

Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias

Paulo César Geglio ^a

Resumo

O texto apresenta uma discussão sobre políticas públicas para a formação continuada de professores, implementadas no Brasil, concentrando a análise nas ações efetivadas pela Secretaria de Educação de um município/capital da Região Nordeste do Brasil, durante os anos de 2008 a 2012. A investigação teve como foco de análise as propostas que foram selecionadas em concorrência licitatória para a realização de cursos de formação continuada de professores da rede pública do município. O objetivo foi examinar como as ações foram desenvolvidas e se há aspectos inovadores. Conclui-se que, embora as propostas registrem a intenção de inovar, com a previsão de momentos que favorecem a relação entre a teoria e a prática, bem como a interação entre os professores e os formadores no contexto escolar, não há evidências de que isso realmente ocorreu. Dessa forma, infere-se que a formação oferecida aos professores foi realizada por meio de cursos com as características do modelo tradicional, ancorados na prática da transmissão e recepção.

Palavras-chave: Formação continuada. Ações governamentais. Propostas de cursos.

1 Introdução

Boa parte dos países da Europa, da Ásia e da América tem revelado sua preocupação com a educação da população e com a formação docente. “Políticas para professores estão em destaque nas agendas nacionais. As profundas mudanças econômicas e sociais em curso tornaram a escolarização de alta qualidade mais importante do que em qualquer outro momento [...]” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO, 2006, p. 18). Segundo o Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2006),

^a Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Recebido em: 25 Ago., 2013

Aceito em: 29 Ago., 2014

publicado no ano de 2006, sobre as políticas voltadas para os professores dos países membros da OCDE, os Ministros da Educação das nações que compõem essa organização se comprometeram a trabalhar para promover a melhoria da qualidade da educação de seus países. Esse esforço passa, necessariamente, pela promoção da melhoria da formação e da carreira dos professores.

O Brasil não é país membro da OCDE, mas vem implementando políticas em seu sistema educacional, visando à sua melhoria, particularmente no que diz respeito à formação de professores. Sabemos que essa não é uma tarefa fácil, se considerarmos a dimensão continental do nosso país e sua constituição em Estados e municípios como entes federados, que possuem autonomia política em relação à educação que oferecem à população. Segundo Dourado (2008, p. 893), as políticas voltadas para a educação envolvem “[...] complexos processos de sua regulação e regulamentação, bem como da relação entre a proposição e materialização das ações e programas direcionados aos sistemas educativos [...]”. Compreendemos que, no caso brasileiro, isso significa considerar as particularidades de cada Estado e município, mas, também, é preciso pensar, como alerta Dourado (2009), na responsabilidade do Estado, entendido como poder nacional, que deve garantir educação de boa qualidade para todos os cidadãos. Dessa maneira, é de grande importância a realização de pesquisas focadas em ações desenvolvidas pelo poder público que visam a melhorar a formação dos professores e incentivá-los a continuar na profissão.

Recentemente, duas pesquisas de ampla abrangência sobre ações governamentais para a formação de professores foram apresentadas. Uma delas foi coordenada por Gatti, Sá Barreto e André (2011), e se configura como um estado da arte sobre as políticas voltadas para os professores no Brasil. As autoras, além de fazer um minucioso exame documental sobre as propostas e ações para a formação e a carreira docente, também apresentam um estudo de campo no qual analisam ações implementadas por alguns Estados e municípios brasileiros com esse objetivo. A outra pesquisa, coordenada por Davis, Nunes e Almeida (2011, p. 7), teve como objetivo “[...] identificar como se configuram, atualmente, as ações de formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros [...]”. Os dois trabalhos têm aspectos comuns, como, por exemplo, terem sido realizados no âmbito da mesma instituição de pesquisa, haverem selecionado algumas secretarias municipais e estaduais de educação das cinco regiões do país e elegerem para estudos ações governamentais caracterizadas como diferenciadas na formação e na valorização do professor. As amostras utilizadas pelas autoras de ambos os

trabalhos são representativas e os estudos apresentam contribuições de grande importância para a discussão sobre a formação e a carreira do professor no Brasil.

Os levantamentos de informações realizados pelas autoras revelam a existência de práticas inovadoras, tanto no processo de formação continuada dos professores, quanto na valorização do trabalho e no incentivo à carreira. Elas também fazem menção a aspectos que necessitam ser considerados na melhoria das condições profissionais dos professores, como, por exemplo, o problema da formação continuada baseada em cursos realizados de maneira descontextualizada da escola, pois, “[...] de modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos [...]” (GATTI, SÁ BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 198). Ressaltam, também, a falta de informações concretas sobre o impacto da formação continuada na prática do professor em sala de aula. Não obstante essas constatações, há iniciativas de várias Secretarias de Educação no país que estão adotando práticas que visam a romper com essa forma de promover a formação continuada dos professores (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011).

Impulsionados pelos trabalhos das autoras, nos propusemos a realizar um estudo focado especificamente nas iniciativas de uma Secretaria de Educação que não foi alvo das análises das autoras. Trata-se da Secretaria de Educação do município de João Pessoa-PB, na qual analisamos as ações implementadas durante os anos de 2008 a 2012, dirigidas à formação continuada dos professores. O período coincide, aproximadamente, com o tempo de um mandato do governo municipal, sendo, pois, um prazo razoável para se avaliar a participação do governo federal na formação de professores, derivada da Lei 11.502, que “[...] modificou as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes [...]” (BRASIL, 2007). A referida alteração nessa fundação, ligada ao Ministério da Educação (MEC), ocorreu fundamentalmente com a mudança da Lei n.º 8.405/1992 que trata da estrutura e das competências do órgão, e a Lei 11.273/2006, que autorizou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a conceder bolsas de estudo e de pesquisa para os programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Dessa maneira, a Capes e o FNDE ganharam espaço como organismos que instituem, acompanham, avaliam e financiam a educação brasileira (DOURADO, 2008).

A Capes, desde sua criação no ano de 1951, no segundo mandato do governo do Presidente Getúlio Vargas, teve como foco a formação dos professores do Ensino

Superior. Naquela época, a crescente industrialização do país e a complexificação da gestão pública nacional demandavam a formação de especialistas e pesquisadores nas diferentes áreas do conhecimento e o referido órgão foi proposto para estimular a formação desse pessoal. A Lei Federal n.º 11.502, editada no ano de 2007 (BRASIL, 2007), alterou o foco de atuação da Capes e repassou para esta a tarefa de implementar e operacionalizar políticas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica com recursos do FNDE, além da atividade de coordenar, avaliar e estimular a formação dos professores universitários. O texto desta lei, no segundo artigo, registra o seguinte:

§1º No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

§2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I – na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2007).

O MEC apresenta em seu *site* uma relação de 26 opções de cursos, programas, formas e modalidades de incentivos voltados para a formação do cidadão no Ensino Superior, os quais contemplam a formação de professores e alunos da Educação Básica. Todas as possibilidades são operacionalizadas pela Capes. Desse total, pelo menos uma dezena de possibilidades é especificamente

dirigida à formação de professores e alunos da Educação Básica. Alguns dos cursos necessitam, conforme explicitado na citação acima, da colaboração de Estados e municípios para serem executados, como no caso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que promove cursos de licenciaturas (formação inicial), na modalidade educação à distância. Esse tipo de curso é viabilizado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). O objetivo do PARFOR é, conforme registrado no site do MEC:

Oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de educação básica, tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. (BRASIL, 2012b).

No que se refere exclusivamente à formação continuada dos professores da Educação Básica, há três ofertas de cursos ou programas no conjunto de possibilidades de formação disponibilizado pelo MEC¹. Uma delas é concretizada no Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que depende da iniciativa de instituições de Ensino Superior públicas para ser desenvolvido, na forma de cursos de “[...] aperfeiçoamento ou especialização em educação especial, na modalidade à distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) [...]” (BRASIL, 2012b). A segunda oferta de formação continuada é um programa relacionado à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que tem como objetivo capacitar os professores para atuar nesta modalidade, que também é dependente da iniciativa de instituições de Ensino Superior. A terceira possibilidade de incentivo à formação continuada se dá por meio da Rede UAB de Educação para a Diversidade, também atrelada à iniciativa de instituições de Ensino Superior, em articulação com as Secretarias de Educação municipais e estaduais.

Podemos perceber que a universidade, além dos Estados e municípios, se configura como grande parceira do governo federal na realização das ações de formação inicial e continuada de professores. Esta, como registram Candau (1996) e Gatti (1992), há algum tempo é chamada a contribuir na tarefa de formar professores e vem fazendo isso, ora ofertando vagas aos professores, em seus cursos, ora por meio da elaboração e da execução de programas específicos de formação continuada.

¹ Não é nosso propósito fazer uma análise dos cursos, programas e incentivos para a formação do professor, ofertados pelo MEC por intermédio da CAPES.

Pela quantidade de cursos e pela dimensão do território brasileiro, bem como em função das peculiaridades regionais, culturais e políticas, a responsabilidade da Capes é enorme e os desafios são complexos. Este órgão é reconhecido na sua incumbência com professores do Ensino Superior, na pós-graduação, porém não possui qualquer tradição na formação do professor da Educação Básica. Isso nos alerta para o fato de que não adianta tentar implantar processos de formação inicial ou continuada de maneira unificada, por meio de programas que visam a abranger todos os professores, em diferentes contextos. Não se trata de preparar o professor somente para ministrar determinados conteúdos disciplinares. A formação, como lembra García (1999, p. 27), “[...] deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente o seja – de aula [...]”. Os professores precisam ser preparados para atuar de maneira colaborativa. Para isso, eles devem sentir-se parte da escola, um trabalhador com local específico de atuação, não alguém que atua em várias escolas e não sabe exatamente onde é seu local de trabalho, que não tem uma identidade com seu *locus* laboral. Portanto, não basta somente massificar a formação continuada do professor, pois é preciso também criar mecanismos de valorização do seu trabalho.

É importante notar que houve uma mobilização do governo federal nos últimos anos visando à ampliação da oferta de ações para a formação dos professores da Educação Básica. Ainda que estas, conforme sugere Freitas (2007), configurem uma resposta fragmentada aos desafios sociais, cabe reconhecê-las para examiná-las cuidadosamente. É clara a intenção do governo federal, por intermédio do MEC, de instituir um sistema nacional de educação, assumindo maior responsabilidade pela formação dos professores, com políticas que envolvem os entes federados. (GATTI; SÁ BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 251). Porém, em concordância com Freitas (2007), são iniciativas frágeis, que pautam somente os aspectos técnicos da formação e não atingem necessariamente a profissão.

A atuação do MEC é evidenciada pela reformulação e pelo aparelhamento da Capes para atuar na formação dos professores. Contudo, a mobilização dos órgãos centrais da educação está voltada, na maior parte das ações, para a formação inicial². Destarte, a formação continuada fica a cargo das iniciativas dos entes

² Entre as 26 opções de cursos, programas e modalidades de incentivo à formação do cidadão no Ensino Superior, bem como para professores e alunos da Educação Básica, apresentados no portal virtual do MEC, seis contemplam a formação inicial do professor, e somente três efetivamente dizem respeito à formação continuada do professor. A relação completa está em disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 01 set. 2012b.

federados e o resultado disso é que, quase sempre, nos Estados e municípios com pujança financeira, essa formação é proporcionada com frequência e é pertinente às necessidades dos professores. Mas, naqueles que dependem do repasse de verbas do governo federal, a formação continuada dos professores dificilmente acontece da maneira necessária à edificação de uma escola capaz de oferecer uma educação de boa qualidade. As desigualdades geradas pelo nosso modelo econômico de base capitalista impossibilitam “[...] uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira [...]” (FREITAS, 2007, p. 1204).

Em nosso trabalho de pesquisa, nos propusemos a analisar as ações de formação continuada que foram implementadas pelo poder público do município de João Pessoa, durante os anos de 2008 a 2012. O objetivo foi verificar a existência de aspectos inovadores, que procuram romper as formas tradicionais de cursos baseados na transmissão/recepção de informações, conforme detectaram Gatti, Sá Barreto e André (2011) e Davis, Nunes e Almeida (2011), em seus trabalhos. Ao iniciar a investigação, notamos que houve duas maneiras de ofertar a formação continuada: uma, desenvolvida em parceria com as políticas do governo federal, e outra, executada exclusivamente pelo poder municipal, por meio da contratação de cursos de instituições educacionais, submetidos a processos de licitação. Apresentamos um exame de como ambas as formas foram desenvolvidas. No que se refere às ações específicas da Secretaria de Educação de João Pessoa, para a formação continuada, nos concentramos na análise das licitações, desvelando aspectos, como: frequência com que os cursos foram realizados; operacionalização; modalidades de formação; locais de realização; abrangência do corpo docente; objetivos explicitados; metodologia; recursos humanos; duração; coordenação, e instituições envolvidas.

Nossas análises, portanto, após autorização do setor responsável na Secretaria de Educação, se concentraram nos documentos de licitação do referido órgão público, para a contratação de serviços de formação continuada para professores, bem como nas propostas apresentadas pelas instituições concorrentes, nos relatórios conclusivos da secretaria sobre as ações realizadas e em informações prestadas pela pessoa responsável pela Diretoria do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação (CECAPRO), na época da coleta dos dados.

2 O contexto da pesquisa

O município de João Pessoa-PB, no contexto do Nordeste e do país, apresenta baixos índices de desenvolvimento econômico. Com base em dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2011), relativos aos anos de 2005 a 2009, é possível notar que o Produto Interno Bruto (PIB) da cidade está na penúltima colocação entre as nove capitais nordestinas. No âmbito do Estado da Paraíba, João Pessoa é a cidade que tem melhores condições financeiras e de articulação com outros setores da sociedade para elaborar e implementar políticas de formação continuada para os professores da rede pública, utilizando, inclusive, os recursos disponibilizados pelo governo federal.

A rede de escolas públicas de João Pessoa é composta por 138 unidades, agrupadas em nove polos. Desse total de unidades educacionais, 43 são Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) e 95 são escolas de Ensino Fundamental I e II. São 3.078 professores e prestadores de serviço³, que atendem um público aproximado de 58 mil alunos. A Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) possui, na sua estrutura de gestão, quatro diretorias⁴, entre as quais a Diretoria do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação (CECAPRO), que coordena a formação continuada dos professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II, e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A equipe de servidores da CECAPRO, quando fizemos a coleta de dados, era responsável pela operação logística da formação, pois a efetiva condução da formação continuada dos professores foi realizada por docentes de universidades, instituições educacionais, ou, esporadicamente, por alguns professores da própria estrutura da rede, que apresentavam propostas de formação ao órgão. Entretanto, a maior parcela dos cursos, cerca de 80%, foi desenvolvida por instituição universitária. Sobre essa participação da universidade, na parceria com o poder público para a realização da formação de professores, Gatti (1992) afirma que isso se consolidou, sobretudo em função do conhecimento e dos profissionais que esta possui na área da educação. Não obstante esse esforço, a autora faz uma reflexão sobre a necessidade de que essa atuação não se transforme em um monopólio da universidade. Para ela, é preciso diversificar as opções de instituições

³ Prestadores de serviços são professores contratados em caráter emergencial sem concurso público.

⁴ Diretoria de Gestão Curricular (DGC); Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (DTIC); Diretoria do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação (CECAPRO); Diretoria de Administração e Finanças (DAF).

que podem contribuir na formação do professor. “[...] Sindicatos de professores, associações profissionais, centros independentes ou públicos dedicados às questões educacionais, entidades de diversas naturezas poderiam assumir esse papel [...]” (GATTI, 1992, p. 71). Dessa forma, há uma diversificação de aspectos teórico-práticos que exercem potencial influência na formação do professor.

No que diz respeito à equipe de profissionais da SEDEC/JP, responsável pelo processo de formação continuada de professores, não constatamos a presença de especialistas em áreas específicas das disciplinas do currículo comum ou grupos de estudos e de trabalho em temas, como currículo, avaliação, alfabetização etc., com a função de promover oficinas, palestras ou encontros com os professores da rede. Gatti, Sá Barreto e André (2011) constataram essa ausência em boa parte das secretarias de educação nas quais coletaram dados. Isso, em nosso entendimento, se deve ao fato de que instituir um grupo de profissionais com esse perfil demanda investimento financeiro e projeto de longo prazo das instâncias de gestão da educação.

Muitas secretarias municipais de educação não dispõem de recursos financeiros e estruturais. Assim, na maioria das vezes, o *staff* delas, responsável pela formação continuada dos professores, se resume a um grupo de pessoas que exerce atividades operacionais e burocráticas relativas à contratação de cursos de formação continuada. Por isso, também, as secretarias de educação, quase sempre, recorrem aos cursos e programas oferecidos pelo MEC e/ou às universidades. Gatti, Sá Barreto e André (2011, p. 196) notaram, em seu estudo, que muitas secretarias municipais não dispõem nem de um órgão/divisão especificamente dedicado à formação continuada dos professores. Tal fato também é registrado no trabalho de Davis, Nunes e Almeida (2011, p. 95). Esse é o resultado da perversa desigualdade econômica apontado por Freitas (2007).

3 As ações de formação continuada promovidas pela SEDEC/JP

Até o ano de 2007, a SEDEC/JP não expedia edital de licitação para a contratação de serviços das instituições que realizavam cursos de formação continuada. As propostas que eram apresentadas, geralmente pelas universidades, passavam pela avaliação dos profissionais do órgão quanto à adequação destas às necessidades dos professores (segundo percepção dos avaliadores), às condições de realização, ao tempo de duração e à viabilidade financeira. A partir do ano de 2008, com

a mudança na administração da secretaria, houve alteração no processo de contratação e a seleção passou a ocorrer a partir das candidaturas feitas por meio de regras estabelecidas em editais.

No ano de 2008, a SEDEC/JP aderiu ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e ao Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), ambos do governo federal. Segundo consta na página eletrônica do Ministério da Educação (MEC)⁵, o ProInfo tem como objetivo incentivar o uso da informática como recurso pedagógico nas escolas de Educação Básica. Para isso, o MEC disponibiliza aparelhos de microcomputadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Os Estados e municípios que aderem ao programa devem disponibilizar a infraestrutura para receber esse material e colocá-lo em condições de uso pela comunidade escolar, bem como incentivar a formação dos educadores⁶ para utilizar os recursos. Este Programa era desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED)⁷ do MEC, por meio da Diretoria de Infraestrutura em Tecnologia Educacional (DITEC), em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados e municípios.

O ProInfo foi criado no ano de 1997, pela Portaria do MEC n.º 522, visando a promover o uso pedagógico da informática na rede pública de Ensino Fundamental e Médio. A realização das atividades do ProInfo ocorre de maneira descentralizada. Em cada Estado da federação, existe uma coordenação responsável pela inserção dos recursos tecnológicos nas escolas e pela articulação das atividades concernentes ao uso dos recursos e à formação dos educadores no Estado, junto aos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (BRASIL, 2012a). Para receber os recursos, as escolas devem atender a requisitos, como ter mais de 30 alunos, oferecer Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) e não ter laboratórios de informática⁸. Também é necessária a adesão do gestor municipal, que faz um cadastro e indica as escolas da sua cidade.

⁵ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462&msg=1
Acesso em: 20 de out. 2012.

⁶ Utilizamos o termo educadores para nos referirmos ao conjunto dos profissionais da educação que atuam na escola (professores, coordenadores, supervisores, orientadores e gestores).

⁷ A Secretaria de Educação a Distância (SEED) foi criada em maio de 1996 e extinta em janeiro de 2011.

⁸ O ProInfo também prevê a possibilidade de as escolas que receberam o recurso até o ano de 2005 do programa serem novamente contempladas. Nesse caso, elas se enquadram na denominação UPGRADE do ProInfo.

Associado ao ProInfo, há outro programa denominado de ProInfo Integrado, cujo objetivo é promover a formação continuada de educadores para o uso pedagógico dos recursos disponibilizados pelo ProInfo. A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é feita pelo professor – com base nos conteúdos multimídias ofertados pelo MEC, por meio do Portal do Professor, de TV Escola e DVD Escola e do Domínio Público – e pelo Banco Internacional de Objetivos Educacionais.

No que se refere à formação continuada dos professores no ProInfo integrado, a página eletrônica do MEC registra quatro possibilidades de curso: Introdução à Educação Digital, com 40 horas de duração, que visa ao desenvolvimento de habilidade no uso do microcomputador e *internet*, um curso básico de informática; Tecnologias na Educação, com carga horária de 100 horas, em que os educadores aprendem a usar as TICs no processo de ensino e de aprendizagem escolares; Elaboração de Projetos, com 40 horas, que ensina o professor a desenvolver projetos com os alunos, integrado aos recursos tecnológicos educativos que a escola possui, e Tecnologia em Educação, com 400 horas de duração, em nível de especialização, para que o professor se aprofunde no estudo a respeito da interação entre as mídias e a prática pedagógica.

A SEDEC/JP disponibiliza aos professores da rede as três primeiras versões do curso, identificadas como ProInfo I, II e III. O primeiro é realizado durante três meses, de maneira presencial, nas salas de informática do Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM) e da CECAPRO. Esse curso exige frequência semanal e, ao final dessa etapa, os professores efetivos da rede recebem um notebook⁹. O segundo é realizado em quatro meses, de forma semipresencial, com 36 horas presenciais e 64 horas à distância. O terceiro é desenvolvido à distância, com três encontros presenciais. As atividades presenciais das duas últimas versões do ProInfo são desenvolvidas em escolas polos¹⁰.

Antes da adesão¹¹ da SEDEC/JP aos programas ProInfo e ProInfo Integrado, a formação continuada dos professores da rede era realizada de maneira totalmente

⁹ O equipamento, adquirido com recursos da SEDEC/JP, é concedido aos professores efetivos da rede, com termo de concessão de uso e com a previsão de que os professores adiram ao ProInfo II e III.

¹⁰ Polos são escolas da rede que servem de referência para a realização de atividades que congregam educadores e funcionários de escolas de uma determinada região da cidade. A SEDEC/JP conta com nove escolas polos, localizadas nas diferentes regiões de João Pessoa.

¹¹ A adesão foi realizada no ano de 2008, mas o primeiro grupo de professores só participou dos cursos no ano de 2009, sendo somente os docentes do Ensino Fundamental I. No ano de 2011 é que a formação continuada dos professores de maneira virtual passou a ocorrer efetivamente.

presencial e ocorria ao longo do ano letivo. Com a adesão aos referidos Programas do MEC, a formação passou a ser realizada em dois momentos. No primeiro semestre letivo, os professores realizavam a formação continuada no ProInfo do MEC e, no segundo semestre, participavam dos cursos oferecidos pela SEDEC/JP.

Em relação aos cursos de formação de professores oferecidos na modalidade de educação à distância, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) faz uma crítica à forma como esta foi implementada no Brasil. A entidade considera fundamental a utilização dos recursos da tecnologia na educação, sobretudo no que diz respeito à formação inicial ou continuada dos professores. Na visão da Anfope (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2004), as tecnologias devem ser apropriadas por todos, pois estas representam um recurso necessário à democratização do acesso à informação. Não obstante, como registra Freitas (2007, p. 1214), a forma como essa tecnologia é utilizada na formação dos professores contraria essa concepção, pois serve ao propósito de “[...] aligeirar e baratear a formação. Por isso mesmo, tende a ser pensada mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares [...]”. A formação do professor, na modalidade de educação à distância, requer infraestrutura tecnológica adequada e eficiente, assim como uma equipe de profissionais capazes de operar os recursos e ferramentas disponíveis nas tecnologias, isso exige grande investimento (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2004). Compreende-se, portanto, que não basta ter uma sala, na escola ou em alguma instalação da Secretaria de Educação, com recursos tecnológicos para o uso do professor, muito menos esperar que o professor faça isso por seus próprios meios, em casa. É preciso a existência de uma equipe de profissionais com conhecimentos técnicos e pedagógicos para orientar o professor na consecução das atividades virtuais.

4 Análises das propostas dos cursos oferecidos aos professores

Tivemos acesso a 54 propostas de curso, que ganharam a licitação e que foram desenvolvidas durante os anos de 2008 a 2012, envolvendo todas as disciplinas do currículo comum do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Infantil.

Conforme a Tabela 1, com exceção do ano de 2009, há uma regularidade na oferta de cursos das diferentes disciplinas do currículo comum, durante o período

Tabela 1- Quantidade de cursos ofertados aos professores por ano

Disciplina Ano/ Port.	Língua Port.	Matem.	Ciênc.	Geog.	Hist.	Artes	Ed. Física	Ingl.	Religião	Ed. Infantil	EJA	Ed. Inclusiva	Interdis- ciplinar
2008	--	1	--	1	1	1	1	1	1	1	--	1	--
2009	1	1	1	1	--	--	1	--	--	1	3	--	--
2010	1	1	--	1	1	--	1	1	1	--	1	1	1
2011	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2012	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1

Fonte: Elaborado pelos autores (2014).

examinado. Além da abordagem disciplinar dos conteúdos, também houve enfoque na educação inclusiva e na interdisciplinaridade. É importante destacar que a oferta dos cursos dependeu das propostas apresentadas pelas instituições formadoras, para concorrência ao edital de licitação. Examinamos as propostas quanto aos seguintes aspectos: título, justificativa, objetivo, proponentes, público-alvo, metodologia, local de realização da formação, tempo de duração, carga horária e referencial teórico. Tais itens, de maneira geral, estão em todos os documentos, pois seguem um modelo proposto nas orientações gerais da SEDEC/JP para a concorrência.

Os títulos das propostas nos remetem para o entendimento de que se trata de cursos de formação continuada para professores das disciplinas do currículo comum nacional, bem como para a Educação Infantil e a EJA. No que diz respeito às justificativas, quase todas as propostas fazem menção a determinados aspectos, como: necessidade de articulação da teoria com a prática; consideração da realidade social; interdisciplinaridade; abordagem cultural; contextualização do conhecimento; ensino reflexivo; experiência do professor; desenvolvimento de competências e habilidades, e professor mediador. São temas que pautam os debates sobre educação em todo o mundo e que, portanto, são subjacentes às teorias voltadas para a análise e a interpretação da totalidade do real.

Gadotti (2000, p. 5) considera várias teorias que embasam os debates atuais de educação pertencentes aos paradigmas holonômicos, como, por exemplo, a teoria da complexidade, na qual podemos localizar questões como interdisciplinaridade e contextualização. Para este autor, os paradigmas que se reportam à visão do todo (*holos*) defendem a existência de um “[...] princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando o seu cotidiano, [...], o entorno, o acaso e outras categorias como: decisão, projeto, ruído, ambiguidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e totalidade [...]” e se contrapõem às interpretações clássicas que possuem uma percepção reducionista da realidade. Os paradigmas

holonômicos consideram a totalidade do sujeito e valorizam sua iniciativa e criatividade. Ainda segundo Gadotti (2000), esses paradigmas não são novos no campo da educação, mas agora são vistos com mais simpatia.

Quanto ao referencial teórico, os autores que mais aparecem nas propostas de cursos são: Antonio Nóvoa, Phillippe Perrenoud, Francisco Imbernón, Claude Dubar, Maurice Tardif, Paulo Freire, John Dewey e Donald Schön. Consideramos que a recorrência desses autores se deve ao fato de eles apresentarem uma abordagem da educação com base de análise no próprio fenômeno, na forma como ele acontece. São autores cujas ideias nos remetem à necessidade de percebermos nas contradições da prática educativa e na cultura contemporânea, os princípios para a condução do processo educativo. Paulo Freire (2000), por exemplo, apresenta grandes contribuições a respeito da prática reflexiva do professor, assim como sobre a necessidade de o professor se importar com o aluno. Também nos remete para a dialogicidade como forma de ensino e de aprendizagem, e a reflexão do professor sobre sua ação. Freire é citado por Gadotti (2000, p. 6, grifo do autor) como um dos autores cuja teoria pertence ao paradigma holonômico. “O paradigma da *educação popular*, inspirado originalmente no trabalho de Paulo Freire nos anos 60, encontrava na *conscientização* sua categoria fundamental [...]”.

Em relação à duração e à carga horária dos cursos, notamos, com poucas exceções, que as propostas seguiram a orientação da SEDEC/JP, com duração de quatro meses e carga horária variando de 60 a 100 horas, dependendo do ano. Em 2008, quase todas explicitam carga horária de 80 horas. Nas propostas apresentadas a partir do ano de 2009, há variações, com cursos de 60, 64, 68, 70 e até 100 horas; este último caso é o do curso de Religião, oferecido no ano de 2012. Em relação ao local das atividades, as propostas registram, de maneira geral, as dependências da SEDEC/JP.

Cerca de 50% da carga horária dos cursos era destinada ao acompanhamento do trabalho do professor. Essa etapa, segundo nossa percepção, se resumiu a tirar dúvidas dos professores sobre o que aprenderam, desde que eles se dirigissem a uma escola polo, onde estaria uma pessoa para esse fim. O restante das horas declaradas para o curso foi destinado aos encontros presenciais. Consideramos que tais momentos foram muito espaçados entre si, o que desfavorece a continuidade das discussões, ocasionando possibilidades de desestímulos nos professores. Esse tipo de curso pode ser considerado tradicional, pois nele são feitas abordagens de assuntos genéricos da educação ou de conteúdos das disciplinas, de forma descontextualizada dos problemas cotidianos dos professores. Além disso, não

percebemos registros de que o professor foi ouvido sobre a sua necessidade de formação. Nem antes, nem depois do curso, os professores foram consultados a respeito da formação que receberam. Esse dado também é registrado no trabalho de Davis, Nunes e Almeida (2011), e mostra a forma centralizada e tecnocrática de o poder público conduzir a formação do professor, excluindo do processo de elaboração o próprio sujeito que a recebe. Como lembra Imbernón (2010, p. 77), “[...] a história do professor e de sua formação é uma história de dependência e subsídio [...]”. Ele só recebe o que lhe é dado, mas não opina em nada.

Em relação ao desenvolvimento das atividades (metodologia), a maioria das propostas apresenta a dinâmica das ações, a respeito dos encontros coletivos com os professores. Porém, uma pequena parcela (20%) dos documentos não é muito explícita nesse quesito, embora nossa compreensão seja de que todas as propostas foram desenvolvidas de maneira semelhante. Ainda sobre a metodologia, percebemos que cada equipe executora da proposta de curso utilizou uma parte da carga horária, aproximadamente 50%, para encontros mensais com os professores do Ensino Fundamental e quinzenais, com professores da Educação Infantil, nos quais foram realizados seminários, oficinas, elaboração de projetos e materiais pedagógicos, aulas expositivas e discussões de textos.

Na segunda metade da carga horária, a descrição dos procedimentos não é clara, mas inferimos, com base em informações prestadas pela direção da CECAPRO, que essas horas foram destinadas ao acompanhamento das atividades dos professores, com o intuito de orientá-los quanto à aplicação dos conhecimentos relativos à primeira parte do curso. Essa atividade foi realizada mensalmente, por meio de encontros dos docentes ou tutores da equipe de formadores com os professores nas escolas polos da SEDEC/JP. O que de início nos pareceu ser uma prática diferenciada dos modelos de cursos – o acompanhamento do trabalho do professor na aplicação do que havia aprendido – à medida que aprofundamos a análise dos registros, se revelou incompreensível. Os registros nos documentos não esclarecem como isso aconteceu.

Não conseguimos informações a respeito da segunda etapa dos cursos de formação continuada, como, por exemplo, percentual de professores que procuraram a equipe para solucionar dúvidas e ações efetivamente realizadas pelos formadores nas escolas polos. Portanto, não encontramos dados que nos permitam abordar o aproveitamento dessa dinâmica no contexto do curso, bem como sua validade em termos de inovação na formação continuada dos professores, que visam a romper com o modelo tradicional de cursos pontuais e descontextualizados da

realidade de trabalho do professor. Por isso, concordamos com Gatti (1992), quando afirma que a universidade ainda não assumiu, com todo seu vigor e importância, a tarefa de contribuir na formação dos professores. A esse respeito, a autora registra que o grande estímulo da universidade para a realização desses cursos é o aspecto financeiro, mas as ações são descontínuas.

As atividades da primeira parte dos cursos foram realizadas com as opções de período de manhã, tarde e noite, para facilitar a participação dos professores. Além disso, os diretores e equipes de coordenação das escolas foram orientados a elaborar os horários de aulas dos professores de modo a considerar a necessidade de participação deles nos cursos. Os professores matriculados em cursos de pós-graduação, em nível de especialização, mestrado ou doutorado, caso preferissem, eram dispensados dos cursos de formação continuada, mediante comprovação. Com base nas informações da equipe do CECAPRO à época, a grande maioria dos professores matriculados em cursos de pós-graduação solicitou a dispensa. Assim, o que poderia tornar os encontros coletivos enriquecedores, com contribuições desses professores, não foi aproveitado.

Ainda sobre a forma de desenvolvimento dos cursos, a partir do ano de 2011, foi implantada a dinâmica de atividades à distância, na qual uma parte das horas destinadas às ações presenciais coletivas, entre formadores e professores, foi efetivada por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle*. Os formadores disponibilizavam no AVA atividades, como: fóruns de discussões, textos para leituras e outros exercícios complementares aos momentos presenciais.

No primeiro ano (2011) da metodologia semipresencial, conforme percebemos nos registros das propostas, poucos cursos foram apresentados nesta dinâmica. No ano de 2012, a maioria aderiu. Os cursos de formação continuada semipresenciais foram realizados somente para os professores do Ensino Fundamental. Em relação à semipresencialidade da formação continuada, a SEDEC/JP emitiu comunicado com a seguinte redação:

O Programa de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação – SEDEC/2012, coordenado pelo Centro de Capacitação de Professores–CECAPRO, manterá o mesmo formato do ano anterior: presencial e à distância, tendo em vista que é crescente o número de educadores que, em consonância com o seu tempo, objetiva a sua inclusão digital. Efetivamente, este é mais um passo dado pela SEDEC para promover o aperfeiçoamento dos

educadores da Rede através da Formação Continuada. As TICs são ferramentas úteis que, aliadas aos saberes dos educadores, elevam consideravelmente as estratégias de construção do conhecimento destes, beneficiando a comunidade escolar. Com a Formação Continuada online, além dos benefícios que se pressupõem com o processo de inclusão digital sendo efetivado, o horário de trabalho dos profissionais da Rede é otimizado [...] (JOÃO PESSOA, 2012, p. 1).

É possível perceber que, na forma semipresencial, a SEDEC/JP, por um lado, justifica a necessidade de promover cursos e incentivar os professores para o uso das TICs – atitude considerada importante para a dinamização das práticas pedagógicas – e, por outro, minimiza as ausências dos professores nas salas de aula, bem como o absenteísmo deles nos cursos. Gatti, Sá Barreto e André (2011) registram que a dificuldade mais recorrente apresentada pelas Secretarias de Educação é justamente a retirada do professor da sala de aula, em decorrência de ter de substituí-lo, para não deixar os alunos sem aula. A mesma observação é feita por Davis, Nunes e Almeida (2011, p. 95): “[...] faltam professores substitutos, quando os docentes se afastam da sala de aula para participar de ações de Formação Continuada e muitas SEs reclamam de que não dispõem de um centro de formação próprio [...]”.

Quanto ao absenteísmo dos professores nos cursos, embora não tenhamos dados para examinar esse fenômeno em nosso contexto de análise, notamos que o fato não deixava de preocupar a equipe da SEDEC/JP. Essa inquietação, em nosso entendimento, está presente em um dos itens do Prêmio Escola Nota 10, instituído por decreto municipal no ano de 2009, que diz respeito à frequência do professor nos cursos de formação continuada. O Prêmio Escola Nota 10 oferecia uma bonificação salarial aos trabalhadores da rede, em função do cumprimento de um conjunto de ações e metas, cujo principal objetivo era apresentar dados envolvendo a melhoria do rendimento educacional do aluno.

A bonificação mencionada estava atrelada ao desempenho geral apresentado pela escola, especificamente pelo conjunto dos trabalhadores da unidade. Para recebê-la, todos deveriam atuar de maneira profícua nas suas atividades. Eram seis indicadores, nos quais a escola deveria mostrar boa desenvoltura. Cada um dos itens representava um percentual na totalidade da bonificação: a) regularidade dos documentos escolares (10%); b) conservação do patrimônio (10%); c) economia de material de custeio (10%); d) desenvolvimento de atividades

transdisciplinares (10%); e) aprendizagem dos alunos, aferida em avaliação, cuja nota mínima deveria ser 5,0 (50%), e f) frequência dos professores nos cursos de formação continuada (10%) (JOÃO PESSOA, 2009). A frequência mínima de 75% nos cursos de formação continuada, oferecidos pela Secretaria de Educação, deveria ser obedecida por todos os trabalhadores da educação da unidade escolar; se um deles não atendesse a esse requisito, todos na escola não receberiam a bonificação integral de 10% destinada ao referido indicador. Se observarmos a distribuição dos percentuais de bonificação, notamos que a maior parcela é para o desempenho dos alunos em avaliações externas, o que está diretamente atrelada à prática do professor.

O Prêmio Escola Nota 10 reforça os dados encontrados por Gatti, Sá Barreto e André (2011), e por Davis, Nunes e Almeida (2011), a respeito das iniciativas que os diversos dirigentes de Estados e municípios brasileiros estão implantando, com vistas à melhoria da educação e da formação dos professores. Não obstante o que consideram as autoras, nossa percepção sobre essa política é um pouco diferente. Especificamente sobre o Prêmio Escola Nota 10, julgamos que há uma tendência de transferir para a escola e seus trabalhadores a responsabilidade em relação ao desempenho educacional dos alunos, e a otimização dos recursos e da estrutura da unidade.

Não estamos argumentando que os professores não sejam fundamentais para o desempenho escolar dos alunos, não se trata disso. Temos consciência de que eles são os profissionais que sabem como conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, e que precisam se empenhar nessa tarefa. Mas eles não podem ser os únicos responsáveis pelos resultados da qualidade do ensino. Assim como também não podem assumir de maneira isolada e individual o desafio de promover mudanças na educação. (VEZUB, 2007). Não se pode esperar que os professores solucionem em pouco tempo mazelas que se avolumaram durante dezenas de anos e que foram produzidas por sucessivos governos, em relação ao sistema educacional brasileiro. Concordamos com Freitas (2007, p. 1204), quando afirma que a “[...] má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública [...]”. Também acreditamos que o professor não trabalhará melhor ou pior para a aprendizagem dos alunos se receber, ou não, uma gratificação no seu salário. O bom desempenho do professor não se resume a ele receber uma bonificação. Não é somente isso que motivará o professor a desenvolver melhor o seu trabalho.

Ainda sobre o desempenho do professor, consideramos que não é necessariamente um curso de formação continuada que fará com que ele esteja apto a resolver os problemas de aprendizagem dos alunos. Há uma tendência, em vários países, de associar, de maneira linear e simplificada, a formação continuada do professor à mudança da qualidade da educação. Então, previamente se define a transformação que se deseja alcançar e, em seguida, são elaborados e oferecidos os cursos de formação continuada em função do que foi definido como meta para a educação (VEZUB, 2007). A lógica que norteia o mundo da produção material não funciona para as atividades profissionais que lidam com a formação humana, sobretudo no que diz respeito à educação. O racionalismo moderno, baseado no princípio da causa e efeito, atingiu todas as atividades humanas, mas encontrou grande resistência naquelas que atuam com a educação de seres humanos. “A exigência de lidar diretamente com a subjetividade humana faz com que a atividade docente apresente características muito peculiares, que desbordam os limites de qualquer organização lógica [...]” (SANTOS, 2013, p. 11).

O incentivo ao bom desempenho do professor, por sua vez, não se faz com gratificações esporádicas, mas com políticas salariais e de carreira consistentes, aliadas a boas condições de trabalho; também, com escolas que tenham infraestrutura eficiente e que contem com recursos materiais e com a presença de uma equipe profissional para apoiá-lo. A valorização dos professores exige jornada de trabalho digna, que não lhes obrigue a percorrer várias escolas para compor um rendimento mensal condizente com suas necessidades. Além disso, compreendemos que o bom rendimento escolar do aluno também é responsabilidade da família e da sociedade, que devem estimular e educar a criança e o adolescente, não só para o estudo, como também para o respeito e a consideração ao trabalho do professor.

Infelizmente, essa tendência em gratificar pontualmente grupos de professores em função do seu desempenho – seja por atuar em comunidades com maior índice de violência; por assumir turmas de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem; por minimizar gastos – ou para incentivar professores de disciplinas, como matemática, TIC e línguas, a continuar no magistério, é mundial. O relatório da OCDE (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO, 2006, p. 90) mostra isso com muita clareza. Ao salientar que o poder público é o grande empregador da força de trabalho docente e que seu maior gasto concentrar-se nos salários dos professores, os incentivos financeiros pontuais e bonificações para grupos de professores se tornam o caminho escolhido pelos governos para solucionar problemas e demandas da educação. A esse respeito, o referido organismo afirma que:

[...] a grande dimensão da força de trabalho docente significa que aumentos de salários, ainda que de poucos pontos percentuais, visando alcançar toda a categoria, incorreriam em custos muito altos. Portanto, uma solução melhor em termos da relação custo/benefício de oferta seja a orientação de aumentos mais significativos para grupos específicos em situação de oferta limitada de professores [...] Iniciativas de políticas direcionadas também são evidentes com relação à atração de tipos específicos de professores. Diversos países introduziram programas e incentivos especiais criados para atrair maior número de professores para disciplinas como matemática, ciências, tecnologia e outras disciplinas profissionais.

Depreendemos que, nesta afirmação, está implícita a lógica capitalista que valoriza a mercadoria em função da sua oferta e procura. Nesse raciocínio, o trabalho de alguns professores vale mais do que o de outros, na medida em que a disciplina que ministram tem maior valor no mercado social e menos professores formados ou dispostos a ensiná-la. Esse princípio não só descaracteriza o trabalho docente como classifica o conhecimento das ciências em escala de maior ou menor importância. O argumento que permeia a visão de mercado sobre o trabalho docente é que a escola, sobretudo a pública, carece de bons professores. Esse aspecto é apontado no relatório da OCDE (*ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO*, 2006), assim como no trabalho de Gatti, Sá Barreto e André (2011), e que André (2012) toma como justificativa para fazer uma análise pontual sobre o professor em início de carreira. Os professores com melhor formação e mais bem capacitados para ensinar não ficam na rede pública, sendo que muitos deles até mesmo deixam a profissão.

Em relação às propostas de formação continuada analisadas, outro dado que constatamos diz respeito à repetição temática e metodológica de uma versão para outra. Encontramos vários cursos iguais, ou seja, propostas que não apresentam modificação de um ano para outro. Dentre os 54 documentos analisados, aproximadamente 30% deles eram repetidos entre os anos. Com exceção do ano de 2008, todos os demais apresentam alguma proposta de curso igual ao realizado em anos anteriores. Alguns registram que se trata de uma continuidade da versão anterior, em uma tentativa de justificar a repetição, mas os demais não mencionam essa característica. Outra possibilidade de justificativa para a repetição é a aplicação para grupos de professores diferentes, isto é, para aqueles que possivelmente não participaram do curso anteriormente; porém, não temos essa informação.

A reincidência de abordagem temática e metodológica em cursos de formação continuada de professores deve ser evitada, uma vez que pode se constituir em fator de desmotivação à participação e ao envolvimento em tais eventos. A primeira parte do curso, pelas análises das propostas, não parece se diferenciar das formas tradicionais de cursos com enfoque nas metodologias de ensino dos conteúdos das disciplinas; portanto, não apresenta inovações. Uma política de formação continuada não pode se resumir a oferecer aos professores cursos com características genéricas, centrados na capacitação individual, em que o professor é visto como objeto e não como sujeito do processo (VEZUB, 2007). É preciso saber o que eles necessitam e quais suas sugestões temáticas e metodológicas para os cursos.

As propostas de cursos de formação continuada devem ser elaboradas a partir das demandas dos professores, pois cursos com temáticas desfocadas da realidade do professor não contribuem para a melhoria da qualidade de sua atuação pedagógica na sala de aula e se tornam enfadonhos, o que gera absenteísmo e insatisfação. A mudança na melhoria da qualidade da educação passa necessariamente pelo envolvimento do professor no processo. A formação, segundo Imbernón (2010, p. 47), “[...] deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais [...], a formação distante da prática deveria ser reduzida [...]”.

Quando os professores não se percebem proprietários da mudança, é provável que elas não sejam bem sucedidas. Sobre isso, Vezub (2005) mostra que países como EUA, Espanha, México e Colômbia promoveram aumento da participação direta dos professores nas decisões e na organização da formação continuada de diferentes formas e com estratégias variadas, o que permitiu focar a oferta de formação em função de demandas e problemas específicos dos contextos de atuação dos professores. “Trata-se de abandonar o conceito tradicional de que a formação continuada de professores é a atualização científica, didática e psicopedagógica, que pode ser recebida mediante certificados de estudo [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 47). É preciso que os professores participem e sejam ouvidos sobre o que necessitam para sua formação continuada.

5 Conclusões

A política de formação continuada para os professores do município de João Pessoa, durante os anos de 2008 a 2012, foi efetivada por meio de ações que envolveram, por um lado, a adesão aos programas disponibilizados pelo governo

federal para esse fim e, por outro, a contratação de propostas de cursos ministrados por formadores de instituições educacionais, mediante diretrizes estabelecidas em edital da Secretaria de Educação.

No que diz respeito aos programas do governo federal, a responsabilidade do poder municipal consistiu em efetivar a parceria e proporcionar condições de estrutura e pessoal para viabilizar a participação dos professores, nos moldes determinados nas diretrizes dos referidos cursos. Em relação aos cursos ministrados pelos formadores de instituições educacionais, a responsabilidade da SEDEC/JP foi maior, pois, nesse caso, esta estabeleceu não só para quais professores e disciplinas pretendeu oferecer o curso, como também a carga horária, a duração, a frequência, o local e a dinâmica. Em relação a esses últimos cursos, não percebemos a existência de práticas inovadoras, que procurassem ultrapassar o modelo de formação baseada em cursos com características exclusivamente transmissiva e receptiva. Embora os documentos analisados registrem, em sua metodologia, que metade da carga horária foi destinada ao acompanhamento do trabalho do professor na escola, não há indicadores ou explicações sobre a forma como isso efetivamente ocorreu. Os relatórios não explicitam o resultado dessa ação. A informação que tivemos da diretoria do centro de formação da SEDEC/JP é que essa atividade ocorreu em escolas polos, nas quais formadores que participaram dos cursos estabeleceram plantões periódicos para sanar dúvidas dos professores sobre os assuntos abordados na etapa coletiva da formação.

Em razão de os documentos analisados não detalharem a metodologia de atuação dos formadores nessas atividades, destinadas à parte de orientação aos professores, bem como o fato de que tais orientações ocorreram em escolas polos – e não nos locais de efetiva atuação do professor – e se limitaram a solucionar dúvidas de quem os procurava, nos faz questionar a validade dessa prática como realmente significativa no contexto da formação e da atuação do professor. Essa percepção nos faz concluir que, embora haja uma intenção à inovação, com a potencial possibilidade de estabelecer momentos de diálogos entre os professores da rede e os formadores a respeito de suas práticas, as ações de formação continuada de professores, implementadas pela SEDEC/JP, ainda conservam características que as definem como tradicionais, baseadas na forma transmissão/recepção. Esse fato também foi constatado nos estudos realizados por Gatti, Sá Barreto e André (2011, p. 198), segundo as quais, apesar dos esforços, “[...] ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos [...]”. Além disso, como elas também

ressaltam, constatamos que faltam informações concretas sobre o impacto da formação continuada na prática pedagógica dos professores.

Outro aspecto que consideramos importante destacar é que não há registros ou indícios de que os professores da rede foram consultados sobre suas necessidades em relação à sua formação continuada, da mesma forma que não foram ouvidos a respeito dos cursos dos quais participaram.

Gatti, Sá Barreto e André (2011), e Davis, Nunes e Almeida (2011) constataram em suas pesquisas a existência de ações inovadoras em relação à valorização do trabalho e ao incentivo à carreira do professor. Contrariamente, não percebemos essa iniciativa no contexto analisado. À época de nossa coleta de dados, havia um programa que previa bonificação para os professores, mas, em nosso entendimento, muito mais em função do cumprimento de metas de gestão escolar do que da valorização e do incentivo à carreira docente.

Referências

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php?journal=cp&page=article&op=view&path%5B%5D=50&path%5B%5D=65>> Acesso em: 05 jul. 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. *Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: Desafios para as instituições de ensino superior*. Brasília, 2004. (Documento final do XII Encontro Nacional).

BRASIL. *Lei 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 jul. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Manual do Sistema de Gestão Tecnológica. Adesão ao Proinfo utilizando o sistema SIGETEC*. Brasília, DF. Disponível em: <<http://>

portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462>. Acesso em: 20 out. 2012a.

_____. *Programas do MEC voltados à formação de professores*. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 01 set. 2012b.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). *Formação de professores: Tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. São Paulo: Fundação Victor Civita: Fundação Carlos Chagas, 2011. (Relatório final).

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: Novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 jul. 2014.

_____. Uma política de Estado para a carreira na educação básica. *Cadernos de Educação*, Brasília, v. 14, n. 21, p. 132-144, out. 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, Especial out. 2007.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2014.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: O confronto necessário professor X academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 81, p. 70-74, maio 1992.

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

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Produto Interno Bruto a preços correntes e Produto Interno Bruto per capita segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e os municípios - 2005-2009*. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2005_2009/defaulttab.shtm> Acesso em: 01 set. 2012.

JOÃO PESSOA. Prefeitura. *Decreto no. 6.492/2009 de 17 de março de 2009. Regulamenta a concessão do Prêmio Escola Nota 10, instituído pela Lei Municipal no. 11.607/2008, de 23 de dezembro de 2008, mediante aferição de Aprendizagem e Gestão Escolar nas Escolas Municipais de ensino Fundamental (EMEFs) e dá outras Providências*. João Pessoa, 17 mar. 2009.

_____. Secretaria Nacional de Proteção e Defesa Civil – SEDEC. *Formação continuada: Escola/CREI*. João Pessoa, 2012. Disponível em <http://sedec2.joaopessoa.pb.gov.br/moodlesedec/file.php/1/FCAD_SEDEC-2012.pdf>. Acesso em 20 abr. 2013.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO – OCDE. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006. (Relatório de pesquisa).

SANTOS, G. B. Usos e limites da imagem da docência como profissão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 11-24, jan-mar. 2013.

VEZUB, L. F. *Tendências internacionais de desarrollo profesional docente. La experiencia de Mexico, Colômbia, Estados Unidos y España*. 2005. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/tendencias_internacionales_deesarrollo_docente_vezub.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Granada, v. 11, n. 1, 2007, p. 1-23. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

Public policies of continuous formation for teachers: a study of courses taken from bidding proposals

Abstract

The text presents a discussion on public policies for teachers' continuous formation, implemented in Brazil, focusing on the analysis of the actions carried out by the Education Secretariat of a municipality/capital of the northeastern region of Brazil from 2008 to 2012. The survey was centered on the proposals which were selected in a bidding competition for the accomplishment of courses for the continuous formation of municipal public school teachers. The objective of this study was to examine how the actions were developed and whether there are innovative aspects. We conclude that, although the proposals present the purpose to innovate, with the outlook of moments that favor the relation between theory and practice and the interaction between teachers and instructors in the school context, there is no evidence that this has actually occurred. Therefore, we can infer that the formation offered to the teachers was carried out by means of courses with the characteristics of the traditional model, based on the transmission and reception practice.

Keywords: Continuous Formation. Governmental actions. Proposals of courses.

Políticas públicas de formación continua para profesores: un estudio de cursos realizados a partir de propuestas licitatorias

Resumen

El artículo presenta un análisis sobre políticas públicas para la formación continua de profesores, que fueron implementadas en Brasil, centrándose en el análisis de las acciones llevadas a cabo por la Secretaría de Educación de un municipio/capital de la región Nordeste de Brasil, durante los años 2008-2012. La investigación tuvo como objeto de análisis las propuestas seleccionadas en competencia licitatoria para la realización de cursos de formación continua de profesores de la red pública del municipio. El objetivo fue examinar cómo se desarrollan las acciones y si aparecen aspectos innovadores. Se concluye que, aunque las propuestas tengan la intención de innovar, con la previsión de momentos que favorecen la relación entre teoría y práctica, así como con la interacción entre profesores y formadores en el contexto escolar, no hay evidencias

de que eso realmente llegó a ocurrir. De esta forma se infiere que la formación ofrecida a los profesores se llevó a cabo a través de cursos con las características del modelo tradicional, anclados en la práctica de la transmisión y recepción.

Palabras clave: *Formación continua. Acciones gubernamentales. Propuestas de cursos.*

Informações dos autores

Paulo César Geglio é Doutor em Educação. Contato: E-mail: pceglio@terra.com.br