**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NOS ANOS 1990: repercussões no contexto vargem-grandense**

**RESUMO**

Este artigo discute as políticas de formação de professores no Brasil nos anos 90 e os reflexos no contexto vargem-grandense, por meio do “Programa Mais Aprendizagem”. A pesquisa adotou uma abordagem na perspectiva qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfica, associada à pesquisa exploratória, utilizando-se da técnica do grupo focal. Os resultados revelaram a necessidade de se perceber a formação continuada de professores que esteja para além da imediaticidade da prática, estabelecendo a relação desta com a qualidade educacional, uma qualidade que esteja ligada ao combate às desigualdades, às dominações e às injustiças sociais, que assume um conceito político, sociológico e crítico.

**Palavras-chave**: Políticas de Formação de Professores. Qualidade Educacional.

**ABSTRACT**

This article discusses teacher training policies in Brazil in the 1990s and their impact on the context of Vargem Grande, through the “Mais Aprendizagem” Program. The research adopted a qualitative approach, through a bibliographic review, associated with exploratory research, using the focus group technique. The results revealed the need to perceive the continuing education of teachers that goes beyond the immediacy of practice, establishing its relationship with educational quality, a quality that is linked to the fight against inequalities, domination and social injustices, which assumes a political, sociological and critical concept.

**Keywords**: Teacher Training Policies. Educational Quality.

**1 INTRODUÇÃO**

Este artigo é um recorte da pesquisa já finalizada no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão - PPGE/UFMA, que está vinculada ao grupo de Grupo de Pesquisa - Escola, Currículo e Formação Docente – GEPECURFORD, cujo título é *A formação continuada de professores do ensino fundamental no município de Vargem Grande: reflexos na prática docente*, e adotou como objetivo principal analisar a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande/MA e seus reflexos na prática docente.

Em se tratando do percurso metodológico, para a materialização desse estudo foi adotada a abordagem qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfica, associada à pesquisa exploratória e como técnica para a coleta dos dados foi utilizado o grupo focal. Para tanto, definiu como problema de pesquisa a seguinte indagação: a formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande/MA contribui para sua prática docente? Neste recorte, especificamente, nos propomos discutir sobre as políticas de formação continuada de professores no Brasil no contexto dos anos 90 e as repercussões no município de Vargem Grande/MA.

Para a abordagem da temática, apresentamos inicialmente uma discussão acerca da formação de professores considerando as políticas públicas para esse campo de estudo, desenvolvidas na década de 1990. Em seguida, buscou-se situar o município de Vargem Grande no contexto maranhense em relação ao Indice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Na continuidade, tratou-se do percurso metodológico adotado pela pesquisa. Por fim, discutiu-se as políticas de formação continuada no município de Vargem Grande/MA, a partir do Programa Mais Aprendizagem, sob os olhares dos professores, sujeitos da pesquisa.

Caminhando para a finalização, apresentamos as considerações finais. A discussão apoiou-se nos estudos desenvolvidos Luís Carlos de Freitas (2012); Helena Costa Lopes de Freitas (2002); Newton Duarte (2001); Evangelista (2001); Dalila Andrade Oliveira (2007); Cabral Neto (2009), dentre outros.

**2** **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: os anos 90 em pauta**

Esta seção versa sobre a formação de professores no Brasil, sem perder de vista as articulações e as recomendações dos organismos internacionais para a educação brasileira e é composta por discussões que se entrelaçam pelas vias teóricas e políticas e caminham na mesma direção. As discussões apresentam uma abordagem acerca do percurso histórico e sócio - epistemológico da Formação Continuada de Professores no Brasil, considerando o recorte temporal dos anos 90.

No início da década de 1990 foi proposto o desenvolvimento de um programa de pesquisa sobre a organização do trabalho pedagógico que teve como ponto de partida as teorias predominantes no campo progressista, as quais visavam a reconstrução da “didática”. Nesse período o campo educacional sofreu o que se chamou e se chama até hoje de esvaziamento teórico e político com as propostas pós-modernas que, da mesma forma, esvaziariam as meta-narrativas, bem como, o descaso com a organização do trabalho pedagógico, sob o argumento de que esta reflexão estaria melhor localizada se desenvolvida no contexto das pesquisas destinadas ao ensino dos conteúdos específicos do currículo da escola, o que resultou numa proposta ainda mais tecnicista, como já havia alertado Saviani (Freitas, 2012).

Assim, as discussões no campo das bases políticas dos anos 1990 tem início com a forte influência de teorias neoliberais, que tratam a educação como um setor estratégico que deve ser proposta no sentido de formar de mão de obra qualificada para o suprimento do mercado de trabalho. Nesse momento histórico, muitas reformas são pensadas e implementadas no intuito de promoverem alterações profundas em todos os níveis de ensino, na gestão das escolas, na formação de professores e, sobretudo, mudanças no modo de tratar a educação. (Evangelista, 2001).

Com a Reforma Educacional dos anos 90, houve a tentativa de superação da pedagogia de caráter conteudista, iniciando-se nas pesquisas sobre formação de professores o emprego é algo novo, que ajudasse na superação das dificuldades enfrentadas nas décadas anteriores. Nessa perspectiva, a concepção crítico-reflexiva foi percebida como sendo a direção mais coerente a ser tomada a fim de que se implantasse uma proposta de renovação da formação continuada de professores.

Segundo Evangelista (2001, p. 124), as reformas implementadas na década de 90 tem como eixo articulador, “a conformação à lógica do mercado”. Assim, a formação de professores, nesse contexto, passa a ser compreendida como eixo estratégico, desempenhando um papel fundamental no programa político do Estado brasileiro, definindo sua inserção no mundo globalizado. Para tanto, faz-se necessário profissionalizá-lo, repensando suas práticas educativas, sem perder de vista as relações entre o mundo do trabalho e os objetivos educativos. (Evangelista, 2001).

Em consonância com essa proposta, ainda na década de 1990 o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Ensino Fundamental, estabelece os “Referenciais para a Formação de Professores” (BRASIL, 1999), cujo objetivo era implementar mudanças nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores. O referido documento faz constar que:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoia-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe. (BRASIL, 1999, p. 70).

Diante da necessidade de se reconstruir práticas, como observam as propostas acima, são implementadas ações diversas no sentido de solucionar os problemas do preparo dos professores, o que caracterizou muito fortemente a reforma educacional dos anos 1990, principalmente após um acordo realizado durante a conferência realizada em Jomtien, sob a denominação de “Educação para Todos”[[1]](#footnote-1), organizado e financiado pela Organização Nacional das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)[[2]](#footnote-2), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)[[3]](#footnote-3), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM), com a representação dos governos, das associações profissionais e intelectuais da educação do mundo todo, bem como a participação dos órgãos multilaterais como a UNESCO, Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros (Oliveira, 2007). Ao final da Conferência, muitas mudanças ocorreram na política educacional brasileira, tendo em vista o atendimento das perspectivas dos órgãos citados, os quais alegavam que a educação nos países da América Latina apresentava-se ineficiente, revelado pelo alto índice de evasão, repetência e analfabetismo, fatores que poderiam, segundo a concepção de tais órgãos, comprometer os avanços exigidos pela sociedade contemporânea globalizada e, portanto, desenvolvida (Oliveira, 2007).

As diretrizes sucedidas dessa Conferência tinham como objetivo o desenvolvimento econômico, em conexão com os princípios mercadológicos, cujo foco era submeter a aprendizagem às suas demandas, por meio de um discurso de que esses países se tornariam mais competitivos e eficientes no contexto da mundialização, alcançando-se, dessa forma, a equidade social. A partir desse momento, os países da América Latina passam a investir em reformas educacionais, principalmente a educação básica, as quais deveriam ser implementadas rapidamente nos sistemas de ensino, sem, contudo, aumentar os investimentos (Duarte, 2001).

Vale ressaltar que as recomendações para a formação de professores nesse momento cumpriam fielmente o proposto pelo documento do Banco Mundial, organizado no ano de 1995, que teve como título “La enseñanza superior: las leciones derivadas de la experiência”[[4]](#footnote-4). A autora coloca ainda que, a formação de professores era desenvolvida com foco no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático” (Freitas, 2002).

Corroborando com os autores, Oliveira (2015) acrescenta afirmando que o Brasil, assim como outros países da América Latina, enfrentou durante a década de 1990 um processo de reestruturação do Estado que, justificado pelas necessidades de ajustes estruturais, em grande medida em razão da crise da dívida externa, alterou a relação entre Estado e sociedade civil. Essa reestruturação teve como paradigma a adoção dos critérios da economia privada na gestão da coisa pública.

No Brasil, a assinatura do termo de comprometimento resultou na elaboração do primeiro Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no qual constava algumas das muitas recomendações feitas nas duas conferências nas quais se fez representar. Dentre as ações coordenadas pelo MEC como resultado de tais recomendações, está a promulgação da LDB; o financiamento por aluno; a criação do FUNDEF[[5]](#footnote-5); a criação e implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o monitoramento dos resultados das aprendizagens nas escolas; a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a descentralização da escolha dos livros didáticos, passando a ser realizada pelos professores; o desenvolvimento de programas de aceleração de aprendizagem; e, por fim, a formação continuada de professores.

A implementação no Brasil desse ideário teve início no governo de Itamar Franco (1992 a 1994) com a elaboração do Plano Decenal de Educação, durante esse governo foram produzidos documentos importantes, a exemplo dos diagnósticos sobre a situação da administração pública brasileira, mas não ocorreram grandes iniciativas reformistas na gestão pública. Foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) que o ideário ganhou força e concretude. No âmbito da gestão pública, mudanças significativas aconteceram durante esse governo, dentre as quais destacam-se: a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE); reorganização administrativa do governo federal; continuação e aperfeiçoamento *civil service reform*[[6]](#footnote-6); realização de concursos públicos; capacitação promovida pela Escola Nacional de Administração Pública, nesse momento revitalizada (Abrucio, 2007 *apud* Cabral Neto, 2009).

Nessa perspectiva as políticas educacionais neoliberais buscavam uma qualidade da educação, que foi assumida pelos diferentes setores governamentais e empresariais, que passa a adquirir uma importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo. (Freitas, 2002).

**3 VARGEM GRANDE/MA: o cenário da pesquisa**

O município de Vargem Grande, possui um sistema próprio de ensino formado por vinte e sete (27) escolas na área urbana e setenta e uma (71) na zona rural, totalizando uma rede com noventa e oito (98) esolas. Vale ressaltar que no município de Vargem Grande não existem escolas privadas, ou seja, todas as escolas de Educação Básica são públicas, pertencentes às redes municipais e estaduias. No caso específico das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos inicias e finais, pertencentes à rede municipal de ensino. Outro ponto que merece destaque nesse contexto é que o município de Vargem Grande, nos últimos anos, vem apresentando crescimento do Indice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com uma leve queda no na de 2021, em virtude da Pandemia do Covid-19, como demonstra o quadro seguinte:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Ideb do Ensino Fundamental – anos iniciais** | | | | | | | | | |
|  | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 | 2023 |
| Meta projetada | 2,8 | 3,1 | 3,6 | 3,8 | 4,1 | 4,4 | 4,7 | 5,0 | 5,0 |
| Ideb observado | 3,0 | 3,1 | 3,6 | 3,3 | 4,2 | 4,3 | 5,0 | 4,8 | 7,3 |

Fonte: Ideb 2023, INEP.

Os resultados apresentados colocaram o município de Vargem Grande em uma posição de destaque no estado do Maranhão, passando a ocupar o primeiro lugar no “ranking” do Ideb no estado, como mostra os dados a seguir:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Ideb do Ensino Fundamental – anos iniciais**  **Ano 2023** | | |
| Nº ordem | Municípios | Ideb |
| 01 | Vargem Grande | 7,3 |
| 02 | Bacurituba | 6,9 |
| 03 | Duque Bacelar | 6,9 |
| 04 | Lima Campos | 6,8 |
| 05 | Timon | 6,8 |
| 06 | Porto Franco | 6,7 |
| 07 | Alto Alegre do Pindaré | 6,5 |
| 08 | Alto Parnaíba | 6,4 |
| 09 | Axixá | 6,3 |
| 10 | Porção de Pedras | 6,2 |
| 11 | Zé Doca | 6,1 |
| 12 | Lagoa do Mato | 6,1 |
| 13 | Arari | 6,0 |

Fonte: Ideb 2023, INEP.

Como se sabe, atualmente, o Ideb é o principal indicador de qualidade da Educação no Brasil. Entretanto, o debate sobre a qualidade da educação vem ganhando destaque cada vez maior nas políticas públicas há alguns anos. Segundo Castro (2007), o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) reconhece quatro diferentes concepções para qualidade, conforme segue: atributos ou essência; grau de excelência ou valor relativo; bom ou excelente; características e juízos. Essa categorização vem revelar o quanto o entendimento acerca da qualidade é complexo, polissêmico e subjetivo.

No campo educacional o termo qualidade vem assumindo diversas concepções, conforme os contextos econômico, social e político vigentes. No Estado de Bem-Estar relacionava-se a qualidade na educação à dotação orçamentária, gastos públicos destinados à educação e custo por aluno. Supunha-se que quanto mais investimento financeiro na educação maior seria sua qualidade. Com a redução do papel do Estado, a lógica para se medir a qualidade da educação passa a ser a empresarial, deslocando-se o foco da qualidade para a eficácia, ou seja, conseguir o máximo resultado com o mínimo custo. Nessa perspectiva a qualidade passa a ser percebida apenas do ponto vista econômico, pragmática e gerencial, restringindo a ideia de uma educação de qualidade à eficiência, eficácia e produtividade. (Castro, 2007).

No entanto, conforme aponta a autora, apesar do conceito de qualidade que se tornou hegemônico no contexto das políticas neoliberais, seja o de caráter gerencial que tem como matriz a eficiência, a eficácia e a produtividade, características atribuídas à empresa privada, a qualidade da educação pode ser entendida a partir de uma outra perspectiva, que vem adotando como pressuposto a proposta democrática de qualidade, pensada por educadores comprometidos com a escola pública. Nessa perspectiva, a qualidade educacional está ligada ao combate às desigualdades, às dominações e às injustiças sociais, passando a assumir um conceito político, sociológico e crítico. (Castro, 2007).

Nessa mesma direção Sander (2007), afirma que uma educação de qualidade para todos requer, uma sólida política de Estado, traduzida na Constituição, nas leis de ensino e em outros códigos jurídicos que estabelecem a missão e os objetivos das instituições e sistemas educacionais e, igualmente, a concepção e adoção de práticas de gestão capazes de materializar tais políticas públicas, bem como as disposições da legislação do ensino, no cotidiano das instituições escolares e sistemas educacionais.

**4. PERCURSO METODOLÓGICO**

Como percurso metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa e para a apropriação do objeto estudado optamos por uma abordagem na perspectiva qualitativa, a qual para Gatti e André (2010, p. 30) se constitui: “[...] em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais”. A pesquisa qualitativa realizou-se por meio de uma revisão bibliográfica, associada à pesquisa exploratória, utilizando-se da técnica do grupo focal.

O campo empírico compreendeu 2 (duas) escolas da rede pública municipal, ambas localizadas na sede do município, de onde foram escolhidos 10 (dez) professores os quais se constituíram os sujeitos da pesquisa. Além dos 10 (dez) professores, também se constituíram sujeitos da pesquisa os gestores e orientadores das referidas escolas, sendo dois de cada escola, totalizando assim 14 (catorze) sujeitos, os quais foram nomeados, PEF1, PEF2, PEF3 e assim por diante até a PEF8, que significam “professora do ensino fundamental”, para os gestores G1 e G2 e para os orientadores pedagógicos OPE1 e OPE2, cujo intuito foi preservar o sigilo dos sujeitos da pesquisa.

Com os gestores e orientadores pedagógicos a coleta dos dados foi realizada por meio da utilização de entrevistas, as quais para Cervo e Bervian (2002), se constitui numa das principais técnicas de coletas de dados e pode ser definida como conversa face a face entre pesquisador e entrevistado, a fim de se obter informações sobre determinado assunto.

Assim, seguimos afirmando que a pesquisa qualitativa favorece diversas possibilidades metodológicas, dentre as quais destaca-se o grupo focal, como uma técnica de coleta de dados que, a partir da interação grupal, proporciona aos participantes uma ampla possibilidade de problematização sobre um tema ou foco específico, que adotamos para a coleta junto aos professores. O Grupo Focal oportuniza perceber mais claramente aquilo que nem sempre se consegue apenas com a escrita, mas o que diz as expressões, pois como afirma Gatti (2005, p.68), “entender melhor as proximidades existentes entre o que as pessoas dizem e o que elas fazem de fato [...]”. Isso é fundamental, visto que o objetivo maior dessa técnica de pesquisa, é “extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo sentimentos, opiniões e reações que resultariam em um novo conhecimento”. (Gomes, 2005, p. 279).

Para a análise dos dados, fez-se necessário estabelecer uma conexão bem próxima com os objetivos da mesma, devendo ser essa a primeira atitude para o início da análise, tendo como auxílio as teorizações sobre o tema pesquisado. Portanto, os objetivos precisam estar bem definidos e com muita clareza (Gatti, 2005).

**5. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: em cena o programa mais aprendizagem**

A pesquisa sobre a formação continuada de professores na rede pública municipal de Vargem Grande foi realizada no ano de 2019, a partir das propostas de formações realizadas pela Coordenação de Formação da Secretaria Municipal de Vargem Grande (SEMED/VG). Trata-se da Política de Formação Continuada de Professores do município de Vargem Grande, cujo objetivo foi implementar estratégias didático-pedagógicas que contribuíssem com as práticas escolares. Nessa direção, o estudo propôs-se investigar quais as contribuições da formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino para a sua prática docente, desenvolvida pelo “Programa Mais Aprendizagem”, uma proposta da Política de Formação Continuada de Professores a nível local. (Vargem Grande, 2017).

Assim, sobre os questionamentos acerca das contribuições da formação continuada realizada pela Coordenação de Formação da SEMED/VG para a prática pedagógica do professor, as respostas a seguir são representativas:

**PEF1:** As formações realizadas em rede têm sido de grande ajuda, muito embora alguns formadores ainda não consigam demonstrar domínio acerca dos temas trabalhados, ou seja, não revelam que conseguem relacionar o que trabalham na teoria com a sua prática.

**PEF2:** Nos últimos anos as formações passaram a ser mais organizadas, com momentos de estudo e momentos práticos. [...] Há sempre um segundo momento onde nos reunimos para pensar em atividades a serem desenvolvidas nas salas e para a produção dos recursos que podem auxiliar naquela situação.

**PEF4:** É muito bom quando a gente recebe instrução de pessoas que demonstram ter domínio teórico, mas que também conhecem da prática, a gente se sente mais segura sabendo que aquela pessoa já aplicou aquilo que está nos dizendo, que está estudando conosco.

**PEF5:** Para mim as formações são momentos importantes, pois trocamos experiências, uma dá ideia para a outra, copiamos aquilo que deu certo na sala dos colegas e discutimos sobre o que fizemos e não deu bons resultados.

**PEF6:** Sou professora do 5º ano e durante todo o ano de 2019 fiquei com a grande preocupação de como os meus alunos se sairiam na avaliação externa. Mas durante as formações fomos orientadas de forma bem específica sobre como trabalhar com eles.

**PEF7:** Esse ano foi realmente de muita preocupação para nós, professores do 5º ano, mas tivemos muito apoio na escola e por parte da SEMED, que ofereceu reforço para nossos alunos.

Um aspecto importante a ser destacado, diz respeito à declaração da PEF2 sobre o modo como as formações estão organizadas, em momentos de estudo e momentos práticos, favorecendo aos professores relacionarem as duas dimensões, ou seja, teoria e prática, o que pode auxiliar o professor na sala de aula.

As declarações também revelam que os professores têm vivenciado uma nova experiência de formação continuada a nível local e que tem promovido melhores condições de desenvolvimento de suas ações em sala de aula, pois segundo eles, têm aprendido novas práticas, demonstrando mais segurança no desenvolver dos conteúdos, além da oportunidade de trocar experiências, de ouvirem e serem ouvidos em suas particularidades, em poder perceber que suas dificuldades são, por vezes, as mesmas de outros colegas, conforme apontam os PEF1, PEF5 e PEF6.

As declarações revelam ainda que os professores têm vivenciado momentos de grandes preocupações, em virtude de tratar-se de ano de realização da avaliação externa, ou seja, ano em que o Ideb será novamente medido, o que está claramente exposto nas declarações dos PEF6 e PEF7, por estarem professores nas salas focos da avaliação externa.

Com relação aos conhecimentos trabalhados na escola, Saviani chama atenção afirmando que se faz necessário que nós professores estejamos atentos para o que o autor chamou de “atividade nuclear da escola”, a fim de que não percamos de vista que o papel da escola está relacionado ao acesso ao saber sistematizado, “portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado [...]. (SAVIANI, 2011, p. 14). Ao referir-se à “atividade nuclear”, Saviani está se referindo “a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”. Assim sendo, convêm destacar que a diversidade e o dinamismo de atividades deve ser uma estratégia de ensino, entretanto, não devemos esquecer que existem aspectos considerados principais e aspectos considerados secundários na escola (SAVIANI, 2011).

**6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As percepções a partir das falas dos sujeitos evidenciaram uma clara importância ao processo de formação continuada como uma fórmula para mudar as práticas em sala de aula. Deixando visível que prevalece a ideia de mudança através da formação continuada como sendo somente a busca por novas práticas, sem a reflexão crítica aprofundada do que isso representa de fato para a atuação do professor em sala de aula. Sabemos, no entanto, que as práticas por si só, não refletem as mudanças que se pretende alcançar em educação ou das quais a educação necessita, muito embora saibamos também que a formação continuada ao longo da carreira provoca sim mudanças na prática docente, mas não se limita a isso.

Entretanto, advertimos que a formação continuada é, sem nenhuma dúvida, elemento de grande importância para o desenvolvimento profissional docente, porém não pode ser tomado como único, ou seja, as discussões sobre formação continuada não podem se distanciar das discussões sobre aspectos financeiros, questões salariais, estabilidade na carreira, dentre outros aspectos tão importantes quanto, tais como: a escola, o educando, as famílias. Compreendendo que importa que se pense no processo como um todo, no sentido de se construir um projeto comprometido e coletivo de escola pública.

**7. REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: SEF/ MEC, 1999.

\_\_\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

CABRAL NETO, A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna. BEZERRA, Maura Costa Orgs.) **Política educacional:** gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber livros, 2009 (A).

CASTRO, A. M. D. A. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio [et al.]. **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.

EVANGELISTA, O. Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil. In: LIMA, A. B. de; VIRIATO, E. O. (Orgs.). **Políticas educacionais e qualificação docente**. Cascavel/PR, p. 13-30. 2001.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: Cedes. V. 35, n. 129, out/dez. 2012.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: Cedes. V. 23, n. 80, set. 2002.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOMES, A. A. **Apontamentos sobre a pesquisa em educação**: usos e possibilidades do grupo focal. Ecos – Revista Científica. São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional e a Re-estruturação do trabalho do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e Governos Democráticos Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil/**: genealogia do conhecimento. Brasília: DF, Liber Livro, 2007.

SAVIANI, D. **Formação de professores no Brasil**: dilemas e perspectivas. Poíesis Pedagógica, v.9, n,1, p. 07-19, jan/jun.2011.

VARGEM GRANDE. **Uma Proposta de Política de Formação Continuada de Professores para Vargem Grande (2017 – 2020)**. Supervisão de Políticas Educacionais - Coordenação de Formação. Vargem Grande, MA: SEMED, 2017.

1. Esta Conferência foi realizada em Jomtien, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, da qual participaram 9 (nove) países com maior índice de analfabetismo a nível mundial, dentre os quais encontrava-se o Brasil. Nessa Conferência foram estabelecidas as bases para a elaboração dos planos decenais de educação dos países mais populosos do mundo. (OLIVEIRA, 2000). [↑](#footnote-ref-1)
2. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desaﬁam nossas sociedades. (UNESCO, [20-?]a). [↑](#footnote-ref-2)
3. O UNICEF foi criado no dia 11 de dezembro de 1946, por decisão unânime da Assembleia Geral da ONU, para fornecer assistência emergencial a milhões de crianças no período pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China. Em 1953, tornou-se órgão permanente do sistema das Nações Unidas e teve seu mandato ampliado para chegar a crianças e adolescentes em todo o mundo. Em 1965, o UNICEF recebeu o Prêmio Nobel da Paz. (UNICEF, [2019]). [↑](#footnote-ref-3)
4. O documento é resultado de um trabalho que tem como cerne a análise da crise que perpassa a educação superior2 nos países em desenvolvimento, sobretudo, da África, da América Latina e da Ásia, e onde se avaliam as possibilidades de êxito das reformas educacionais. Nessa perspectiva, as orientações do Banco têm enfatizado reformas no âmbito do ensino superior nos seguintes aspectos: diferenciação institucional; diversificação das fontes de financiamento; redefinição do papel do Estado e as questões referentes à autonomia e à responsabilidade institucional e políticas voltadas para a qualidade e equidade. (BORGES, 2010, p. 369). [↑](#footnote-ref-4)
5. O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), aprovado, em setembro de 1996, por intermédio da EC nº 14, trouxe promessas, gerando fortes expectativas por parte da comunidade educacional, sobretudo quanto à elevação do padrão de atendimento no ensino fundamental e à valorização dos docentes desse nível de ensino, com a definição de novos mecanismos de distribuição dos recursos já existentes vai instituir, legalmente e de fato, um novo padrão de gestão da educação básica. (VERHINE; MAGALHÃES, 2003). [↑](#footnote-ref-5)
6. A continuação e aperfeiçoamento da *civil service reform,* a grande Reforma do Estado que aconteceu nos anos 90, implantando o gerencialismo em substituição ao Estado burocrático. Tratou-se de uma grande reorganização administrativa do Governo Federal, com destaque para a melhoria substancial das informações da administração pública – antes desorganizadas ou inexistentes – e o fortalecimento das carreiras de Estado. (ABRUCIO, 2007). [↑](#footnote-ref-6)