

**FORMAÇÃO CONTINUADA
ENQUANTO ESPAÇO DE
REFLEXÃO E TROCA DE
EXPERIÊNCIAS: o diálogo de
professores e gestores num
município do Triângulo
Mineiro**

**CONTINUING EDUCATION AS
A SPACE OF REFLECTION
AND EXPERIENCE
EXCHANGE: the dialogue
between teachers and
managers in a city in the
Triângulo Mineiro**

*Adrinelly Lemes Nogueira (Dra.)**
*Maria Célia Borges (Dra.)***



Imperatriz (MA), v. 3, n. 5, p. 69-81, jul./dez. 2021
ISSN 2675-0805

Recebido em: 18 de março de 2021
Aprovado em: 17 de outubro de 2021

RESUMO

O objetivo deste texto é entender a formação continuada enquanto espaço de reflexão e troca de experiências. Do ponto de vista teórico-metodológico, baseou-se em pesquisa qualitativa, sendo orientada epistemologicamente na sua realização pela abordagem dialética. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, foram utilizadas as seguintes modalidades: pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Na pesquisa de campo, utilizamos questionários online como instrumentos para a coleta de dados. As respostas foram categorizadas e ponderadas à luz da fundamentação teórica. Concluímos que a formação continuada é um processo primordial que existe em meio a desafios políticos e econômicos mercantis e que tem produzido efeitos danosos à formação docente quando amparada nesses preceitos. Portanto, repudiamos cursos rápidos, materiais prontos, como receituários, feitos para servir de manuais de instruções, ou que tenham sido elaborados por formadores desconhecidos, uma vez que preterimos formar professores técnicos, pois carecemos de profissionais dotados de conhecimentos, expertise, autonomia, criatividade e capacidade de reinvenção na sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Formação continuada. Troca de Experiências.

* Doutora em educação e Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Uberaba-MG. E-mail: adrinelly@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0311-0737>.

** Professora ASSOCIADA na Universidade Federal de Uberlândia, FACED, em Uberlândia-MG. E-mail: marcelbor@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5445-023X>.

ABSTRACT

The purpose of this text is to understand continuing training as a space for reflection and exchange of experiences. From a theoretical-methodological point of view, it was based on qualitative research, being guided epistemologically in its realization by the dialectical approach. As for data collection procedures, the following modalities were used: bibliographic, documentary and field research. In the empirical research, online questionnaires were used as instruments for data collection. The answers were categorized and weighted in the light of the theoretical foundation. It was concluded that the continuing training is a primordial process that exists in the midst of market political and economic challenges and that it has produced harmful effects to the teacher education when supported by these precepts. Therefore, quick courses, materials ready as prescriptions or to follow instructions, are unknown, unknown trainers, as it is intended to train technical teachers, as they lack professionals with knowledge, expertise, autonomy, creativity and the ability to reinvent themselves in their practice. pedagogical.

Keywords: Public Policies. Continuing Training. Exchange of Experiences.

1 Introdução

O presente artigo é um recorte de tese de doutorado defendida em uma universidade pública federal de Minas Gerais, cuja questão fulcral foi entender como as políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica, no Brasil, influenciaram e/ou influenciam as políticas de formação continuada dos professores efetivos do Ensino Fundamental I da rede pública de um município do Triângulo Mineiro, bem como seus avanços, limites e possibilidades, no período de 2014-2019. A problematização em específico, deste texto, é entender a formação continuada enquanto espaço de reflexão e troca de experiências.

Do ponto de vista teórico-metodológico, optamos pela pesquisa qualitativa e, para orientar epistemologicamente a realização do trabalho, pela abordagem dialética. Nossa orientação epistemológica nos permite compreender que nosso objetivo é o que está para além do fenômeno. Mas, para alcançarmos essa essência, entendemos que “a dialética trata da ‘coisa em si’. Mas a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compressão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*” (KOSIK, 1976, p. 9). O *détour* e toda a análise científica nos possibilitaram decompor o todo em fragmentos, compreendendo a “coisa em si” e indo além da aparência para adentrarmos a essência do objeto, desvendando o mundo real.

Nesse sentido, em relação aos procedimentos de coleta de dados, foram utilizados os seguintes delineamentos: pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Na pesquisa de campo, utilizamos questionário online organizado no “Formulário Google” como instrumento para a coleta de dados, no qual foram esclarecidos o objetivo da pesquisa, seus riscos e benefícios; em seguida, foi lançado o convite para participação na investigação, tendo sido agregados aqueles

sujeitos que consentiram com os termos do questionário, assinaram o termo de consentimento e, posteriormente, responderam às questões referentes à temática. Vale salientar que foram organizados 2 (dois) questionários diferentes: um para professores e outro para gestores, com questões fechadas na primeira e segunda partes, referentes ao nome (fictício), idade, sexo, formação e se possuíam pós-graduação. Em uma terceira parte, existiam questões abertas com indagações sobre a temática.

Definimos como participantes da pesquisa professores efetivos que atuam no Ensino Fundamental I da rede pública municipal de ensino e os respectivos gestores das instituições que atendiam a esse nível de ensino. A justificativa dessa escolha se deu pelo fato de esses indivíduos, os quais estão na vivência cotidiana da prática pedagógica nesse contexto, serem mais capacitados e indicados para colaborar com a pesquisa. Assim, participaram da pesquisa dez professores efetivos, atuantes no Ensino Fundamental I da rede municipal, e oito diretores das instituições escolares do município do Triângulo Mineiro.

Na análise dos dados dos questionários, as respostas foram categorizadas e ponderadas à luz da fundamentação teórica. A categorização realizada procurou reunir elementos que, posteriormente, foram reagrupados de acordo com critérios previamente estabelecidos, visando à identificação das categorias que seguramente emergiram das leituras e releituras dos conteúdos analisados, para então serem organizadas e possibilitarem a imersão nos dados de forma ampla, visando, com isso, ao seu reagrupamento (MINAYO, 2012).

Uma das categorias elencadas na pesquisa é a formação continuada enquanto espaço de reflexão e troca de experiências, que foi analisada neste estudo. Para tanto, inicialmente, apresentamos e diferenciamos os termos que vêm sendo utilizados para designar a formação continuada dos professores. No segundo momento, refletimos sobre as falas dos participantes da pesquisa, que fazem parte da rede municipal, sobre a formação continuada.

2 Formação continuada de professores

“Formação permanente”, “formação continuada”, “formação em serviço”, “treinamento”, “capacitação”, “reciclagem”, “atualização”, “capacitação em serviço”, “capacitação docente”, “educação continuada”, “formação pré-serviço”, “aperfeiçoamento profissional continuado”, “programas contínuos de formação sistemática”. São muitas as denominações dadas, todavia, a cada uma delas, subjaz um contexto específico e único, eivado de intenções; por isso, é importante refletir sobre o significado dessas conceituações. Cabe lembrar que a formação continuada de professores tem sua importância no processo de ensino e aprendizagem e visa ao aprimoramento dos professores.

A temática da formação continuada vem sendo amplamente discutida como uma das vias para melhoria da qualidade da educação brasileira. A LDB (nº 9394/1996), em seu título VI, artigos 61 a 67, aborda os profissionais da educação e a formação docente para atuar na Educação Básica e define três campos de formação no âmbito do magistério, quais sejam: o inicial, o pedagógico e o

contínuo; bem como esclarece que os sistemas de ensino deverão valorizar os profissionais da educação e assegurar-lhes aperfeiçoamento profissional continuado, estatutos e planos de carreira.

Sabemos que “os termos utilizados até meados de 1990 como treinamento, capacitação e reciclagem denotavam a ideia de aprendizado, de forma vertical e acumulativa, de determinadas técnicas ou adequações às novas incumbências e inovações tecnológicas” (ROCHA, 2010, p. 11). Para a autora, tais conceitos eram incompatíveis com a ideia de atualização pedagógica, pois estariam relacionados com a aquisição de comportamentos, de conhecimentos previamente padronizados.

Por isso, é necessário analisar as especificidades desses termos e entender até que ponto os reais objetivos de uma formação continuada, enquanto atividade significativa para os profissionais da educação, vêm sendo efetivados. As políticas educacionais estão submetidas aos interesses e ao controle de grupos econômicos em consonância a acordos internacionais, desde as reformas na educação de 1990, quando o Brasil passa a se submeter aos ditames do mercado, expressando as intencionalidades desse novo vínculo.

Esses condicionantes têm influenciado a formação continuada e se propagado aceleradamente na educação brasileira diante dos aforismos do novo governo. O Plano Nacional de Educação (2014) e diversas ações e programas estão estagnados; a crise econômica e o novo regime fiscal impedem o investimento de 10% do Produto Interno Bruto e assim a formação continuada como estratégia para a conquista de um ensino de qualidade pode não ocorrer, porque, se de um lado as políticas educacionais anunciam tal intenção, de outro, não há investimentos suficientes para viabilizar as propostas de formação.

Observamos que contrapondo conceitos utilizados até meados de 1990, diversos autores apresentam definições diferentes sobre a formação continuada de professores que corroboram a presente pesquisa. Nessa perspectiva, para Fusari (1992), seria formação contínua a realizada na própria escola “(aqui entendida como aperfeiçoamento contínuo e permanente de conhecimentos, atitudes e habilidades) [...]” (FUSARI, 1992, p. 30).

Outra concepção existente é a de Alamini (2006). Para o autor, a formação continuada de professores é um tema amplamente discutido, pois, apesar de os professores terem passado por uma formação inicial, permanecem em busca de novos conhecimentos, num desenvolvimento contínuo, numa formação permanente. No entanto, o autor ressalta que o que se tem visto nas nossas escolas é a realização de cursos breves, treinamentos e capacitações semanais para atender às necessidades do contexto educacional atual, transmitindo conteúdos, ideias e valores preestabelecidos. Neles não são estabelecidos objetivos contínuos, as temáticas e os princípios norteadores são fragmentados e, tampouco, os professores são consultados no momento da elaboração.

O entendimento de Imbernón (2009) é que uma

prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas. Explicar o que acontece, o que se faz, o que não funciona e o que teve sucesso etc.; partilhar as alegrias e as tristezas que surgem no difícil processo de ensinar aprender (IMBERNÓN, 2009, p.64).

Uma forma de combater esse isolamento é a formação colaborativa, na qual o professor participa ativa e criticamente de sua formação, sendo autor do seu processo formativo e compreendendo que sua realidade está permeada de contradições.

Para o autor, a “formação deve passar da ideia de ‘outros’ ou ‘eles’ para a ideia de ‘nós’” (IMBERNÓN, 2009, p. 78). Compreendemos, assim, que a formação continuada deve ser espaço para as vozes de todos, precisa ter significado para os sujeitos ali presentes, para que eles possam internalizar aprendizagens transcorridas naquele espaço; e, a partir delas, que eles consigam mudar suas rotinas e encontrar soluções para suas dificuldades.

Bottega (2007) relata que os professores têm tido uma formação contínua estritamente pedagógica, individual, receituária e advinda “de fora”, e que, para eles, é algo normal pensar em formação contínua nesses moldes, ou seja, o “como fazer” desvinculado da prática pedagógica já realizada na escola. No entanto, deve-se “conceber esta formação como processo, não como momento isolado; processo contínuo e progressivo e não restrito a um momento apenas, como normalmente é a prática dos cursos [...]” (BOTTEGA, 2007, p. 175- 176).

Conforme proposto por Bottega (2007), a formação contínua é um elemento imprescindível na construção da profissionalidade docente, o que não apaga os compromissos da formação inicial. Por isso, é importante que ela seja bem estruturada e de qualidade. Concordamos que essas duas etapas não podem ser separadas ou classificadas como uma mais importante que a outra, uma vez que ambas devem ser vistas como plano único de formação dos sujeitos.

Na visão de Alvarado Prada (2007), a formação continuada passou a ser considerada necessária por razões ideológicas, políticas e econômicas. Historicamente, ela esteve ligada à necessidade de atualizar as maneiras de ensinar conteúdos científicos aos alunos; portanto, é importante ressaltar que “no sistema jurídico, nas negociações trabalhistas, nas reivindicações dos professores, na carreira docente, a formação continuada de professores é entendida como dever e direito” (ALVARADO PRADA, 2007, p. 3).

Diante das diversas ponderações conceituais expostas, entendemos que o profissional da educação precisa renovar-se, visto que a todo instante surgem novidades e conceitos são refutados. Ele deve ser um eterno aprendiz, sempre em processo de (re) construção de conhecimentos, e a formação continuada possibilita essa renovação. Essas definições apresentadas coincidem com nossa perspectiva sobre o que é e qual o papel da formação continuada.

No entanto, diante desses apontamentos, percebemos que a formação continuada em diversos ambientes tem perdido sua significância por ter o papel de suprir as falhas da formação inicial. Contudo, para que ela permita a (re) construção e renovação de conhecimentos, devemos superar essa visão reparadora. Esse cenário no qual a formação continuada assume um caráter

supressor das lacunidades existentes na formação inicial é denunciado por diversos autores. Vejamos: “[...] como as transformações em todos os domínios do conhecimento têm-se dado de forma acelerada; caberia à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua” (MAUÉS, 2003, p. 104).

Nessa mesma perspectiva, Alvarado Prada, Freitas e Freitas (2010) também retratam essa ideia que vem sendo construída na sociedade de que a formação continuada é para suprir lacunas da formação inicial,

[...] de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social (ALVARADO PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374).

Essa visão de formação continuada, enquanto elemento de reparação das lacunas da formação inicial, não parte do princípio de que o profissional da educação deve “se formar continuamente”, que deve buscar incessantemente novos conhecimentos e troca de aprendizagens, seja no âmbito escolar, seja fora dele. Pelo contrário, essa visão incide sobre a formação continuada com um papel apenas compensatório, que nada contribui para a formação dos professores, visão que refutamos.

Ademais, adjetivar como contínuo um processo de formação é partir de uma concepção ampla de educação, entendida como atualização contínua dos sujeitos sobre novos conhecimentos e práticas pedagógicas. Nesta oportunidade, retornando às diversas terminologias apresentadas, depreendemos que, quando são utilizados termos como reciclagem, ocorre a separação do sujeito e do processo e a desvalorização dos saberes desses professores, provocando um processo de esvaziamento da importância da formação continuada.

3 Formação continuada enquanto espaço de reflexão e troca de experiências

A formação continuada de professores deve ser considerada elemento fundante da valorização desses profissionais, um ato intencional que considere suas experiências e propicie reflexões coletivas sobre sua atuação, problemas e dúvidas. Após a discussão teórica, na pesquisa de campo, os profissionais da educação de um município do Triângulo Mineiro, ao serem indagados se “sabem o que é formação continuada, e qual é o seu papel na rede de ensino?”, responderam que são: “Momentos de reflexão de conhecimento e troca de experiências” (G2); “Capacitação, aperfeiçoar sua função diária do servidor” (G3); “São processos de aprimoramento de repensar o processo pedagógico, a prática educativa e o aperfeiçoamento técnico” (G5); “É o estudo e a reflexão contínua para o planejamento de ações com o objetivo de uma educação de qualidade a

todos” (G6); “A formação continuada de professores contribui diretamente com análises acerca da nossa profissão e dos desdobramentos exigidos enquanto saberes e alterações de metodologias e práticas docentes” (G7).

Os gestores participantes da pesquisa destacaram que a formação continuada é espaço de reflexão, de troca de experiências e de aperfeiçoamento e aprimoramento. Pelo que pudemos observar, eles possuem entendimento de que a formação continuada tem como intenção ser um momento em que se desenvolvem aprendizagens e discussões. Destacaram também que ela ocorre nos diferentes espaços, em casa, no trabalho e em centros de formação.

Certamente há diferentes espaços e estratégias de formação, e os professores devem participar e se mostrar disponíveis para as aprendizagens ali construídas. Para o G1, a escola tem sido o principal espaço de formação, e na rede de ensino municipal, ela

[...] tem sido entendida como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. Ela é realizada após a formação inicial e tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos (G1).

Os gestores entendem o que é formação continuada, mas cabe abrir aqui um parêntese e entender “até que ponto processos de formação continuada têm contribuído para o seu crescimento profissional e pessoal”. Ao serem questionados sobre isso, responderam que: “Quando o professor tem abertura para aprender, há uma mudança significativa no sentido profissional e pessoal” (G1); “Tem contribuído muito, pois sempre estou pesquisando e estudando sobre temas pertinentes a realidade dos alunos da nossa escola” (G2); “Todos os temas escolhidos são discutidos em reuniões e buscam suprir necessidades aprendizes de todos os professores” (G7); “Tem contribuído muito, pois sempre estou lendo e procurando saber de temas atuais e pertinentes aos problemas de aprendizagem que os alunos da escola possuem” (G8).

Todos os gestores veem a formação continuada como algo que lhes possibilita crescimento profissional e pessoal, bem como uma maior reflexão sobre diversos temas, permitindo reverem suas práticas pedagógicas. Vale dizer que a estratégia 9 da meta 14 do Plano Decenal Municipal de Educação (2014-2024) tem como objetivo manter na rede municipal

[...] a Formação Continuada dos Gestores de Escolas com ênfase especial na gestão dos processos administrativos e pedagógicos, assegurando a melhoria da qualidade do ensino e o fortalecimento da gestão democrática, bem como acatar as diretrizes do PDEEMG para a rede estadual (MUNICÍPIO, 2015, p. 52-53).

Existe, assim, uma preocupação por parte da rede municipal em relação à formação continuada dos gestores já que uma equipe docente que trabalha em colaboração compartilha propósitos concretos, tem a formação continuada em serviço como momento de desenvolvimento e terá muito a ganhar para sua formação pessoal e profissional.

Ter um entendimento acerca do que é formação continuada é imprescindível no atual contexto social e econômico, pois os sujeitos precisam compreender por que esse processo deve ocorrer amparado em concepções críticas, que lhes oportunizem troca de experiências e reflexões, (re)construção da identidade profissional e renovação de saberes docentes.

Dessa forma, é necessário repensar a formação continuada que vem ocorrendo nas redes municipais de ensino para que ela não se reduza à compensação de fragilidades e não se torne algo improdutivo. Ademais, ela precisa ser reafirmada como processo que contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal de seus participantes.

Os gestores pesquisados possuem esse entendimento, pelo que percebemos em suas falas, mas, e os professores? Eles sabem “o que é formação continuada, e qual é o seu papel na rede de ensino?”. Responderam que: “Formação continuada é atualização dos professores com cursos para aplicação na sala e também troca de experiências” (P1); “Entendo a formação como uma construção permanente de conhecimentos relacionados à minha prática profissional. Na Rede Municipal, seu papel é o de promover o estudo de temas relacionados à prática e o diálogo entre os professores” (P4); “A formação continuada é a garantia de estudo contínuo e para a rede de ensino promove melhorias dos recursos humanos” (P9).

Pelas falas apresentadas, percebemos que os professores participantes desta investigação também declararam que a formação continuada é para troca de experiências, um espaço de reflexão, de crescimento profissional, e tem tido esses papéis na rede de ensino. No entanto, a fala da professora P10 deixa-nos curiosos quanto ao propósito, ou significado, de suas formações. Ela ressalta: “Recebemos capacitação em serviço de como conduzir nosso trabalho” (P10). Duas professores declaram ainda que “é a capacitação dos profissionais em novos estudos e novas perspectivas; o meu papel é participar de forma ativa pronta a assimilar novas aprendizagens e contribuir para o processo da educação” (P3); e “formação continuada é uma formação para atender as dificuldades e manter os professores sempre atualizados. O papel dela, atualmente, é uma boa pergunta, pois não está de encontro com nossas necessidades e realidades” (P7).

Diante dessas três falas, depreendemos que não basta que a formação continuada seja um momento de “trocas de experiências e reflexão”. É preciso ir além, pois os professores devem ser estimulados a encontrar significado em participar das atividades oferecidas. Para tanto, o tema, os conteúdos, os formadores e o local devem permitir autonomia e interesse por parte deles, e não oferecer uma “receita” de como devem conduzir seu trabalho. Apenas os professores que estão na prática, atuando no cotidiano das salas de aulas, sabem de suas reais necessidades. Por isso, a formação continuada de professores necessita ser planejada, e realizada, considerando as demandas dos professores e o seu contexto de atuação profissional.

A contradição é explicitada quando as falas demonstram que, por um lado, a formação continuada representa momento de aprendizagem e reflexão e, por outro, traz receitas e/ou orientações de como conduzir o trabalho na sala de aula.

Essa contradição denuncia que a formação pode servir também para dominar, para moldar, para disciplinar. É salutar compreendermos os reais significados das ações envolvidas. Kosik (1976) afirmou que o fenômeno indica algo que não é ele mesmo e, assim, vive apenas graças ao seu contrário. Desse modo, precisamos aguçar o olhar crítico para ver além do que nossos olhos e ouvidos podem ver e ouvir. Por conseguinte, as vozes ouvidas nesta pesquisa nos proporcionam várias interpretações e nos permitem investigar a fundo os documentos analisados, em nível nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº9394/1996); o Plano Nacional da Educação (PNE 2014/2024). E em nível municipal o Plano de Gestão da Educação Municipal de Uberaba: 2013-2016; Plano de Gestão Municipal de Educação (PGME); Plano de Carreira e Remuneração do Magistério do Município; e Plano Decenal Municipal de Educação (PDME 2015-2024).

Ainda encontramos falas consideradas não muito coerentes, pois ligam a formação continuada à reciclagem: “Teria que ser uma reciclagem, atualização e capacitação inovadora de professores” (P8); ou que a designam como uma aprendizagem que pode ser obtida em pouco espaço de tempo: “É a forma de adquirir novos conhecimentos em prazo curto de tempo” (P2). Percebemos, na fala da P8, a existência desse pensamento que, a nosso ver, denota uma descaracterização do processo de formação continuada. Ao contrário, entendemos que a formação continuada é ressignificação, é transformação, é apreensão do novo e, assim, um processo contínuo de aprendizagem.

Compreendemos ser crucial indagar aos gestores e professores participantes da pesquisa: “Quem participa da formulação da política de formação continuada na rede pública de ensino? Se participam, como?” Os gestores foram unânimes na resposta e ressaltaram que eles participam dessa formulação junto com outros profissionais da educação. Nesse ponto, percebemos que as falas dos gestores são condizentes com os objetivos da Secretaria, quando destacam que a formulação das políticas, das ações e dos programas tem sido construída coletivamente. É impressionante a abertura que a Secretaria de Educação do município tem dado para a participação dos profissionais da educação na formulação de suas políticas.

Diante das colocações dos gestores e da Secretaria Municipal de Educação, entendemos que existe um discurso que propaga que as ações são realizadas de forma coletiva. Cabe destacarmos que essas formulações não devem vir prontas e acabadas, organizadas por outros departamentos que desconhecem a realidade das instituições escolares, pois cada realidade é singular, sendo necessária a superação de práticas prescritivas e pontuais. As formulações devem ocorrer de forma coletiva e de modo permanente, e o professor deve ser considerado prioridade para que não ocorram formações repletas de lacunas.

Buscando analisar mais a fundo esse apontamento, indagamos aos professores o que tinham a dizer acerca da questão. Sete professores disseram que participam da formulação da política de formação continuada na rede pública de ensino junto com os demais profissionais da educação. Suas falas são condizentes com as proposições dos gestores. Responderam que existe uma parceria entre o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação (Semed) e a escola na

organização dessas formações. Entretanto, na contramão, um professor ressalta ser apenas ouvinte: “Ouvinte” (P2). Outros dois disseram que essa ação fica atrelada apenas à Semed: “A Secretaria Municipal de Educação” (P8); “É formulada pela equipe da Secretaria de Educação do município” (P4).

A formulação das políticas públicas de formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I geralmente vem dos poderios. Porém, quando falamos em um ensino democrático, devemos ressaltar que a participação de toda a comunidade escolar deve ser garantida: professores, gestores, pais, alunos e todos os profissionais da educação devem participar da formulação dessas políticas e da educação como um todo. A abertura para participação deve ocorrer desde a formulação das propostas até o acompanhamento e a avaliação dessas políticas e ações. Entendemos que só o coletivo pode apresentar suas reais necessidades.

Diante dos documentos nacionais e municipais apontados e das falas dos profissionais da educação aqui apresentadas, compreendemos que existe uma política de formação continuada na rede pública de ensino, e que gestores, professores e demais profissionais da educação participam da sua formulação, fato que representa significativo avanço nas políticas e ações educacionais do município. Além disso, devemos lembrar que alguns professores ressaltam que essa ação ainda se encontra muito particularizada pela Semed, o que, a nosso ver, implica uma visão mecanicista da formação continuada e contribui para ampliar o descaso com esse processo ou, no mínimo, a existência de uma ação autoritária na formação.

Consideramos que apenas o professorado

[...] pode explicar o que acontece, quais são as suas necessidades, quais são os seus problemas etc., vai assumindo que não é um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas por outros como muitas vezes o habituaram, mas sim que pode participar ativa e criticamente, a partir e no próprio contexto educativo, num processo formativo mais dinâmico e, claro, mais flexível e em que os colegas têm os mesmos princípios ou similares [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 65).

Uma questão que Imbernón (2009) traz nessa citação é que os professores devem ter os mesmos princípios e necessitam exercer seus papéis ativa e criticamente, o que, na nossa visão, é imprescindível em todos os cantos da educação. Já que existe uma política de formação continuada nas instituições escolares do município. Entendemos que seria necessário e indagamos aos gestores: “O(s) local (is) onde você trabalha tem política de formação continuada?” Todos responderam afirmativamente. A G4 disse: “Sim, temos uma política municipal e somos convidados a elaborar uma para a escola” (G4).

Diante das afirmações positivas das gestoras, coube-nos perguntar se “essa política foi construída pela escola e faz parte do projeto político pedagógico (PPP) da escola?” Todas as gestoras declararam que o projeto de formação continuada faz parte do PPP da instituição em que atuam. Esse fator é importante, visto que o PPP da escola é uma ação intencional, que norteia as práticas para uma direção,

[...] com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária (VEIGA, 2010, p.13).

O PPP é um projeto coletivo, pensado por e para os profissionais da instituição e sua comunidade. Então, a fim de que a formação continuada alcance seu objetivo dentro do espaço escolar, ela deve ser assumida como objetivo desse espaço, permitindo, assim, que todos tenham voz e vez no âmbito escolar. Se a formação continuada faz parte do PPP, ela ganha o sentido que necessita para se tornar algo importante para toda a comunidade escolar, por tratar-se da identidade da instituição escolar que envolve conflitos e transformações. Ele permite potencializar o trabalho colaborativo e a luta pela concretização das suas ações, dessa forma, efetivando a formação continuada.

Diante desses fatos, indagamos aos gestores: “Quais são as principais orientações recebidas pela Secretaria para dar a conhecer e implementar a política de formação continuada na escola?”. Por meio das respostas, observamos que a Secretaria de Educação: divulga os projetos; acompanha e auxilia a implementação dessa política; dá abertura para que a escola seja autônoma na escolha dos temas; participa efetivamente das formações; e repassa orientações quanto à carga horária, número de dias e temas. Notamos que existe toda uma abertura por parte da Semed que possibilita, aos gestores e professores das escolas, a construção de uma formação significativa para eles. Porém, não devemos nos esquecer que essa abertura é propalada por um plano de ação baseado em princípios neoliberais.

A leitura dos documentos municipais nos aproxima do movimento contraditório em que se desenvolvem, pois, se por um lado existe abertura por parte da Semed, por outro, essa abertura é constituída pelas ideias do governo mercantilista. Nesse prisma, no quesito investimento educacional, a formação só contribuiria, de fato, com uma escola mais inclusiva e de qualidade para todos e todas, se junto com as ações da formação existissem mais condições dignas de trabalho, salários justos, infraestrutura adequada e os recursos didático-pedagógicos necessários.

4 Considerações finais

O presente artigo é um recorte de tese de doutorado defendida no ano de 2020 com o objetivo de entender a formação continuada dos professores enquanto espaço de reflexão e troca de experiências, na rede pública de um município do Triângulo Mineiro, no período 2014-2019.

As análises explicitaram que em relação à categoria aqui delimitada, formação continuada enquanto espaço de reflexão e troca de experiências, a formação continuada na rede tem apresentado as seguintes características: espaço de troca de experiências; e coletivo de reflexão e de crescimento profissional. Ademais, alguns profissionais acham que a formação deve auxiliar com receitas e/

ou orientações de como conduzir o trabalho na sala de aula, sendo local de reciclagem ou a designam como uma aprendizagem que pode ser obtida em pouco espaço de tempo. Pelas análises realizadas, compreendemos haver uma parceria entre o trabalho da Semed e a escola na organização dessas formações; entretanto, alguns professores ressaltam que essa ação faz parte do PPP das escolas, mas que ainda se encontra muito particularizada pela Semed.

Concluimos ainda que a formação continuada é um processo primordial que existe em meio a desafios políticos e econômicos mercantis e que tem produzido efeitos danosos à formação docente quando amparada em preceitos neoliberais. Portanto, não devem existir cursos rápidos, materiais prontos como receituários ou para seguir instruções e formadores desconhecidos, pois não queremos formar professores técnicos, mas sim profissionais dotados de conhecimentos, expertise, autonomia, criticidade, criatividade e capacidade de reinvenção na sua prática pedagógica. Com parcerias e um tempo maior alcançaremos maiores êxitos na formação continuada enquanto espaço de reflexão e troca de experiências.

REFERÊNCIAS

ALAMINI, Nesio. **Formação continuada de professores em serviço: uma experiência em que –A Universidade foi à escola (2000 a 2004).** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, 2006. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7872-formacao-continuadade-professores-em-servico-uma-experiencia-em-que-auniversidade-foi-a-escola-2000-a2004.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

ALVARADO PRADA, Luís Eduardo. Dever e direito à formação continuada de professores. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 7, n. 16, p. 110-123, ago./dez. 2007. Uberaba-MG, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/257>. Acesso em: 14 out. 2020.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline de. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, mai./ago. 2010. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=3614>. Acesso em: 14 out. 2020.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. Formação de professores em serviço: aspectos para discussão. **Revista Trama**, Paraná, v. 3, n. 5, p. 171-179, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/trama/article/viewFile/967/830>. Acesso em: 31 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: pne.mec.gov.br/. Acesso em: 15 jun. 2020.

FUSARI, José Cerchi Fusari. **A formação continuada de professores no cotidiano da escola Fundamental**. São Paulo: FDE, 1992. p. 25-33 (Série Ideias. n. 12). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

GATTI, Bernardete. A Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742003000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jan. 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROCHA, Luciene Martins Ferreira. **A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal**. 2010. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:R59WbD8JP6QJ:www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/downloads/dissertacao-de-luciene-martins-ferreira-rocha+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 14 out. 2020.

MUNICÍPIO (MG). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação e Cultura Conselho Municipal de Educação. **Plano Decenal Municipal de Educação: 2015-2024**. Município: Prefeitura, 2015. Disponível em: http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/educacao/imagens/PDME/PMDE%202015-2024%20-%20VERSAO%20FINAL_29_05_15.pdf. Acesso em: 17 mar. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2010.