pais poderiam propor ações de formação para a equipe que compõe o quadro de servidores da escola. Os servidores

escolhidos para coletivizar o tema teriam a função de preparar o tópico, inclusive sob a constante orientação da especialista de educação, que tem entre suas funções a promoção da atualização dos professores, ou buscar ajuda externa à escola, por meio de parcerias que pudessem oportunizar a apresentação de temas por pessoas externas ao ambiente escolar.

Por fim, percebemos que contribuímos, mesmo que parcial ou minimamente para diminuir o problema da formação contínua sob o aspecto do ponto de vista do professor e da escola onde ele atua, mas permaneceu o problema cíclico evidenciado no modelo atual de formação da SEE. Por isso, sugerimos algumas medidas que possam minimizar alguns dos obstáculos encontrados.

A principal sugestão está em disponibilizar conteúdos ou atividades de formação por meios eletrônicos ou digitais, tais como o retorno do programa Roda de Conversa, transmitido pela Rede Minas, e a criação de módulos didáticos de atualização em plataforma de EaD; estes resolveriam os problemas de custos no deslocamento e de alimentação, tempo destinado ao trânsito, conciliaria o tempo de descanso, atividade extraclasse e turnos de trabalho e dispensa por parte da escola para o professor frequentar cursos. Em seguida, temos outras ações que ainda contribuiriam para facilitar a frequência dos professores nas formações oferecidas, como, por exemplo, dispensa compulsória de assinatura de livro de ponto nas escolas onde o servidor atua com a comprovação de frequência em cursos de formação, já que estes não coincidem com o tempo destinado a estudos; subsidiar total ou parcialmente os custos de transporte e ou alimentação. Estas são as principais sugestões; no entanto, existem outras que necessitariam de mudança no plano de carreira do magistério para incentivar e valorizar os profissionais que frequentem curso com menos de 360 horas de atividades.

Por fim, a última sugestão ficaria por conta da divulgação das atividades de formação permanentes disponibilizadas pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (Magistra). Primeiro, iniciar uma ação de cadastro obrigatório de todos os servidores da secretaria de educação, criando filtros por função de atuação, nível de atuação, disciplina curricular em que atua, superintendência regional de ensino, município e escola a que está vinculado. Isto possibilitaria criar arquivos com mala direta de divulgação das atividades de formação e remetê-las diretamente ao público-alvo, além, é claro, de disponibilizar

no novo sítio eletrônico da Escola de Formação todas as atividades que serão ofertadas.

Esperamos que as ações de formação continuadas nos dois sentidos, isto é, uma no sentido da SEE em direção às escolas, que atendam às necessidades da própria mantenedora, e a outra construída no interior das escolas e que atenda às suas especificidades principalmente, possam se complementar e ofertar mais possibilidades de formação em serviço, o que atenderia a todos os envolvidos e interessados nas capacitações.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALFERES, Márcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE**. 2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf> Acesso em: 26 out. 2016.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p.p. 367-387. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>>. Acesso em: 18 out. 2017.

ARAÚJO, Eduardo Santos. **Gestão escolar na rede estadual de Minas Gerais: desafios da formação administrativa do diretor**. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 182p. 2017. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/gestao-escolar-na-rede-estadual-de-minas-gerais-desafios-da-formacao-administrativa-do-diretor/>>. Acesso em: out. 2017.

BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; PESSÔA, Samuel de Abreu. Educação e crescimento: o que a evidência empírica e teórica mostra? **Revista EconomiA**. Brasília (DF). v. 11, n. 02. p.p. 265-303, mai./ago. 2010. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/revista/vol11/vol11n2p265_303.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017

BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escola: um estudo a luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010, p.p. 487-594. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Perguntas e Respostas: O que é e como funciona o PAR?. **Artigo online**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/21559/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-par>. Acesso em: 11 dez. 2016.

____. Lei n. 8069, de 31 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 23 ago. 2017.

____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

____. Lei 11.738, de 16/07/2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 20 dez. 2016.

____. Lei n. 13.005, de 25/6/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 11 dez. 2016.

____. Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. **Ministério da Educação.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. P. 65-82.

CABRAL NETO, Antônio; ALMEIDA, Maria Doninha de. Educação e gestão descentralizada: Conselho Diretor, Caixa Escolar e Projeto Político Pedagógico. Pontos de Vista. O que pensam outros especialistas? **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 35-46, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://moodle3.mec.gov.br/ufmg/mod/data/view.php?id=15129>>. Acesso em: 15 de jun. 2014.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi.** São Paulo: Companhia das Letras. 1987.

CHAVES, Giselia das Neves Batista. **Adesão... por que não?** : Reflexões sobre os motivos da não adesão dos professores ao programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em duas escolas da rede municipal de ensino do Recife. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 132p. 2016. Disponível em:

<<http://www.mestrado.caedufjf.net/adesao-por-que-nao-reflexoes-sobre-os-motivos-da-nao-adesao-dos-professores-ao-programa-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-em-duas-escolas-da-rede-municipal-de-ensino-do-recife/>>. Acesso em: 18 out. 2017.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas em estados e municípios brasileiros. **Documento online**. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 1998. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf. Acesso em: 15 abr. 2018.

DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS INFORMAL. **Website**. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/>. Acesso em: 03 nov. 2017.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista USP**, n. 17, mar/abr/mai, p.p. 86-101, 1993. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/17/SUMARIO-17.htm>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

DUARTE, Geraldo. **Dicionário de administração e negócios**. Kindle Book BR. Edição digital, 2011. Disponível em: <<http://www.univas.edu.br/menu/biblioteca/servicosOferecidos/livrosDigitalizados/administracao/DicionariodeAdministracaoN-GeraldoDuarte.pdf>> . Acesso em: 22 out. 2017.

ESCOLA UM. Projeto Político Pedagógico (PPP). **Documento interno**. Ribeirão das Neves, 2014. Mimeo.

_____. Regimento Interno (RI). **Documento interno**. Ribeirão das Neves, 2014. Mimeo.

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Reconstruindo o Estado**: gestão de organizações e serviços em processo de mudança. São Paulo: FGV, 1995. Relatório de Pesquisa, nº 2 do Núcleo de Pesquisa e Publicações. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2986/Rel02-95.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

FRAIDENRAIC, Verônica. **Para garantir a boa escolha de um gestor**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/garantir-boja-escolha-diretor-selecao-diretores-625353shtml>>. Acesso em: 28 ago. 2011.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. Frases. **Website**. Disponível em: <<https://citacoes.in/autores/paulo-freire/>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008, p.p. 57-70. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil, impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em 05 fev. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016

IBGE. Belo Horizonte. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/mg/belo-horizonte/panorama>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

_____. Belo Horizonte. Mapa da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Disponível em: <<http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/estrutura-territorial/regiao-metropolitana-de-belo-horizonte>>. Acesso em: 31 out. 2017.

_____. Ribeirão das Neves. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=315460&search=minas-gerais|ribeirao-das-neves>>. Acesso em: 29 jan. 2017

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

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

_____. **Qualidade do ensino e formação continuada do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

INEP. Questionário contextual da Prova Brasil 2015: professor do estado de Minas Gerais. **Documento online**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/113-minas-gerais/pessoas/professor>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

_____. **Censo Escolar**. 2015. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/136596-ee-nossa-senhora-da-conceicao/censo-escolar?year=2015&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

JAPECANGA, Alaíde Pereira. A democratização nas relações de trabalho na escola pública básica. **Revista Org. & Demo.**, Universidade Estadual Paulista (UNESP), v. 1, n. 1, 2000, p.p. 41-49. Disponível em:

<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/458/357>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. As concepções de organização e gestão escolar. **Artigo online**. Disponível em: <<https://blogdonikel.wordpress.com/2014/03/31/as-concepcoes-de-organizacao-e-gestao-escolar-jose-carlos-libaneo-fichamento/>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

LINS, Marcelo. A fluidez no mundo líquido de Zigmunt Bauman. Fronteiras do Pensamento Entrevistas. **Entrevista**. Disponível em: <<https://www.frenteiras.com/entrevistas/a-fluidez-do-mundo-liquido-de-zygmunt-bauman>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. São Paulo: Fundação Lemann/Editora Positivo, 2009. Disponível em: <www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livros-2010.shtml>. Acesso em: 16 nov. 2011.

_____. **Práticas de seleção e capacitação de diretores escolares adotadas por secretarias estaduais e municipais de educação**. São Paulo: Fundação Vítor Civita, 2010. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/diretores_fundacao_vitor_civita.pdf>. Acesso em: 01 out. 2011.

MACÊDO, Sandra Serralva Rodrigues de. **Elaboração e implementação da política de formação para servidores da educação do município do Recife/PE: considerações deste percurso**. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 137p. 2016. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/elaboracao-e-implementacao-da-politica-de-formacao-para-os-servidores-da-educacao-do-municipio-do-recifepe-consideracoes-deste-percurso/>>. Acesso em: 18 out. 2017.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribui contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez., 2006. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/04/artigo-michels.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2017.

MINAS GERAIS. **Educação em Minas Gerais: Educacenso 2015**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/cidadao/educacao-em-numeros/documents?category_id=16836>. Acesso em: 14 fev. 2018.

_____. Lei Delegada nº 179, de 01 de janeiro de 2011. **Dispõe sobre a organização básica e a estrutura da administração pública do poder executivo do estado de Minas Gerais**. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LDL&num=179&ano=2011&aba=js_textoOriginal>. Acesso em: 11 de fev. 2017.

_____. Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. **Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas**

Gerais e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LDL&num=180&comp=&ano=2011&texto=original>>. Acesso em: 11 de fev. 2017.

_____. Decreto nº 45849, de 27/12/2011. **Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação.** Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/DECRETO_Competncias%20SEE_45.849_com%20alteraes%20do%20dec.45.914%201.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016

_____. Decreto nº 45914, de 16 de fevereiro de 2012. **Altera o Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação.** Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=45914&comp=&ano=2012>>. Acesso em: 11 de fev. 2017.

_____. **Organograma da Secretaria de Estado de Educação.** Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/organograma>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

_____. Lei 20592, de 28/12/2012. **Altera as Leis nºs 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=20592&ano=2012>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

_____. Lei 27257, de 27/07/2016. **Estabelece a estrutura orgânica da administração pública do Poder Executivo do Estado e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=22257&comp=&ano=2016&texto=original>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. Resolução SEE nº 2253, de 09/01/2013. **Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica.** Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/8AF44F7006BE4E7FBB4E35C2F0CAE7402412013165242_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202253,%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202013.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2016.

_____. **Ofício SG Circular da SEE nº 1801**, de 06/06/2013. Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horaria do professor destinada às atividades extraclasse, nos termos do art. 10 da Resolução nº 2253/2013.

_____. **Plano Plurianual de Ação Governamental 2012-2015.** Programas e Ações por Setor de Governo. Volume II. Disponível em:

<<http://www.iof.mg.gov.br/index.php?/destaques/destaque/ppag-2012-2015-e-orcamento-2012-ja-estao-disponiveis.html>>. Acesso em: 29 jan. 2017

_____. **Plano Plurianual de Ação Governamental 2016-2019**. Programas e Ações por Setor de Governo. Volume II. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PLANO%20PLURIANUAL%20ODE%20A%C3%87%C3%83O%20GOVERNAMENTAL%20-%202016_2019.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em administração**, São Paulo, v.1, n. 3, 2º sem./1996. Disponível em: <http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/15482/2195/artigo_sobre_pesquisa_qualitativa.pdf>. Acesso em: 31 out. 2017.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira**: 500 anos de história 1500-2000. Rio de Janeiro: Consultor, 1995.

NOÊMIA, Lopes. Francisco Imbernóm fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores. **Revista Gestão Escolar**. São Paulo: Editora Abril – Fundação Victor Civita-. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores>>. Acesso em: 31 out. 2017.

OBSERVATÓRIO JOVEM. Desigualdades numa escola em mudanças: **Entrevista** de Mônica Peregrino concedida ao Observatório Jovem do Rio de Janeiro, da Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/desigualdade-numa-escola-em-mudan%C3%A7a>>. Acesso em: 28 jun. 2016

OLIVIERA, João Ferreira de; MORAES Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Autonomia decretada e autonomia constituída**. Disponível em: <<http://moodle3.mec.gov.br/ufmg/mod/data/view.php?d=4803&advanced=0&paging=&page=1>>. Acesso em: 06 set. 2014.

_____. **Gestão escolar democrática**: definições, princípios e mecanismos de sua implementação. Disponível em: <<http://moodle3.mec.gov.br/ufmg/mod/data/view.php?d=4803&advanced=0&paging=&page=1>>. Acesso em: 06 set. 2014.

PAES DE PAULA, Ana Paula. A administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas**. 2005. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/rae/vol45-num1-2005/administracao-publica-brasileira-entre-gerencialismo-gestao-social>>. Acesso em: 28 mai. 2017.

PEREGRINO, Mônica. **Desigualdades numa escola em mudanças**: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. Disponível em: <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2346>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

PEREIRA, Daniela Magalhães. **A política de seleção dos dirigentes das escolas públicas estaduais de Minas Gerais na percepção dos gestores das escolas da superintendência regional de ensino Metropolitana C.** Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1109/1/danielamagalhaespereira.pdf>> Acesso em: 11 de fev. 2017.

RODRIGUES, Paulo Henrique. **Magistra, a escola da escola:** a implementação de uma política pública em formação continuada de educadores em Minas Gerais. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014. 144 p. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/magistra-a-escola-da-escola-a-implementacao-de-uma-politica-publica-em-formacao-continuada-de-educadores-em-minas-gerais/>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas? In: ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. P. 83-95.

SANTOS, Milton. O conceito de território segundo Milton Santos. **Artigo online.** Disponível em: <<http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/texto-conceito-de-territorio.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018

SARMENTO, Diva Chaves. Autonomia municipal: Sistemas municipais de ensino. Rev. **Educ. Foco**, s/n. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/8-Texto-para-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Foco-Diva-abstrat.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112. Campinas, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300017&lng=pt&nrm=i&tlng=pt>. Acesso em 10 out. 2016.

SILVA, Cássio José de Oliveira. Uma sociologia da Gestão das Escolas Públicas: o caso do município de Cambuí-MG. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. **Anais.** 2012. Disponível em: <<http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONITER/GT13%20Hist%F3ria,%20linguagem%20e%20produ%E7%E3o%20do%20conhecimento/UMA%20SOCIOLOGIA%20DA%20GEST%C3O%20DAS%20ESCOLAS%20P%DABLICAS%20O%20CASO%20DO%20MUNIC%CDPIO%20DE%20CAMBU%CD-MG%20-%20Trabalho%20Completo.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. Gestão escolar participada e clima organizacional. In: **Gestão em ação.** Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED. Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público – ISP.

Universidade Federal da Bahia – UFBA. v. 4, nº 2, julho/dezembro 2001. Salvador-BA. p.p. 49-59. Disponível em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav4n201.PDF#page=87>>. Acesso em: 31 out. 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de et al. Caminhos possíveis na construção da gestão democrática. In: SOUZA, Ângelo Ricardo de et al.]. **Planejamento e trabalho coletivo**. Caderno 1. Coleção Gestão e Avaliação da Escola Pública: Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. da UFPR. 2005, p.15-22.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 25, n. 59, p.p. 140-170, set./dez. 2014. Disponível: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1942/1942.pdf>>. Acesso: 14 nov. 2016.

TENÓRIO, Fernando G. Gestão social: uma perspectiva conceitual. **Revista de Administração Pública**. v. 32, n. 5, p.p. 7-23, 1998. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7754/6346>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

WITTMANN, Lauro Carlos. A autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **FURB**, 2000, p. 88-96. Disponível em: <<http://moodle3.mec.gov.br/ufmg/mod/data/view.php?id=15129>>. Acesso em: 15 de jun. de 2014.

ZWICK, Elisa et al. Administração Pública Tupiniquim: reflexões a partir da Teoria *N* e da Teoria *P* de Guerreiro Ramos. Florianópolis. **V Encontro Nacional de Pesquisadores de Gestão Social (ENAPEGS)**. Gestão Social como caminho para a redefinição da esfera pública. 2011. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caeduff.net/course/view.php?id=60>>. Acesso em: 26 mai. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Tabela 1 - Ações de formação continuada para o professor planejada no PPAG 2012-2015

Ação/Ano	2012	2013	2014	2015
Ação 4588: Gestão do Programa de Intervenção Pedagógica – PIP	2.302	2.302	2.302	2.302
Unidade de medida: escola				
Produto: escola com plano implementado e monitorado				
Ação 1086: Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores do Ensino Fundamental	22.75	29.25	0	0
Unidade de medida: unidade	0	0		
Produto: vaga criada				
Ação 1087: Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores do Ensino Médio	12.25	15.75	0	0
Unidade de medida: unidade	0	0		
Produto: vaga criada				
Ação 4046 Capacitação em Segurança nas Escolas	5.000	10.00	10.00	10.00
Unidade de medida: profissional		0	0	0
Produto: profissional capacitado				

Fonte: Elaborada pelo autor com base no PPAG 2012-2015

APÊNDICE B - Tabela 2 – Capacitações ofertadas pela Magistra em 2012

Capacitações realizadas pela Magistra em 2012		
Nome da ação desenvolvida	Carga horária	Servidores capacitados
A biblioteca e espaços escolares do conhecimento.	16	436
Capacitação parceria Magistra-Marista: Avaliação da aprendizagem: conceitos, estratégias e instrumentos.	120	300
Congresso de práticas educacionais - Projetos especiais- multiplicando o melhor da educação.	40	532
Congresso de práticas educacionais - Projetos especiais- multiplicando o melhor da educação - minicursos.	40	2367
Curso de formação de professores - Reinventado o Ensino Médio.	16	1051
Curso de formação de professores do Reinventando o Ensino Médio: Sensibilização e conscientização.	16	460
Escola, família e comunidades: diálogos possíveis.	20	103
FORPAZ: Articulação em Rede.	8	848
I Seminário mineiro de articulação e fortalecimento dos conselhos escolares.	8	103
I Seminário Prevenção da violência e Promoção de uma cultura de paz nas escolas: violência escolar, ato indisciplinar e infracional.	8	110
Museus em um mundo em transformação: novos desafios, novas inspirações.	16	248
Prevenção da violência e promoção de uma cultura de paz nas escolas.	20	646
Professores que coordenam cursos na plataforma moodle.	30	4
Programa de capacitação Reinventando o Ensino Médio.	40	1.080
Programa de televisão Roda de Conversa.	2	11
Programa Oferta Livre de Cursos.	30	4.500
TOTAL	835h	12.799

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Rodrigues (2014).

APÊNDICE C - Tabela 5 – Quantitativo de servidores entrevistados

#	TOTAL
PEB	36
ASB	3
EEB	2
GESTÃO	2
ATB	5
TOTAL	48

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE D – Tabela 6 – Estabilidade do servidor por função

#	EFETIVO	DESIG.	NÃO RESP.	TOTAL
PEB	17	19		36
ASB	-	3		3
EEB	1	1		2
GESTÃO	1	-	1	2
ATB	5	-		5
TOTAL	24	23	1	48

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE E – Tabela 7 – Servidor capacitado nos últimos cinco anos

#	SIM	NÃO
PEB-EF.	6	11
PEB-DES.	8	11
ASB	-	3
EEB	2	-
GESTÃO	1	1
ATB	2	3
TOTAL	19	29

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE F - Tabela 8 – Relação de cursos frequentados

#	1	2	3	4 ou mais
PEB-EF.	3	-	2	1
PEB-DES.	4	3	-	1
ASB	-	-	-	-
EEB	-	-	1	1
GESTÃO	1	-	-	-
ATB	-	2	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE G – Tabela 9 – Local de realização das atividades formativas

#	SEE	SRE	ESCOLA	OUTRO
PEB	-	1	5	8
ASB	-	-	-	-
EEB	-	-	-	2
GESTÃO	-	-	-	1
ATB	-	2	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE H – Tabela 10 – Carga horária das atividades formativas

#	2 horas	4 horas	20 horas	180 horas	Outros
PEB	1	2	2	4	6
ASB	-	-	-	-	-
EEB	-	-	2	-	-
GESTÃO	-	-	1	-	-
ATB	-	2	-	-	-
TOTAL	1	4	5	4	6

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE I – Tabela 11 – Temas de atividades de formação frequentados

#	A	B	C	D
PEB	7	2	5	-
ASB	-	-	-	-
EEB	-	-	2	-
GESTÃO	-	-	1	-
ATB	-	-	-	2

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE J – Tabela 12 – Motivos da não frequência em atividades de capacitação

Opção de resposta		PEB-EF	PEB-DES	TOTAL
A	Distância entre o local do curso e a escola que você trabalha e/ou sua residência.	-	-	-
B	Falta de recurso financeiro para pagar as passagens e/ou alimentação.	1	-	1
C	Não fui liberado pela escola para frequentar cursos de capacitação.	1	2	3
D	Os temas dos cursos de formação oferecidos não me interessaram.	1	-	1
E	Falta de tempo para realizar cursos em geral.	-	1	1
F	Falta de tempo para frequentar cursos presenciais.	-	1	1
G	Desconhecimento sobre cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação ou Superintendência Regional de Ensino (SRE).	4	5	9
H	Outro. Especifique	-	2	2
	Não respondeu.	1	-	1
TOTAL		8	11	19

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE K - Tabela 13 Dados parciais do perfil dos professores entrevistados

Questões	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3
1. Há quanto tempo na rede?	12	14	10
2. Já participou de atividade de formação?	sim	sim	sim
3. Já participou de atividade de formação pela SEE?	sim	sim	sim
3 c. Como você tomou conhecimento da oferta de cursos de formação continuada?	colegas	escola	escola
4. Você considera importante participar de atividades de formação continuada?	sim	sim	sim
5. Se você tivesse que optar em escolher participar de cursos de formação continuada você escolheria frequentar/realizar presenciais ou a distância (EaD)? Por quê?	Ead	Ead	presencial
9. Se a escola promovesse atividades de formação continuada durante o tempo destinado à atividades extraclasse (Módulo II), qual seria a sua avaliação a este respeito?	positivo	positivo	positivo

Fonte: elaborado pelo autor

APÊNDICE L - QUESTIONÁRIO

Prezado servidor,

Sou professor do turno da tarde nesta escola e estou realizando uma pesquisa sobre a formação continuada do professor da rede estadual de educação, relacionada à dissertação de mestrado que estou desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF/CAEd). Ao preencher este questionário, você informará detalhes relacionados à realização de cursos de formação continuada em sua trajetória profissional recente. Não existem respostas certas ou erradas e é muito importante que a sua opinião seja sincera sobre as questões. Todas as informações que você apresentar serão utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento da pesquisa. Não existe necessidade de se identificar. Sua participação é voluntária. Gostaria de contar com o seu auxílio respondendo a este questionário, que demorará aproximadamente 10 minutos. Desde já agradeço por sua valiosa contribuição.

- 1 Marque com X qual a função que você exerce na escola.
 - a) Auxiliar de Serviço de Educação Básica-ASB
 - b) Assistente Técnico da Educação Básica-ATB
 - c) Especialista da Educação Básica-EEB
 - d) Professor de Educação Básica-PEB
 - e) Gestão Escolar - vice-diretor(a)
 - f) Gestão Escolar – diretor

- 2 Quanto a sua estabilidade na escola, você é um servidor:
() designado () efetivo

- 3 Nos últimos cinco anos você participou de alguma formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação?
() Sim () Não

- 4 Caso a resposta na questão anterior tenha sido positiva, quantas atividades de formação continuada (cursos, palestras, seminário, capacitação, atualização, aperfeiçoamento, especialização) você frequentou?
 - a) Uma.
 - b) Duas.
 - c) Três.
 - d) Mais de quatro.

5 Caso a resposta do item 3 tenha sido positiva, onde foi realizada a capacitação?

- a) Na sede da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE).
- b) Na sede da Superintendência Regional de Ensino (SRE).
- c) Na escola.
- d) Outro.

Especificar:

6 Em média, qual era a carga horária da (s) capacitação (ões) que você frequentou?

- a) 2 horas.
- b) 4 horas.
- c) 20 horas.
- d) 180 horas.
- e) Outros.

Especificar:

7 Qual (ais) era(m) o(s) tema(s) da(s) formação (ões) continuada(s) que você frequentou?

- a) Temas específicos relacionados a conteúdos da sua disciplina.
- b) Temas gerais e transversais.
- c) Temas relacionados a aspectos de didática e metodologia.
- d) Outros.

Especificar:

8 Caso a resposta do item 3 tenha sido negativa, qual(ais) foi(ram) o(s) motivo(s) pelo(s) qual(ais) você não participou da capacitação?

- a) Distância entre o local do curso e a escola que você trabalha e/ou sua residência.
- b) Falta de recurso financeiro para pagar as passagens e/ou alimentação
- c) Não fui liberado pela escola para frequentar cursos de capacitação
- d) Os temas dos cursos de formação oferecidos não me interessaram
- e) Falta de tempo para realizar cursos em geral
- f) Falta de tempo para frequentar cursos presenciais
- g) Desconhecimento sobre cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação ou Superintendência Regional de Ensino (SRE).
- h) Outro.

Especifique:

APÊNDICE M - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES

Roteiro de entrevista semiestruturada para professores da escola

Belo Horizonte ____ de _____ de 2017

Nome: _____

Profissão/função: _____

Prezado(a)

Sou professor do estado, lotado em escola pertencente a Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C e estou realizando uma pesquisa sobre a formação continuada do professor da rede pública estadual de educação para a conclusão do mestrado e gostaria de contar com o seu valioso auxílio respondendo a esta entrevista. Não existem respostas certas ou erradas o objetivo é tentar compreender como se dá a formação continuada dos professores na rede estadual de educação mapeando diversas situações e particularidades para entender os acertos e as possíveis dificuldades para a sua realização. A resposta desta entrevista deve demorar aproximadamente 20 minutos.

1. Há quanto tempo você exerce a função de professor na rede estadual?

2. Você já participou de alguma atividade de formação continuada?

a) Quando?

b) Onde (Instituição e local)?

**

3. Você já participou de alguma atividade de formação continuada oferecida pela SEE?

a) Quando?

b) Onde (local)?

c) Como você tomou conhecimento da oferta de cursos de formação continuada?

4. Você considera importante participar de atividades de formação continuada? Por quê?
5. Se você tivesse que optar em escolher participar de cursos de formação continuada você escolheria frequentar/realizar cursos presenciais ou cursos a distância (EaD)? Por quê?
6. Quais seriam as vantagens de se frequentar cursos presenciais? E as desvantagens?
7. Quais seriam as vantagens de se participar de cursos à distância (EaD)? E as desvantagens?
8. O que você acha que pode facilitar a adesão e inscrição em cursos de formação continuada presencial?
9. Se a escola promovesse atividades de formação continuada durante o tempo destinado à atividade extraclasse (Módulo II), qual seria a sua avaliação a este respeito?

Agradecimento final

Agradeço a vossa participação e reafirmo a importância de sua contribuição para a coleta de dados para a elaboração final da dissertação sobre a formação continuada dos professores da rede pública estadual de educação de Minas Gerais.

APÊNDICE N - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O DIRETOR DA ESCOLA

Belo Horizonte ____ de _____ de 2017

Nome: _____

Profissão/função: _____

Prezado(a)

Sou professor do estado, lotado em escola pertencente a Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C e estou realizando uma pesquisa sobre a formação continuada do professor da rede pública estadual de educação para a conclusão do mestrado e gostaria de contar com o seu valioso auxílio respondendo a esta entrevista. Não existem respostas certas ou erradas o objetivo é tentar compreender como se dá a formação continuada dos professores na rede estadual de educação mapeando diversas situações e particularidades para entender os acertos e as possíveis dificuldades para a sua realização. A resposta desta entrevista deve demorar aproximadamente 20 minutos.

1. Há quanto tempo você exerce a função de diretor na rede estadual de educação?
2. Este ano houve aproximadamente quantas atividades de formação continuada ofertada pela SEE aos docentes?
3. Este ano os professores da escola deixaram de participar de alguma atividade de formação continuada oferecida pela SEE? Qual (ais) seria(m) o(s) motivo(s) por não participar(em)?
4. Você considera importante que os professores da escola frequentem atividades de formação continuada? Por quê?
5. Como você analisa a política de formação continuada da SEE para os professores?

6. Você sabe dizer como os professores têm conhecimento da oferta de formação continuada oferecida pela SEE?

7. Como gestor escolar você considera que a escola enfrenta dificuldade para liberar professores para frequentar as atividades de formação continuada? Caso a resposta seja positiva, quais e por quê?

8. A escola também é um local de oferta de formação continuada aos servidores. Esta escola oferta ou já ofertou atividades de formação aos professores?

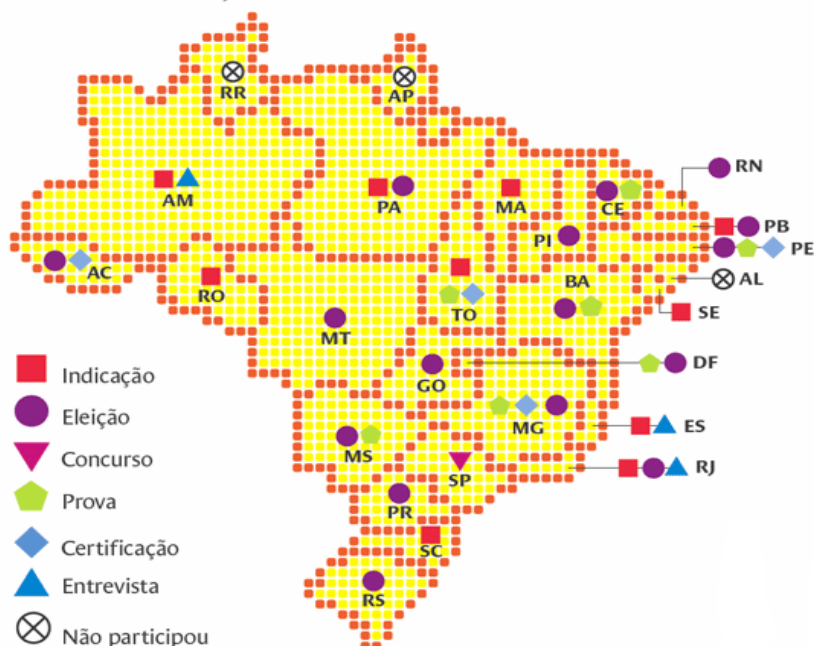
Agradecimento final

Agradeço a vossa participação e reafirmo a importância de sua contribuição para a coleta de dados para a elaboração final da dissertação sobre a formação continuada dos professores da rede pública estadual de educação de Minas Gerais.

ANEXO 2 – Figura 3 – Estados com processo de eleição do diretor

O acesso ao cargo no Brasil

As modalidades de seleção de diretores em cada estado



Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/garantir-boa-escolha-diretor-selecao-diretores-625353-shtml?page=1>