

## **Tendências na formação de professores da educação básica dos municípios paulistas: uma abordagem crítica**

*Trends in training teachers of basic education of counties: a critical approach*

*Tendencias en la formación de profesores de la educación básica de los municipios paulistas: un abordaje crítica*

Isabel Melero Bello<sup>I</sup>

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna<sup>II</sup>

<sup>I</sup>Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo - Brasil. E-mail: isabel.bello@unifesp.br

<sup>II</sup>Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo - Brasil. E-mail: marieta.penna@unifesp.br



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

### **Resumo**

O objetivo deste artigo é contribuir com o debate sobre a formação inicial de professores do ensino fundamental I mediante análise de uma das ações empreendidas pelo MEC a partir de 2007: o Plano de Ações Articuladas (PAR). A partir dos termos de cooperação técnica assinados para a efetivação da parceria entre o MEC e os municípios paulistas considerados prioritários no período 2007-2011, foi feito um levantamento das demandas de formação continuada apresentadas pelos professores do ensino fundamental I. Tais demandas foram analisadas tendo como base estudos de António Nóvoa sobre aspectos considerados inerentes à formação de professores, a saber: compreensão da educação como campo de conhecimento; conhecimento de metodologias de trabalho e domínio dos conteúdos escolares. Devido às demandas identificadas no levantamento de dados, acrescentou-se às dimensões de Nóvoa o conhecimento da gestão e organização do trabalho escolar. Mediante a análise dos dados, foi possível evidenciar qual direcionamento o MEC tem dado à formação docente, assim como identificar o descompasso entre os currículos dos cursos de Pedagogia e as necessidades formativas para o exercício do magistério.

**Palavras-chave:** Formação de professores em serviço; Plano de Ações Articuladas; Política educacional.

### **Abstract**

*The purpose of this article is to contribute to the debate on the initial formation of primary school teachers through an analysis of the actions taken by the Ministry of Education (MEC) from 2007: the Articulated Actions Plan. From the terms of technical cooperation signed for partnership between the MEC and the counties considered priorities for the period 2007-2011, a survey was made of the demands of continuing education presented by elementary school teachers. Such demands were analyzed based on studies of Antonio Nóvoa about the formation of teachers, namely: aspects related the understanding of education as a field of knowledge; knowledge of work methods and mastery of school subjects. Due to the demands identified in the survey data, we added the dimensions of knowledge management and organization of school work. By analyzing the data, it became clear which direction MEC has given to teaching formation, as well as identify the gap between the curricula of Pedagogy and formation needs for the practice of teaching.*

**Keywords:** Teacher development in-service; Articulated Action Plan; Educational Policy.

### **Resumen**

*El objetivo de este artículo es contribuir con el debate sobre la formación inicial de profesores de la enseñanza fundamental I mediante el análisis de una de las acciones emprendidas por el MEC a partir de 2007: el Plan de Acciones Articuladas (PAR). A partir de los términos de cooperación técnica firmados para la efectución de la colaboración entre el MEC y los municipios paulistas considerados prioritarios en el período 2007-2011, se hizo un levantamiento de las demandas de formación continua presentadas por los profesores de la enseñanza fundamental I. Tales demandas se analizaron teniendo como base estudios de António Nóvoa sobre aspectos considerados inherentes a la formación de profesores, a saber: comprensión de la educación como campo de conocimiento; conocimiento de metodologías de trabajo y dominio de los contenidos escolares. Debido a las demandas identificadas en el levantamiento de datos, se acrecentó a las dimensiones de Nóvoa el conocimiento de la gestión y organización del trabajo escolar. Mediante el análisis de los datos, fue posible evidenciar qué direccionamiento el MEC ha dado a la formación docente, así como identificar el descompás entre los currículos de los cursos de Pedagogía y las necesidades formativas para el ejercicio del magisterio.*

**Palabras clave:** Formación de profesores en servicio; Plan de Acciones Articuladas; Política educacional.

## 1 Introdução

A valorização dos profissionais da educação implica, entre outros fatores, a adoção de políticas voltadas à formação inicial e continuada de professores. Gatti, Barreto e André (2011), ao se referirem às ações atuais do governo brasileiro, destacam esforço do Ministério da Educação (MEC) por constituir uma política nacional de formação, mediante a publicação do Decreto nº6755/2009 (BRASIL, 2009), que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil. Para a realização de tal política, o MEC se propõe a envolver, preferencialmente, instituições públicas de educação superior, em conjunto com as secretarias estaduais e municipais às quais pertencem os docentes, mediante apoio financeiro.

Uma das ações do governo federal voltada para a formação dos professores da escola pública dos anos iniciais e finais do ensino fundamental diz respeito ao Plano de Ações Articuladas (PAR). Especificamente, este artigo analisa a dimensão “formação continuada de professores” do PAR a partir das demandas apresentadas pelos municípios paulistas que não alcançaram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estabelecido pelo MEC em 2005 e/ou 2007, sendo considerados por essa razão municípios prioritários (BRASIL, 2007a).

O objetivo desta pesquisa, a partir do levantamento das demandas de formação evidenciadas nos Termos de Cooperação Técnica firmados entre os gestores de municípios paulistas considerados prioritários e o MEC, é contribuir com o debate sobre a formação inicial dos docentes que atuam nessa etapa da escolarização básica.

Para a realização das análises, parte-se de um conjunto de conhecimentos considerados essenciais por Nóvoa (1995) para o exercício da docência e que, portanto, devem fazer parte da formação inicial de professores. São eles: aspectos relacionados à compreensão da educação como campo de conhecimento; aspectos metodológicos; aspectos relacionados aos conteúdos escolares. Acrescenta-se a essas dimensões questões referentes à organização do trabalho escolar, consideradas como parte integrante do trabalho do professor e contribuindo, inclusive, para sua intensificação (OLIVEIRA, 2008).

O trabalho está organizado em três partes. Num primeiro momento, apresenta-se um breve histórico sobre o PAR, sua dinâmica e objetivos. Em seguida, uma breve discussão sobre a formação inicial de professores na atualidade, fundamental para se compreender as demandas por formação continuada observadas nos documentos selecionados, é apresentada. Na sequência, os dados levantados são analisados, a fim de contribuir com o debate nacional sobre o tema.

## 2 O Plano de Ações Articuladas: um breve histórico

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentado pelo MEC, em abril de 2007, como “a expressão de uma mudança essencial no papel do Estado” (KRAWCZYK,

2008, p.800), disponibilizou para os estados, Distrito Federal e municípios, instrumentos de avaliação e implantação de políticas visando à melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 foi, por sua vez, um programa estratégico do PDE que iniciou um novo regime de colaboração entre os entes federados e a União (BRASIL, 2007b). Tal regime de colaboração envolveu decisão política, ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Esse compromisso entre a União e os entes federados se baseou em 28 diretrizes que se materializaram mediante um plano de metas que compartilhou competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas, estados, municípios e o Distrito Federal se comprometeram, entre outras ações, a preencher um instrumento disponibilizado pelo MEC em seu sistema de dados denominado Planos de Ações Articuladas – PAR.

Mediante o preenchimento desse instrumento, os entes federados foram levados a analisar as condições de funcionamento de seus respectivos sistemas de ensino no que tange a quatro dimensões básicas: 1-gestão educacional, 2-formação de professores, 3-práticas pedagógicas e 4-infraestrutura física e recursos pedagógicos. A autoavaliação realizada com o preenchimento desse instrumento gera, automaticamente, uma série de ações que envolvem assistência técnica e financeira. Ou seja, de acordo com as necessidades detectadas, os municípios e estados receberam recursos financeiros e/ou aderiram a programas oferecidos pelo MEC que atendiam a demanda identificada no PAR. É importante destacar que a diversidade de ações e programas previstos pelo PAR expressa a consciência da existência de enormes desigualdades entre as escolas do país. Nesse contexto, como afirma Krawczyk (2008, p.802) ao governo é atribuído:

[...] o papel regulador das desigualdades existentes entre as regiões do Brasil por meio de assistência técnica e financeira, de instrumentos de avaliação e de implementação de políticas que ofereçam condições e possibilidades de equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade.

Para a elaboração do PAR, o MEC criou um módulo no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do MEC denominado de “PAR Plano de Metas” que pode ser acessado de qualquer computador conectado à rede mundial de computadores.

Mudanças significativas na relação entre o Estado e os entes federados foram introduzidas com esse instrumento. A primeira se refere ao apoio técnico oferecido pelo governo federal para a elaboração do PAR. Um contato mais próximo foi estabelecido, já que técnicos de universidades e, também, em alguns estados, técnicos das secretarias estaduais auxiliaram no preenchimento do instrumento.

A segunda mudança que se destaca é a trazida pelo artigo 10 do Decreto nº 6094/07 (BRASIL, 2007b) que estabeleceu o PAR como condição para que convênios fossem firmados entre o MEC e os demais entes federados, ou seja, as transferências voluntárias passaram a ser condicionadas às demandas apresentadas no PAR, o que propicia, por um lado, maior transparência em relação ao uso dos recursos financeiros públicos. Por outro lado, percebe-se que a adesão ao PAR, ainda que voluntária, direcionou estados e municípios a seguirem estratégias pré-estabelecidas pelo Estado para a educação.

Uma das dimensões presentes no PAR tem foco na formação de professores (inicial e continuada). Por meio do preenchimento do PAR, os gestores municipais determinam as prioridades de sua administração no que se refere à formação de seus professores. Paralelamente, as demandas de formação inicial e continuada do magistério são previstas pelos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente constituídos em todos os estados brasileiros (art. 4º do Decreto 6.755/2009). As universidades conveniadas informam à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) as vagas que disponibilizam para a formação inicial e continuada de professores nas diversas modalidades (presencial, semipresencial e à distância) e nas diversas áreas do conhecimento, as quais foram determinadas pela Portaria MEC nº 36, de 24 de fevereiro de 2010 (BRASIL, 2010). O convênio envolve recursos financeiros que são repassados às universidades. Essas vagas são apresentadas no sistema eletrônico denominado Plataforma Freire. De forma virtual, os professores fazem sua pré-inscrição no curso de seu interesse, a qual é confirmada ou não por sua secretaria de educação, que segue o planejamento apresentado no PAR. Ou seja, as secretarias de educação são responsáveis por dar a palavra final sobre a formação de seus professores.

Tal vinculação entre o PAR e a oferta de vagas para professores das redes públicas de ensino teve início em 29 de janeiro de 2009, com a publicação do Decreto Federal nº 6.755, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil. Após mais de uma década da promulgação da Lei n. 9394/96 o Estado, representado pelo MEC e pela CAPES, passa a participar, com atribuições claras, do processo de formação dos professores da educação básica. Tal publicação surpreende dado o novo papel atribuído à CAPES nesse processo que, até então, havia se ocupado tão somente com a pós-graduação.

Com o Decreto, percebe-se que o MEC procurou estar oficialmente presente ao assumir responsabilidades e direcionar a formação de professores em serviço, mudando o discurso assumido no Plano Nacional da Educação de 2001, que atribuía autonomia e responsabilidade às secretarias de educação sobre essa questão, situação também destacada por Gatti, Barreto e André (2011).

A primeira etapa do PAR, que ocorreu entre 2007-2011, procurou atender aos municípios que não alcançaram a média nacional estabelecida pelo IDEB calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e em taxas de aprovação. Fizeram parte desse grupo 1.827 municípios brasileiros que tiveram prioridade no atendimento pelo MEC.

No estado de São Paulo, 34 municípios que não atingiram a média nacional em 2005 e/ou 2007 nos anos iniciais do ensino fundamental, que era de 4,2, foram considerados prioritários pelo MEC. Perante suas escolhas, os dirigentes revelaram os rumos que desejavam para a educação em seus municípios, bem como o que priorizavam para a formação de seus professores, a fim de alcançarem os índices de desempenho estabelecidos pelo MEC. Essas escolhas revelaram, sobretudo, as necessidades de formação apresentadas pelos próprios professores. Sabe-se, no entanto, que as escolhas dos dirigentes foram estabelecidas a partir de prioridades previamente estabelecidas pelo MEC, o que induziu a uma homogeneização das ações e dificultou o atendimento de singularidades (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2012). Além disso, dois aspectos devem ser considerados: as escolhas feitas pelos professores na Plataforma Freire foram realizadas a partir de um rol restrito de cursos; as instituições de ensino superior que participaram desse processo foram submetidas a um padrão estabelecido pelo MEC, a fim de atender ao disposto no Decreto Federal nº 6755/2009:

No processo de avaliação do projeto de formação continuada submetido a presente chamada, além dos requisitos especificados no item 4.7 e nas Ementas constantes no Anexo 1 deste Edital, serão observados também os seguintes critérios:

a) consistência do projeto proposto e sua adequação às Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica, disponível no sítio [www.mec.gov.br/seb](http://www.mec.gov.br/seb) [...] (BRASIL, 2010).

De todo modo, escolhas foram feitas, expressando necessidades formativas dos professores não atendidas pela formação inicial. Entender o contexto sob o qual essas necessidades se evidenciam é o que se pretende discutir a seguir.

### 3 Formar para a docência

Freitas (2002), ao apontar elementos para a compreensão dos rumos tomados em relação à formação dos professores no Brasil a partir das reformas educacionais efetuadas nas últimas décadas, percebe o desenho de um novo perfil profissional que deve assumir novas responsabilidades sem que, contudo, isso signifique a valorização da atividade docente, mas, sim, a sobrecarga de atividades e o desvio de seus atributos mais específicos, relacionados ao ensino. Some-se a isso o fato de essa formação passar a centrar-se não mais em saberes e conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento profissional, mas em competências a serem desenvolvidas pelo professor ao longo de sua trajetória profissional, voltadas ao *saber fazer*, revelando a predominância de características de cunho instrumental.

No entanto, Gatti e Nunes (2008), ao analisarem o conjunto das disciplinas oferecidas em cursos de Pedagogia e suas ementas, identificam que além da fragmentação da formação

oferecida, muitos conteúdos descritos são apresentados sem relação com a prática docente. Nesse sentido, a formação oferecida não contempla a concepção estabelecida, hoje, para os cursos de Pedagogia pelas entidades que representam e lutam pela categoria junto ao MEC e à sociedade. Segundo Scheibe (2007, p.61), essa nova concepção passou a enfatizar a docência como base tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, assumindo a prática como o eixo central da profissionalização do pedagogo, “dando suporte conceitual e metodológico para a união entre teoria e prática” em sua formação inicial.

Para Rodrigues e Kuenzer (2007), a formação inicial do pedagogo, ao ter por base a docência, assenta-se em visão pragmática e tecnicista, com ênfase instrumentalizadora do conhecimento, que privilegia a prática em detrimento da teoria,

[...] desqualificando-se o único espaço em que os futuros professores poderiam ter acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico, enquanto produto do pensamento humano, mas também enquanto método para aprender a conhecer (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p.59).

Cabe destacar que, de acordo com texto das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), trata-se de formar o professor polivalente, para atuar na educação básica de zero a dez anos, além de formar para a gestão, para as modalidades de ensino (Educação de Jovens Adultos, Educação Especial, Ensino Médio na modalidade profissional e Normal) e para atuar com educação diferenciada (Escola do campo, Educação indígena, Educação quilombola). Mesmo adotando-se como princípio a flexibilização dos currículos, corre-se o risco de, ao se pretender dar conta de todos os aspectos implicados na atuação do futuro pedagogo, oferecer-se uma formação genérica e sem aprofundamentos.

É importante considerar que os professores enfrentam, atualmente, novos desafios nas escolas, dos quais decorrem demandas formativas. Para Oliveira (2008), as políticas educacionais de cunho neoliberal transferiram maior responsabilidade às escolas, alterando aspectos da gestão, que passa a focar a produtividade, mudando a relação do professor com a instituição de ensino ao reestruturar o núcleo de seu trabalho, sobrecarregando-o e exigindo novas habilidades e saberes profissionais.

A partir do contexto apresentado e das condições impostas para o exercício da profissão docente hoje, analisam-se, a seguir, as demandas de formação apresentadas pelos professores dos municípios paulistas considerados prioritários pelo MEC, com o apoio de Nóvoa (1995). Nas análises apresentadas, tem-se como pressuposto, por um lado, que o atendimento a essas demandas é considerado fundamental para o exercício profissional do grupo analisado. Por outro lado, revelam que a formação inicial desses profissionais deve ser repensada, já que não atende às necessidades da categoria.

## 4 Aspectos da formação docente: as demandas de formação continuada expressas pelos professores

Ao se analisar as solicitações de cursos de formação continuada feitas pelos docentes do ensino fundamental I que atuavam nos municípios paulistas prioritários, assim classificados por não alcançarem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mínimo em 2005 e/ou 2007, parte-se do pressuposto que tais demandas, ao serem induzidas pelo MEC, podem fornecer pistas sobre a concepção de formação para a docência que perpassa a política nacional de formação de professores da educação básica. Revelam, também, as necessidades formativas dos professores envolvidos perante as exigências profissionais a eles apresentadas, o que dá indícios sobre o papel que as licenciaturas têm ocupado – ou não – na vida desses profissionais.

Para tanto, utiliza-se como referência de análise os eixos estabelecidos por Nóvoa (1995) ao discutir a formação inicial de professores, por entendermos que os dados previamente levantados na pesquisa podem ser melhor compreendidos e analisados a partir dessa perspectiva. São eles: aspectos relacionados à compreensão da educação como campo de conhecimento; aspectos metodológicos; aspectos relacionados aos conteúdos escolares.

Com relação ao primeiro eixo, Nóvoa (1995) destaca baixo nível em relação à formação científica exigida aos professores portugueses, que, para ele, diz respeito ao controle ideológico exercido especialmente pelo Estado, responsável por essa formação. Nessa mesma direção, Catani et al. (1997) e Gatti e Nunes (2008), ao tratarem do contexto brasileiro, indicam problemas na formação inicial oferecida pelas instituições aos futuros docentes.

O segundo aspecto apontado por Nóvoa (1995) diz respeito às metodologias de ensino, ou seja, à necessidade de se aprender como ensinar. Para Azanha (1995), na formação dos professores impera imposição para a adoção de metodologias que se apresentam como infalíveis para a solução de problemas educacionais, reduzindo o ensino aos seus aspectos práticos. Para o autor, a formação do professor é impregnada por um tom de convencimento e persuasão, a fim de se obter sua adesão incontestada, bem como a adoção dos novos supostos educacionais inventados por especialistas e com respaldo no discurso científico, que desvalorizam sua prática costumeira. Para Gatti e Nunes (2008, p.68), no entanto, a análise das ementas de cursos de Pedagogia revelou que “mesmo dentre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas”. Para as autoras, as disciplinas mais voltadas à prática pedagógica, ou ao que denominam como referentes à formação profissional específica para a docência, registram mais preocupações sobre o porquê ensinar que sobre o quê e como ensinar.

O terceiro aspecto destacado por Nóvoa (1995) diz respeito aos conteúdos das diferentes disciplinas ensinadas na escola (História, Geografia, Matemática, entre outras), que não guardam relação direta com o conhecimento científico, ou seja, são elaborados para serem ensinados, conforme atestam, por exemplo, os estudos de Chervel (1990) e Goodson (1990). Além disso, convém apontar que a elaboração dos conteúdos escolares pressupõe seleção em



relação ao legado cultural acumulado pela humanidade, isto é, o conhecimento escolar diz respeito a conteúdos predeterminados por outrem, os quais, a fim de possibilitar sua transmissão, são elaborados didaticamente e hierarquizados (FORQUIN, 1993). São, portanto, conhecimentos escolares selecionados e organizados para serem ensinados aos alunos, e dos quais o futuro professor necessita se apropriar.

Como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental são formados em relação aos conteúdos do ensino, fundamentais para sua prática pedagógica? Para Mello e Rego (2004), uma das marcas da formação de professores é a diferença existente entre a formação para atuar nos anos iniciais da escolarização básica (formação de professores generalistas, marcada por questões pedagógicas), e a formação para atuar nos anos finais da educação básica (formação de professores especialistas, com ênfase nos conteúdos específicos das disciplinas escolares).

Nesse sentido, ao analisarem as propostas curriculares de cursos de Pedagogia, Gatti e Nunes (2008) indicam fragilidades no que diz respeito ao trato com os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica, como Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, que são abordados de forma genérica e superficial.

Além dos três eixos apresentados por Nóvoa (1995), considerando os dados levantados, acrescentamos mais uma categoria, relacionada aos aspectos da organização do trabalho na escola. Tal necessidade foi identificada pelo número elevado de cursos selecionados pelos professores que tratavam especificamente dessa perspectiva da formação. Essa demanda pode ser compreendida ao se considerar as alterações sofridas pela docência nas escolas a partir das reformas educacionais de cunho neoliberal ocorridas na atualidade que, de acordo com Oliveira (2004), têm alterado a forma de organização e planejamento do trabalho escolar, impondo aos professores novas tarefas relacionadas à gestão pedagógica. O professor passa a ser visto como o principal agente de mudanças, responsável pelo desempenho dos alunos e da escola, o que demanda o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e comportamentais.

Nesse sentido, Diniz e Lima (2010) destacam que a formação para a gestão escolar presente no texto das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) está centrada na ideia de gerencialismo e controle burocrático da escola e orientada por princípios de eficiência financeira.

A partir dos eixos acima descritos, os dados da pesquisa aqui apresentada foram analisados. Esses dados foram obtidos a partir de levantamento feito junto aos 34 Termos de Cooperação Técnica assinados entre os municípios paulistas considerados prioritários e o Ministro da Educação. Nesses termos, além dos compromissos assumidos entre as partes envolvidas, há dados sobre as necessidades apontadas pelos municípios para a melhoria da educação local, entre elas – quando é o caso – a solicitação de cursos de formação de

professores em serviço (inicial e continuada)<sup>1</sup>. Especificamente, os cursos de formação continuada indicados pelos municípios nesses Termos se tornaram alvo de análise, dado aqui o interesse em relacionar as demandas levantadas às potencialidades e fragilidades da formação inicial que os professores envolvidos receberam quando cursaram suas licenciaturas.

Os cursos escolhidos pelos professores foram agrupados em três eixos, de acordo com sua natureza, a saber: 1-conteúdos das disciplinas escolares; 2-organização do trabalho na escola; 3-metodologias de ensino. É importante esclarecer que cursos voltados para fundamentos da educação (História da Educação, Filosofia da Educação, entre outros) não foram localizados, fato que possibilita apresentar pressupostos sobre a formação planejada pelo MEC.

De acordo com o levantamento feito, apresenta-se, a seguir, as tabelas referentes aos três eixos estabelecidos para análise, apresentando, em cada uma delas, as áreas dos cursos indicados nos Termos de Cooperação Técnica. Para melhor visualização e sistematização dos dados obtidos, as áreas de cada eixo foram constituídas a partir das temáticas que os 70 cursos de formação continuada escolhidos pelos municípios abrangem.

**Tabela 1 - Eixo conteúdos das disciplinas escolares**

<b>Áreas do eixo</b>	<b>Nº de vezes que cursos na área do eixo foram escolhidos pelos municípios prioritários</b>
História e Cultura Afro-brasileira e Africana/História e Geografia	33
Matemática/ Matemática e Cidadania/Matemática e educação científica	25
Diversidade (geral)	22
Língua Portuguesa	15
Matemática e Língua Portuguesa	14
Relações de Gênero	09
Educação ambiental	08
Direitos Humanos	08
Artes	07
Educação Física	07
Ciências	06
Outros (demais componentes curriculares)	03
Educação científica	02
Artes e Educação Física	01
<b>Total</b>	<b>160</b>

Fonte: Dados das autoras.

<sup>1</sup> Dados obtidos no endereço eletrônico <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>.

De acordo com os dados levantados, no eixo *conteúdos e disciplinas* escolares a área de História foi a mais indicada nos Termos de Cooperação, o que expressa as escolhas feitas pelos docentes na Plataforma Freire. Em seguida, aparecem as áreas de Matemática e Língua Portuguesa. É importante ressaltar que a área de História alcançou tal patamar por causa do curso de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: dentre as 33 escolhas apontadas na tabela 1, 24 se referiam a cursos dessa natureza. Essa situação chama a atenção em relação à preocupação dos professores e municípios em atender às exigências legais em relação a esse novo conteúdo dos currículos escolares que se tornou obrigatório com a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Partindo dessa mesma lógica, e tendo em vista o alto nível de procura, pode-se supor que o tema diversidade também preocupou os professores, os quais revelaram com suas escolhas o despreparo para atender a esse tipo de demanda nas escolas.

Em relação às áreas de Matemática e Língua Portuguesa pode-se pressupor que a centralidade desses conteúdos nas avaliações externas realizadas como, por exemplo, na Prova Brasil, se expressa nessas escolhas, revelando preocupação dos professores e gestores dos municípios prioritários, dado o baixo desempenho de suas redes de ensino, como indicaram o IDEB alcançado por eles.

A tabela 2 apresenta as áreas mais procuradas pelos professores em relação ao eixo *organização do trabalho na escola*. Esse eixo procurou concentrar os cursos que se voltam para as atividades direcionadas ao atendimento de um público que procura a escola e que apresenta especificidades e necessidades relacionadas ao meio social, cultural e à faixa etária a que pertencem. A grande procura por cursos dessa natureza, como já destacado por Oliveira (2004), revela a sobrecarga de trabalho dos docentes, uma vez que necessitam dar conta da diversidade de estudantes que passaram a ter acesso à escola. Somado a isso, percebe-se a preocupação dos professores com o currículo escolar e as avaliações, sobretudo as avaliações externas, tendo em vista as novas demandas geradas pelo Estado no que diz respeito à gestão pedagógica do trabalho escolar.

**Tabela 2 - Eixo *organização do trabalho na escola***

<b>Áreas do eixo</b>	<b>Nº de vezes que cursos na área do eixo foram escolhidos pelos municípios prioritários</b>
Currículo e avaliação	18
Inclusão	16
Coordenação e supervisão escolar	07
Anos iniciais do ensino fundamental	06
Educação do campo	06
EJA	05
Educação integral e integrada	05
Educação indígena	01
Quilombola	01
Total	65

Fonte: Dados das autoras.

A tabela 3 apresenta as demandas relativas ao eixo *metodologias de ensino*. Essa tabela indica que os professores apresentam interesse em inserir inovações às suas práticas, como o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação ao contexto escolar, área que teve maior procura no eixo. De todo modo, é o eixo com menor demanda, o que por um lado pode indicar que tais necessidades formativas estão sendo atendidas nos cursos de formação inicial, ou pela formação continuada oferecida por seus próprios municípios.

**Tabela 3** - Eixo *metodologias de ensino*

Áreas do eixo	Nº de vezes que cursos na área do eixo foram escolhidos pelos municípios prioritários
Uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação	15
Opções metodológicas para o processo de alfabetização	08
Metodologia de leitura em EJA	03
<b>Total</b>	<b>26</b>

Fonte: Dados das autoras.

Como foi alertado anteriormente, não foram alvo da escolha dos professores cursos relacionados ao eixo *fundamentos da educação* que, de acordo com Nóvoa (1995), abrange áreas relacionadas à compreensão da educação como campo de conhecimento. Segundo Chartier (1998), isso ocorre, sobretudo, porque os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o *como fazer* mais que o *porquê*, os protocolos de ação mais que as exposições educativas ou modelos.

É preciso considerar, no entanto, que as escolhas foram realizadas a partir de um rol de cursos previamente disponibilizado pelo MEC na Plataforma Freire, uma espécie de *cardápio*, e que estes se voltavam, predominantemente, para questões instrumentais da arte de ensinar, como evidenciam as orientações dadas às universidades envolvidas pela Portaria MEC nº 36/2010 quanto às áreas a serem atendidas:

4.1 Para efeito da presente Chamada Pública, serão consideradas as seguintes áreas para apresentação de projetos de formação continuada de professores da educação básica:

4.1.1. Desenvolvimento e/ou consolidação de novas metodologias articuladas aos componentes curriculares e temas transversais no ensino fundamental e médio; [...]

4.1.4. Educação de crianças de zero a cinco anos em estabelecimentos educacionais;

4.1.5. Mediadores de leitura;

4.1.6. Gestão da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;

4.1.7. Avaliação institucional da escola;

- 4.1.8. Avaliação da aprendizagem;
- 4.1.9. Relações étnico-raciais e diversidade no ambiente escolar:
  - 4.1.9.1 Cultura e História dos Povos Indígenas;
  - 4.1.9.2 Educação para as Relações étnico-raciais;
  - 4.1.9.3 Diversidade no Ambiente Escolar;
- 4.1.10. Educação e direitos humanos:
  - 4.1.10.1 Gênero e orientação sexual;
- 4.1.11. Educação Ambiental;
- 4.1.12 O atendimento educacional especializado - AEE;
- 4.1.13. Inclusão digital e os recursos de tecnologia assistiva;
- 4.1.14. Educação Integral (BRASIL, 2010).

De todo modo, pode-se dizer que uma concepção mais pragmática de formação, como ressaltado por Rodrigues e Kuenzer (2007), predominou no mapeamento aqui apresentado.

## 5 Algumas considerações

A princípio, a possibilidade que o PAR proporcionou aos professores de todas as redes municipais do país, no sentido de permitir que escolhessem os cursos de formação continuada que desejavam fazer, ainda que submetidos à aprovação das secretarias de ensino locais, parece sinalizar na direção do estabelecimento de estratégias que facultem maior participação e autonomia dos professores nos rumos tomados em sua vida profissional.

As demandas dos docentes apresentadas nos Termos de Cooperação aqui analisados trazem algumas pistas sobre suas necessidades formativas, evidenciando elementos que podem iluminar a elaboração de novas políticas de formação continuada, ou mesmo a discussão sobre a formação inicial de professores. Mas, como se disse, são demandas apresentadas a partir de um rol de cursos pré-estabelecidos pelo MEC e, ao se analisar a portaria que regulamentou as áreas a serem atendidas em tais cursos, destacou-se a priorização de uma concepção pragmática de formação de professores. Ou seja, o direcionamento dado a tal formação no ensino fundamental I é marcado pela ênfase na prática escolar, característica que pôde ser verificada nos inúmeros cursos oferecidos na Plataforma Freire que idealizam, em seu conjunto, um professor com múltiplas competências para atuar em múltiplos contextos. Esse modelo está em consonância com o perfil de professor que se deseja formar no curso Pedagogia, conforme indicam suas diretrizes curriculares (BRASIL, 2006). Nessas diretrizes está prevista uma formação que contemple toda a “diversidade e multiculturalidade da sociedade brasileira” (BRASIL, 2006). Ao que parece, permanece atual a formulação apresentada por Azanha (2006) sobre a existência de um ideal de professor abstratamente considerado, do que decorre um ideal de formação também abstrato, baseado em supostas características e competências relacionadas a esse exercício profissional.

Nesse sentido cabe, num primeiro momento, questionar que tipo de autonomia se confere aos docentes no que diz respeito à sua própria formação profissional, aspecto central de suas carreiras, uma vez que, na política aqui analisada, suas demandas são consideradas a

partir de direcionamento prévio estabelecido pelo MEC e que necessita de aprovação de seus empregadores locais, ou seja, as secretarias de educação. Ainda, cabe questionar se tal política de formação continuada, ao ressaltar aspectos técnicos do exercício do magistério, não está promovendo uma pseudoformação do professor, voltada mais para a adaptação e integração do que para a sua autonomia (ADORNO, 1995).

É verdade que o professor precisa saber ensinar e, para tanto, precisa dominar os conteúdos de ensino e suas metodologias, bem como formas de gestão da escola e do ensino. Não é menos verdade que, para dar conta dessa tarefa, ele necessita de uma visão ampliada sobre a escola e a sociedade, suas dinâmicas internas e relações com o todo. Pelos dados apresentados, há indícios que as políticas de formação de professores consideram incompatível a formação para o pensar e para o fazer. Se isso for verdade, há um erro epistemológico na lógica da formação induzida pelo Estado. Esse erro também está presente nas licenciaturas, ao cindirem aspectos fundamentais do fazer e do pensar pedagógico na formação do futuro profissional que irá atuar em uma instituição tão complexa como a escola.

A partir dos princípios aqui defendidos, considera-se que a formação do professor deva fornecer elementos para que esse profissional enfrente situações e desafios novos mediante as mudanças apresentadas, como a inserção da história da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, por meio de reflexão teórica, não de protocolos pré-estabelecidos e de forma fragmentada. Para tanto, se faz necessário questionar porque as escolas ensinam o que ensinam, qual o significado da experiência escolar e qual a importância social e econômica das instituições de ensino. Enfim, o professor precisa analisar criticamente o papel desempenhado por essa instituição na sociedade capitalista, da qual ele faz parte.

## Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 2ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AZANHA, J. M. P. A formação dos professores em São Paulo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação: Temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 191-204.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: SENAC, 2006. p. 53-74.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto Nº 10639**, de 09 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 18 out. 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 01**, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 21 ago.2015.

BRASIL. **Resolução/ CD/ FNDE /N.º 029**, de 20 de junho de 2007. 2007a. Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/r29\\_20062007.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/r29_20062007.pdf). > Acesso em: 24 nov. 2012.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto Nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. 2007b. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em 24/11/2012.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto Nº 6755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Disciplina a Atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acesso em: 24 nov. 2012.

BRASIL. **Portaria MEC nº 36**, de 24 de fevereiro de 2010. Aviso de chamamento público - formação continuada da educação básica. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; SOUZA, M. C. C. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 13-48.

CHARTIER, A. M. L'expertise enseignante entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. **Recherche et formation**, Lyon, n.27, p.67-82. 1998.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, p.177- 229. 1990.

DINIZ, D. C.; LIMA, F. C. S. Para além da desintelectualização da pedagogia: uma crítica ao recuo da teoria na formação docente. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, v.2, n.2, p.128-146. 2010. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p. 136-167, set. 2002.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES, M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** instituições formadoras e seus currículos. Relatório de pesquisa, 2 v. São Paulo: FCC; Fundação Victor Civita, 2008.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, p.230-254. 1990.

KRAWCZYK, N. R. O PDE: novo modelo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.38 n.135, p.797-815, set./dez.2008.

MELLO, G. N.; REGO, T. C. Formação de professores na América Latina e no Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: MELLO, G. N.; REGO, T. C. (Org.). **O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004. p. 181-203.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 15- 33.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n.89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Las reformas educativas y sus repercusiones en el trabajo docente. In: \_\_\_\_\_, D. A. (Org.). **Políticas educativas y trabajo docente em América Latina**. Lima: Fondo Editorial UCH, 2008. p. 17-52.

RODRIGUES, M. F. R.; KUENZER, A. Z. As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.10, n.1, p. 35-62, mês abreviado. 2007. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em 24 nov. 2012.

SCHNEIDER, L. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L.; DURLI, Z. O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.20, n.75, p.303-324, abr./jun. 2012.

Recebido em: 11/11/2013

Revisado em: 02/07/2014

Aprovado para publicação em: 12/08/2014

Publicado em: 31/08/2015