

O lugar da política educacional na formação continuada de professores das redes municipais de Belo Horizonte e São Paulo

The place of educational policy in the continuing education of teachers in the municipal schools of Belo Horizonte and São Paulo

El lugar de la política educativa en la formación continua de los docentes de las escuelas municipales de Belo Horizonte y São Paulo

Deise Rosalio Silva^I

Juliana Faltz Martins^{II}

RESUMO

Este artigo versa sobre o lugar da política educacional na formação continuada dos professores das redes municipais de Belo Horizonte e São Paulo, buscando analisar o caráter com que a temática aparece nos momentos de formação coletiva. Inscreve-se em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfico-documental, que contempla a revisão da literatura, o levantamento e a análise da legislação, os dados sobre as temáticas trabalhadas nas propostas formativas nos últimos cinco anos e como elas expressam o lugar destinado aos professores no âmbito das políticas educacionais. Os resultados apontam a fragilidade do debate sobre política educacional no âmbito da formação continuada de ambas as cidades e demonstram que o espaço destinado aos professores é limitado, em geral, reduzido à capacitação para a execução de propostas, impactando a potencial participação docente na formulação de políticas educacionais.

Palavras-chave: Formação Continuada. Política Educacional. Trabalho Docente.

ABSTRACT

This article deals with the place of educational policy in the continuing education of teachers of municipal schools in Belo Horizonte and São Paulo, seeking to ascertain the aspect with which this theme appears in moments of collective education. It is part of a qualitative approach of bibliographic-documental nature, which includes a literature review on the topic, the survey and analysis of the legislation, data on the themes worked in training proposals in the last five years and how they express the locus for teachers in the context of the educational policies. The results point to the fragility of the debate on educational policy in the context of continuing education and show that the space allocated to teachers in the context of educational policies is limited in general, reduced to training for the execution of proposals, impacting the potential participation of teachers in the formulation of educational policies.

Keywords: Continuing Education. Educational Politics. Teaching Work.

^IUniversidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: deiserosalio@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-5862-5087>

^{II}Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: faltzju@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-5022-047X>

RESUMEN

Este artículo trata el lugar de la política educativa en la formación continua de los docentes de las escuelas municipales de Belo Horizonte y São Paulo, buscando analizar el carácter con el que este tema aparece en momentos de educación colectiva. Forma parte de un enfoque bibliográfico-documental cualitativo, que incluye una revisión de la literatura sobre el tema, el relevamiento y análisis de la legislación, datos sobre los temas abordados en las propuestas formativas en los últimos 5 años y cómo expresan el lugar de los docentes en la contexto de las políticas educativas. Los resultados apuntan a la fragilidad del debate sobre política educativa dentro de la formación continua de ambas ciudades y denotan que el espacio asignado a los docentes en el contexto de las políticas educativas es limitado, en general, reducido a la capacitación para la ejecución de propuestas, impactando la potencial participación docente en la formulación de políticas educativas.

Palabras clave: Educación Continuada. Política Educativa. Trabajo Docente.

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação é uma temática que sempre esteve na arena do debate público, embora com distintos significados e delineada por diferentes concepções em disputa. Contudo, tem ganhado cada vez mais destaque nos últimos anos, tanto na academia quanto entre os formuladores das políticas educacionais. Ainda que não exista um consenso sobre o que é uma educação de qualidade, justamente pelo seu caráter polissêmico, é plenamente alargada a ideia de que a qualidade do corpo docente importa nesse processo. Assim, ressalta a importância da formação de professores.

Dada a natureza complexa da própria atividade pedagógica e de todo o processo de ensino-aprendizagem, coerente com a característica inerentemente humana de estar em constante devir, a formação de professores não se encerra nos cursos de licenciaturas. Ainda que seja determinante uma formação inicial de qualidade, conforme apontam Nóvoa (1992), Freire (1996), Diker (1997), Lelis (2001) e Tardif (2002), entre outros, os conhecimentos profissionais são progressivos e evolutivos, conseqüentemente requerem uma formação contínua. Nessa direção, Fusari (1998, p. 538-539) afirma que é necessário “criar um novo paradigma, no qual a formação se efetive num continuum, processo em que a formação inicial, a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional sejam elementos articulados entre si”.

Exatamente por isso, a formação continuada passou a ser encarada como uma estratégia fundamental para a constituição de professores propositivos, em melhores condições de exercer o seu ofício e responder às demandas da realidade enfrentada (Nóvoa, 1992; Pimenta, 1995; Freire, 1996; Estrela, 1997; Veiga, 1998; Candau e Lelis, 1999; Altet, 2001).

Existem variadas concepções sobre como deve ser a formação continuada, orientadas por diferentes compreensões sobre o papel do professor, por distintos significados e interesses, que, a rigor, coadunam com a concepção de ser humano e sociedade almejada.

No que se refere à gestão educacional, materialização das políticas educacionais e perspectivas balizadoras, o que se desenha no atual contexto político é o recrudescimento do controle sobre a prática dos professores, com encaminhamentos cerceadores e o aumento da cobrança por resultados, apesar da vertiginosa degradação dos investimentos.

Desconhecendo todo o percurso de estabelecimento da educação enquanto direito e a forte dimensão de luta que ele exigiu, não apenas a população no geral, mas o próprio corpo docente tende

a entender que política pública é tarefa do *andar de cima* e, assim, perde a valiosa possibilidade de colocar-se nesse debate em condições de disputar os seus rumos.

Essa acepção do *andar de cima* está ancorada na concepção de que ele é o Estado e que, desse modo, compete a ele o estabelecimento de políticas públicas. No entanto, como Gramsci (2007) nos ajuda a compreender, o Estado não se restringe à sociedade política: “por Estado deve se entender além do aparato governativo também o aparato ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil” (Gramsci, 2007, p. 801, grifo do original).¹

A sociedade civil é constituída como um lócus privilegiado do exercício hegemônico, por ser primordialmente onde se estabelecem as disputas ideológicas e lutas para a conquista ou manutenção da hegemonia. Todavia, a sociedade civil e a sociedade política não funcionam de modo absolutamente segregado. Dessa maneira, o Estado “no sentido orgânico e maior” (Gramsci, 2007, p.763)² é composto desse todo e não somente das forças governamentais.

Nessa perspectiva, é também tarefa da sociedade civil, enquanto parte indissociável do Estado, a disputa pelo delineamento e pela formulação de políticas públicas. Entendendo-se que elas, fundamentalmente, se referem às proposições e ações que encaminham a vida em sociedade e devem atender às suas necessidades, nada mais coerente que os professores terem vez e voz no processo de constituição de políticas educacionais.

Assim sendo, a legitimação de outro repertório científico na edificação da formação continuada de professores, como ressalta Freire (1996), compõe uma luta por novos significados do que deve ser compreendido como competência em torno do saber-fazer do professor, que lhe permita contribuir efetivamente para a construção de respostas à altura das demandas sociais.

Nesse sentido, cabe pensar a relevância de que a formação continuada dos professores abarque espaço para estudo e discussão sobre as políticas educacionais, de modo que eles possam conhecer o seu percurso histórico, problematizar os seus significados, questionar o lugar do corpo docente nelas e se fortalecerem coletivamente para se colocarem em condições de disputar os seus sentidos e a sua construção.

Na compreensão da urgência de edificação de uma nova práxis docente, que faça frente às problemáticas contemporâneas e, desse modo, não seja reduzida à execução de conteúdos predefinidos em sala de aula e ao atendimento de políticas estabelecidas de cima para baixo, mas que também possibilite o protagonismo docente na definição e elaboração de políticas educacionais, é que esta pesquisa se delineou, objetivando compreender o espaço que a temática das políticas educacionais apresenta na formação dos professores das redes municipais de Belo Horizonte e São Paulo, elemento primordial para tentar entender as dinâmicas e os dilemas que fragilizam a participação docente no âmbito da formulação de políticas de impacto direto para toda a comunidade, que usufrui da rede local de ensino, e, indiretamente, para o conjunto da sociedade.

Dessa forma, discutiremos inicialmente alguns aspectos legais e teóricos de diferentes concepções de formação continuada. Na sequência, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa e, por fim, os resultados encontrados e analisados.

RESGATANDO ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PENSAR SUA IMPLEMENTAÇÃO

No Brasil, encontra-se um vasto histórico bibliográfico acadêmico sobre a formação de professores, o que demonstra a consolidação do assunto como agenda de pesquisa. Entretanto, é a partir de 1990 que a narrativa da essencialidade da formação continuada de professores como um

1 Q 6, §137.

2 Q 6, §88.

artifício importante para maior qualidade, para a construção de um perfil docente mais contundente, capaz de articular e manejar seu ofício da melhor forma possível, se delinea (Araújo, Araújo e Silva, 2015). Esse debate foi fortalecido com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) atual, lei n. 9.394, instituída em 1996 (Brasil, 1996), em que um compêndio legal sobre a formação continuada começa a ser estabelecido. Consequentemente, a ênfase na formação de professores tornou-se um dos temas mais recorrentes na agenda de pesquisa das Ciências da Educação (Cunha, 2013).

De acordo com o art. 63, inciso III, da LDB, as instituições deverão manter “programas de formação continuada para profissionais de educação de diversos níveis”. Já os incisos II e V do art. 67 apontam a formação como parte elementar da valorização dos profissionais da educação, destacando a obrigação dos sistemas de ensino de garantir o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Brasil, 1996).

Com a legislação e a delimitação de responsabilidades entre os entes federativos, observa-se um crescimento de programas e propostas de formação continuada. No entanto, não houve o delineamento de princípios e processos para que essa modalidade de formação acontecesse.

A portaria n. 1.403/2003, do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2003), destinada às Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada, já no art. 1º trata de um exame nacional de certificação, baseado na perspectiva de avaliação de competências. Acarreta, assim, o sistema de classificação, minando a concepção de formação continuada docente como um direito coletivo e colaborativo para incitar a competição para a progressão de carreira e bonificação, desconsiderando as condições concretas do trabalho docente, reiterando uma lógica meritocrática e imputando a responsabilização individual do professor por sua formação como critério de qualidade.

A pressão de educadores ocasionou o recuo da implementação do Exame Nacional de Certificação e foi instaurada uma Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação que pressupunha a parceria com universidades. Contudo, como historicamente acontece em nosso país, a fragmentação e a descontinuidade das políticas marcam todo o nosso percurso educacional e impactam o êxito das proposições.

O atual Plano Nacional da Educação, instituído pela lei n. 13.005/2014 (Brasil, 2014), apresenta as metas de 13 a 16 dedicadas à formação de professores, apresentando, respectivamente:

aumento da proporção de mestres (75%) e doutores (35%) no sistema de educação superior; elevar as matrículas na pós-graduação para atingir anualmente 60.000 mestres e 25.000 doutores; garantir uma política de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos que atuem na educação básica tenham formação específica no ensino superior; formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica e garantir a todos profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Brasil, 2014)

O documento apresenta como estratégias para o alcance da meta 16, a mais específica para a formação continuada:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; 16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; 16.3) expandir

programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação; 16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível; 16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica; 16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (Brasil, 2014)

Observa-se que não há especificidade no que tange ao caráter e à concepção de formação continuada e, dada a inexistência ainda hoje de um Sistema Nacional de Educação, a articulação entre os sistemas estaduais e municipais é dificultada, ressoando em encaminhamentos muito desiguais também no que se refere à formação docente em serviço.

Todavia, entidades como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centros de Educação (FORUMDIR) atuaram ativamente na defesa da melhoria da formação dos professores, com o delineamento de princípios balizadores. Esse esforço histórico, materializado com o protagonismo da Anfope, especialmente a partir de 2012, culminou na resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2015), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada.

Essa resolução, n. 2 CNE/CP (Brasil, 2015), traz avanços importantes ao destacar a complexidade da educação, a indissociabilidade entre a formação inicial e a continuada, a importância de um projeto nacional de sólida formação, interdisciplinar, ética, estética, política, com unidade entre a teoria e a prática. Ressalta o caráter coletivo, organizacional e profissional na edificação de um repensar pedagógico dos valores e saberes, que deve ser constituído por grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas, atividades de extensão que envolvam todos os profissionais da educação básica, objetivando uma reflexão fundamentada sobre a prática educativa e a busca de aperfeiçoamento não apenas do ponto de vista técnico, mas pedagógico, ético e político. Como enfatiza Dourado (2015, p. 312-313):

A formação continuada decorre de concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta: I. os sistemas e redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II. a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III. o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV. o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Sublinha-se desse excerto um elemento crucial dessa concepção que, por princípio, não deveria ser orquestrada fundamentalmente por sujeitos externos, desconsiderando o projeto, o contexto,

os agentes, o território local e as problemáticas vividas por quem está no *chão da escola*, tecendo-a diariamente; portanto, o protagonismo docente e as condições para tal devem ser premissas.

Cabe salientar a concepção de docência que alicerça todo o documento:

a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (Brasil, 2015, p. 2)

Demarca-se a docência como processo complexo, que exige séria e ampla formação, mas que deve seguir em constante devir em um diálogo formativo com a sociedade, não sendo rebaixada à instrumentalização de determinados conteúdos, justamente por envolver uma dimensão ética, política e ser também produtora de conhecimentos e intervenções refletidas no mundo.

Já a resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2019), definidora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), rompe absolutamente com a concepção ampla e contextualizada de formação docente. Não apenas retoma, mas agrava a concepção de competências da resolução CNE/CP n. 1 (Brasil, 2002), que tinha demandado 13 anos de luta das entidades representativas dos pesquisadores em educação para ser superada, com a materialização dos princípios de base comum nacional delineados pela Anfope na resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2015) — princípios esses diametralmente opostos ao ímpeto reducionista de município didático da atual resolução.

O intuito prescritivo para uma formação rápida, técnica e simplista, voltada ao alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pautada por interesses do mercado, marca o tom da nova resolução. Pesquisadores já apontam para o grande retrocesso que ela representa (Guedes, 2019; Rodrigues, Pereira e Mohr, 2020; Taffarel e Carvalho, 2021).

A BNCC aprovada em dezembro de 2017 deteriora o esforço histórico por uma formação sólida e ampla, contribuindo para maior precarização das condições de trabalho e formação docente, compreendida como mero município para a execução de conteúdos para responder às avaliações externas, determinados pela atuação maciça do empresariado da educação, que tem dominado as instâncias decisórias e delimitadoras de políticas educacionais. O intuito é “ampliar o controle sobre as unidades escolares e o trabalho docente, bem como estratégia para ocultar as diferentes responsabilidades pelo fracasso verificado em diferentes redes de ensino” (Giroto, 2019, p. 3). O documento estabelece:

revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica, essa é uma condição indispensável para a implementação da BNCC. (Brasil, 2017, p. 15)

O direito à educação é deslocado e reduzido ao foco na aprendizagem dos conteúdos que compõem os indicadores de competências e habilidades, mas não quaisquer e sim as competências para conformar os sujeitos ao contexto de degradação de trabalho e desigualdade, para que ele atenda aos interesses do mercado e se veja como o único responsável por cavar sua empregabilidade e seu lugar no mundo.

A legislação local, expressa nas portarias das respectivas redes municipais de educação, espelham essa proposição. A portaria n. 8.804, de 20 de dezembro de 2020, da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, que institui a Formação para o Currículo da Cidade, por exemplo, mostra que a intenção é o alinhamento para a aplicação do currículo pautado pela BNCC e destaca em seu art. 2º:

Art. 2º O valor do repasse, para as unidades envolvidas, será de R\$ 30.000,00 (trinta mil reais) e destina-se à contratação de assessores, consultores e formadores externos para desenvolver, junto à equipe escolar, cursos, seminários, palestras e oficinas que visam à formação continuada dos educadores, dos estudantes e da comunidade.

Parágrafo único: Do valor citado no caput, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) deverá ser gasto com atividades planejadas para os estudantes. (São Paulo, 2019, p. 19)

Nessa perspectiva, como apontam Dardot e Laval (2014), os indivíduos e as escolas são vistos como empresas, a concepção de formação “requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino)” (Libâneo, 2012, p. 23).

De acordo com Giroto (2019), apesar de ser uma demanda reconhecida e de reiterada importância na legislação, desde a LDB, ainda estamos distantes de assegurar condições de formação continuada para o conjunto do professorado brasileiro, mesmo no que se refere a cursos de curta duração. Sua pesquisa demonstra, por exemplo, que em 2017 menos de 1% dos professores tiveram alguma formação referente ao ensino de história e cultura afro-brasileira, como requer a lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003).

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA E ENQUADRAMENTO NA PESQUISA

Há uma literatura bastante relevante na área que nos permite identificar modelos de formação continuada influenciados diretamente por diferentes concepções teórico-metodológicas, como destaca Cunha (2013), consolidadas e praticadas ao longo de décadas no Brasil, na formulação de políticas públicas direcionadas à formação docente.

As três maiores concepções interventoras no pensar/fazer as possibilidades de formação continuada são: a positivista — com alusão ao paradigma da racionalidade técnica; a interpretativa — com referência à epistemologia da prática; e a crítico-dialética — baseada na perspectiva sócio-histórica. Ancoradas nessas concepções, podemos compreender o modelo clássico, o prático-reflexivo e o emancipatório-político na formatação da estruturação de ações formativas voltadas à formação continuada.

No modelo clássico, predomina a ideia de formação continuada como “reciclagem” (Candau, 1997). Existe uma clara cisão entre teoria e prática, que se mostra desde a concepção de elaboração dos conhecimentos, estendendo-se à construção do projeto pedagógico, de todo o planejamento, seleção de conteúdos, materiais, estratégias e delineamento da avaliação até a efetiva execução de cada etapa do processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2001). Os professores assumem uma posição passiva. Essa visão restringe-se à percepção dos professores a executores, aplicadores e transpositores de conhecimentos produzidos por especialistas. Logo, a formação docente limita-se a cumprir o papel de municiar os professores para a execução e melhor didática de transposição.

Carr e Kemmis (1988) enfatizam que essa forma de conceber a formação docente está ancorada na crença de que as problemáticas de aprendizagem são solucionadas com a sistematização das técnicas de ensino, como se elas por si pudessem resolver problemas que, na maioria das vezes, nada têm de didático.

Fávero, Tonieto e Roman (2013) destacam que esse tratamento ao docente como “técnico-especialista” se ancora no paradigma positivista, que considera caber à docência apenas a aplicação da racionalidade técnica, a mera instrumentalização de saberes, com clara cisão entre quem produz conhecimento e quem só transmite e executa proposições pensadas por outrem. Extingue-se, assim, a dimensão ética e política que envolve a definição de qualquer encaminhamento, meta ou atitude pedagógica. Pérez-Gomez (1995, p. 97) enfatiza que essa perspectiva limita a ação profissional do professor a “aceitar a definição externa das metas de sua intervenção”, em uma acepção comportamentalista, simplista, de direcionamento de interferências, como se o meio pudesse ser absolutamente controlado por elas.

Diker (1997) salienta que não se pode compreender a profissionalização docente sem a conjunção de uma formação que avigore a tomada de decisão dos professores e as condições de trabalho que possibilitem essa realização.

O modelo prático-reflexivo, por sua vez, alicerça-se na ideia de que os docentes produzem novos conhecimentos em um processo de reflexão sobre sua prática. A própria prática docente é formadora e também produtora de conhecimentos que influirão no processo de ensino-aprendizagem e em toda a relação educativa.

Influenciado pelo pensamento de Dewey, Donald Schön (2000) foi pioneiro na proposição do modelo de reflexão na ação, concebendo a prática docente como um lugar importante de construção de saber. Muitos outros autores também se debruçaram sobre essa perspectiva (Alarcão, 1996; Lelis, 2001; Nunes, 2001; Santos, 2002; Mendes, 2003; Charlot, 2005; Libâneo, 2005; Pimenta e Ghedin, 2005; Sacristán, 2005), corroborando a asserção do professor reflexivo e pesquisador e como ela deveria balizar as políticas de formação docente.

Nessa perspectiva, compreende-se que os encaminhamentos pedagógicos práticos são aprimorados com base nas reflexões dos professores acerca da sua prática. Apesar de também possuir considerável literatura em defesa de agenda para formulações das formações continuadas, estudos das últimas décadas concluíram que essa vertente não tem impactado significativamente as práticas educativas (Araújo, Araújo e Silva, 2015).

Gatti (2008) destaca que muitas iniciativas de formação continuada não assumiram de fato um caráter de apreensão e aprofundamento de conhecimentos e sim restringiram-se a um cunho compensatório, denotando maior ênfase na certificação para o cumprimento da “formação em serviço”, como aponta a LDB, principalmente no art. 87, do que na formação real.

Sousa (2006) comprova em sua pesquisa sobre as políticas de formação continuada, nas últimas décadas, uma clara tendência de terceirização da formação, com a contratação realizada pelas Secretarias de Educação de outras instituições para a execução de cursos para os docentes de suas redes. Isso potencializa o mercado educacional e fragiliza a possibilidade de constituição de um processo formativo pautado pelas necessidades reais e protagonizado pelos profissionais da educação das redes e pelas próprias secretarias.

Já o modelo emancipatório-político, considerando a perspectiva sócio-histórica, compreende que a formação docente precisa ser ampla, sólida e crítica teoricamente, permitindo que novas leituras de mundo sejam feitas, confrontadas e refeitas, e assim também a prática pedagógica, na medida em que ela ressoa a capacidade de dar respostas às provocações do cotidiano, das relações e das contradições que nos permeiam. Prima-se pela relação dialética entre a teoria e a realidade concreta, encarada como premissa indispensável à constituição de professores conscientes e ativos politicamente em sua prática pedagógica e intervenção no mundo.

É nessa vertente que autores como Grundy e Kemmis (1988) e Diniz-Pereira e Zeichner (2002) e Zeichner e Diniz-Pereira (2005) defendem a pesquisa-ação como a experiência mais potencialmente transformadora de formação docente, tanto da prática pedagógica quanto de protagonismo em

construções de processos formativos. Nesse sentido, Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 66, grifo do original) afirmam que “o envolvimento direto deles com o processo de produção sistemática de um saber extremamente relevante e essencial para suas práticas pode transformá-los também em ‘consumidores’ mais críticos do conhecimento educacional gerado nas universidades”.

Diante disso, entendendo que o modo como a formação continuada é concebida e encaminhada pode influir ou não de maneira importante no desenvolvimento profissional docente, pareceu-nos significativo observar a ocorrência desses modelos nos processos formativos docentes das duas redes. Desse modo, a categorização das propostas formativas realizadas em Belo Horizonte e São Paulo mostrou-se relevante na busca da compreensão da natureza da formação continuada, do espaço que o debate sobre políticas educacionais possui e o lugar que os professores ocupam nessa seara.

DESVELANDO O PERCURSO DA PESQUISA E RESULTADOS

A pesquisa versou sobre o lugar da política educacional na formação continuada de professores dos municípios de Belo Horizonte e São Paulo. Esse mote inicial possibilitou, por meio da investigação qualitativa, de cunho bibliográfico-documental, o levantamento das temáticas trabalhadas nos momentos de formação continuada dos professores das redes municipais de Belo Horizonte e São Paulo; a análise da legislação que ampara a formação continuada nas duas redes; a averiguação da existência do debate sobre política educacional, da natureza dessas propostas formativas e como elas expressam o lugar destinado aos professores no âmbito das políticas educacionais.

O esboço metodológico inicial da pesquisa foi alterado em razão da pandemia da COVID-19 e suas restrições sanitárias. Com a impossibilidade de realização de pesquisa de campo, com visitas às escolas e acompanhamento presencial de algumas propostas formativas da rede municipal de Belo Horizonte, como inicialmente previsto, a readequação para uma pesquisa estritamente bibliográfico-documental abriu a possibilidade de inclusão da rede municipal de São Paulo no levantamento e na análise documental. A seleção da cidade paulista ocorreu pelo fato de essa rede municipal assegurar na jornada de trabalho dos professores, um tempo coletivo de estudos remunerado, enquanto em Belo Horizonte não está prevista essa formação coletiva remunerada na jornada diária de trabalho docente. Diante dessa substancial diferença entre as duas redes, mostrou-se significativa a averiguação também do impacto desses formatos na constituição do lugar da política educacional na formação continuada dos professores dessas cidades e do devido espaço destinado a eles.

Optou-se pelo recorte temporal dos últimos cinco anos para melhor delimitação da pesquisa. Foram realizadas buscas com o descritor “formação continuada de professores”, nos Diários Oficiais das cidades de Belo Horizonte e São Paulo e no *site* oficial³ das prefeituras, para verificar a estruturação e publicização de dados da formação continuada docente em ambos os municípios. Foram localizados e selecionados pareceres, decretos, leis, termos de convalidação, editais e informativos.

Na cidade paulista, por meio do *site*⁴ da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, foram coletadas 426 propostas formativas, realizadas de 2016 a 2020, entre palestras, seminários e cursos. Essas proposições formativas foram categorizadas de acordo com as concepções de formação já expostas, considerando-se o modo como foram elaboradas e ofertadas e ponderando-se o tempo de duração de cada proposta, a participação ativa, ou não, dos professores participantes e o teor das temáticas abordadas. Dessa forma, todos os seminários e palestras, possuindo curta duração, delimitados em encontros pontuais sem progressão, foram enquadrados enquanto ações formativas clássicas, em que o foco era a instrumentalização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

3 *Site* da Prefeitura de São Paulo: <https://www.capital.sp.gov.br/>. Acesso em 20 jun. 2021. *Site* da Prefeitura de Belo Horizonte: <https://prefeitura.pbh.gov.br/>. Acesso em 24 jun. 2021.

4 <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em 11 nov. 2020.

Cursos com média a longa duração, em que os professores trabalhavam em conjunto e tinham maiores oportunidades de serem ouvidos, em que a temática tinha como foco a reflexão da prática pedagógica, foram classificados no modelo prático-reflexivo. E, por último, cursos com maior duração, em que os professores construíram uma ação interventora em conjunto no território, associada a uma reflexão da prática-pedagógica considerando-os como sujeitos políticos, foram classificados como emancipatório-políticos.

Com relação ao município de Belo Horizonte, entretanto, verificamos uma ausência de transparência e sistematização da divulgação das propostas formativas dos professores dessa rede municipal.

Referentemente à legislação paulista, foram localizados 29 documentos, entre decretos e portarias que atribuíam a responsabilidade pela organização e oferta da formação continuada à Secretaria Municipal de Educação da cidade e seus diversos núcleos, tais como os de relações étnico-raciais, apoio e acompanhamento para aprendizagem, educação em gênero e sexualidade, entre outros. Já a busca da legislação belo-horizontina, no mesmo período, localizou apenas oito documentos. Eram extratos referentes a valores investidos em cursos para os docentes, o Plano Municipal de Educação de 2016, baseado em metas e estratégias para a promoção das propostas formativas, além de um parecer condizente ao calendário escolar de 2019 que apontava a importância dos horários formativos, porém não definia como nem sua carga horária. Não havia nenhum documento de 2020. Entre 2016 e 2020, São Paulo formulou 426 propostas formativas, entre cursos, seminários e palestras. Foram classificadas 53 no modelo clássico, 357 prático-reflexivo e 16 emancipatório-político.

Em Belo Horizonte, percebe-se falta de organização e transparência da secretaria em publicizar os dados sobre a formação continuada. Não havia nenhum detalhamento das atividades, como foi disponibilizado no *site* da Prefeitura Municipal de São Paulo. Encontraram-se apenas algumas notícias sobre parcerias pontuais com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em projetos de formação continuada docente e algumas informações sobre a execução de programas federais como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pró-Letramento.

A ausência de dados publicizados sobre a formação continuada docente da rede municipal de Belo Horizonte e a limitação de dados disponibilizados pela respectiva Secretaria Municipal de Educação, restritos aos anos de 2019 e 2020, prejudicaram a comparação do mesmo marco temporal inicial entre as duas redes.

Na capital mineira, verificou-se a ocorrência de 166 práticas formativas nos anos de 2019 e 2020, sendo 74 identificadas no modelo clássico, 82 prático-reflexivo e dez podendo ser compreendidas em uma perspectiva mais emancipatório-política. No mesmo período, de 2019 e 2020, em São Paulo, foram localizadas 245 propostas formativas, estando 29 contidas no modelo clássico, 208 apontando para o prático-reflexivo e nove em aproximação com o modelo emancipatório-político.

Observa-se que a maioria das propostas formativas é alheia a uma discussão sobre o trabalho docente e as condições em que ele se realiza, eixo central que poderia adquirir em uma abordagem sobre política educacional. Predomina um aglomerado de propostas desconectadas, de temas variados, de cunho aplicacionista ou que objetivam algum espaço para a reflexão sobre proposições curriculares pautadas de cima para baixo, sem a possibilidade real de os docentes intervirem na construção dessas proposições. A somatória absoluta das propostas circunscreve-se na busca da “racionalidade prática”. No entanto, essa agenda deixa de considerar outros aspectos fundamentais para a formação docente, como:

- (1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade;
- (2) as diferentes áreas de atuação;
- (3) a relação ação-reflexão-ação;
- (4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo;
- (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais;
- (6) a valorização da experiência do profissional.

Mas, também: (7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; (8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública (9) o compromisso com a mudança; (10) o trabalho coletivo; (11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber. (Carvalho e Simões, 1999, p. 4)

A redução da perspectiva reflexiva à prática do ensino limita o potencial que ela poderia adquirir sobre a realidade, se houvesse a devida extensão para a reflexão sobre as esferas políticas, sociais, econômicas que delinham e determinam a nossa sociedade. Conceber a prática pedagógica descolada das demais práticas sociais que nos tecem, efetivamente, contribui para a reprodução dessas mesmas práticas que alicerçam a nossa sociedade desigual, fragilizando o lugar dos docentes na delimitação de políticas potencializadoras de outras relações com o saber, com os sujeitos e com a construção coletiva de ação transformadora para os problemas sociais que nos abatem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que a formação continuada dos docentes das redes municipais de Belo Horizonte e São Paulo está, majoritariamente, circunscrita na racionalidade técnica e prática. É marca predominante no âmbito da formação docente há mais de duas décadas, como ratificam pesquisas como a de Diniz-Pereira (1999, 2002).

Em maior expressão, verificou-se a adoção da perspectiva prático-reflexiva e, apesar de ela representar avanço significativo em relação ao modelo clássico de formação docente e ser fruto de um acúmulo de importantes estudos, ainda perdura nela um caráter operacionalizador, restrito ao trabalho pedagógico com o currículo proposto. E, nessa medida, a reflexão sobre a ação limita-se a promover maior eficiência didática e o cumprimento das metas educacionais requeridas nas avaliações de larga escala.

Considerando-se o período analisado, ainda sob a vigência da resolução CNE n. 2, de 2015, que apresentava uma concepção de formação docente mais substancial do que a mais atual, ainda assim a maioria das iniciativas formativas das respectivas redes centrava-se em um enfoque mais instrumental, aplicacionista. É dramático pensar em qual horizonte de formação continuada teremos daqui para a frente com a resolução CNE/CP n. 1 (Brasil, 2020), da Formação Continuada, em determinação de alinhamento à BNCC. Vislumbra-se importante agenda de luta e de pesquisa para fazer frente a tamanho retrocesso.

A lacuna de sistematização e publicização das propostas de formação continuada de Belo Horizonte pode sinalizar que a ausência de horários de formação coletiva remunerados na jornada de trabalho dos docentes dessa rede é também sintoma de uma fragilidade de agenda mais sólida de formação continuada na capital mineira, o que, por sua vez, é mais um reflexo da ausência de uma política ampla e articulada de educação de Estado nesse país, historicamente constituído por políticas de governo transitórias e, por vezes, desconexas e descontínuas, até mesmo no que se refere à formação docente.

A heterogeneidade de assuntos e a desagregação dos programas de formação continuada encontradas na pesquisa corroboram a segregação histórica entre saber e fazer, validando as relações de poder que encobrem essa cisão. Assim, demarcam a posição subalterna dos docentes — compreendidos como sujeitos que têm apenas a missão didática de conduzirem bem, entre o rol de saberes acumulados pela humanidade, os conteúdos selecionados por representantes vistos como hierarquicamente superiores —, que não podem efetivamente pensar, pautar, confrontar, transmutar essas proposições e influir expressivamente na delimitação das políticas educacionais, ou seja, eles são fundamentalmente excluídos dos processos decisórios.

O submisso lugar do docente acompanha o também subjugado lugar das políticas educacionais na formação continuada. Para além do jargão “reflexão sobre a prática”, o desafio é pensar um espaço de formação que possibilite aos professores questionarem a própria concepção de educador que a formação enseja e as políticas que a tornam possível, de tal modo que possam se fortalecer para se colocarem em condições efetivas de disputar os seus rumos.

Superar a visão de que a formação continuada visa atuar sobre uma lacuna técnica exige coerência e compromisso, não só com a própria concepção de ser humano como ser que está em constante processo formativo, de se fazer humano até mesmo na relação com os demais e com o meio, mas também com o lugar primordial do docente enquanto mediador de sujeitos em construção e ampliação de autonomia. Assim, é absolutamente contraditório que esses formadores sejam relegados a tal posição heterônoma, quando deveriam assumir a função cerne na edificação de políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.

ALTET, Marguarite. Qual (quais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. *In*: ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Phillipe; PAQUAY, Léopold; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 55-79.

ARAÚJO, Clarissa Martins; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/x5WwX3kwZbYvTNKnvvhgBb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicaca-origina-1-pl.html>. Acesso em: 8 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp_001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 1.403/2003**, 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1403-2003_184392.html. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp_002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério** – construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 5.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 56-72.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena S. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 22., 1999, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: ANPEd, 1999.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: pesquisa e a política educacional. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 89-108.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzbTzXNQRg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**. São Paulo: Boitempo, 2014.

DIKER, Gabriela. A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro de mudança. *In*: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson (org.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p. 206-241.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300006>

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio.; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (org.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica: concepções e desafios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr/jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsh9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2021.

ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ROMAN, Marisa Fátima. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 38, n. 2, p. 277-287, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/5483>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FERNANDES Sonia Cristina de Lima. Análise de um processo de Formação em Serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001. Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: Hotel Glória, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de professores: o papel do Estado, da universidade e do sindicato. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais [...]** Águas de Lindóia: FEUSP, 1998.

GATTI, Bernardete A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, p.1-21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Edizione critica di Valetino Gerratana. 3. ed. Torino: Einaudi, 2007.

GRUNDY, Shirley; KEMMIS, Stephen. Educational action research in Australia: the state of the art (an overview). In: KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin (org.). **The action research reader**. 3. ed. Geelong: Deakin University Press, 1988. p. 321-335.

GUEDES, Marilde Queiroz. A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019. <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.174>

LELIS, Isabel Alice. Do ensino dos conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-55, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KMQMXFvx6JDY6wBbRS9fpwd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outras oscilações do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-80.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2020.

MENDES, Sonia Regina. Sobre a formação continuada de professores: algumas reflexões sobre o desafio de romper com os modelos padronizados. **Interagir Pensando a Extensão**, v. 1, n. 3, p. 7-13, 2003.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 27-42, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

PÉRES-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-39, jan./dez. 2020. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81-87.

SANTOS, Lucíola Licínio Paixão. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 89-102.

SÃO PAULO. **Portaria SME n. 8.804**, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-8804-de-20-de-dezembro-de-2019>. Acesso em 11 set. 2020.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação de Cursos: um componente de políticas de formação continuada de professores. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; MACEDO, Francimar Martins Teixeira; MELO, Márcia Maria de Oliveira; BARBOSA, Maria Lúcia de Figueiredo (orgs.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a Didática e as Práticas de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. Crise conjuntural e estrutural do capitalismo: luta pela base nacional comum na formação de professores. **ANFOPE. Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8919>. Acesso em: 20 maio 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200005>

Como citar este artigo: SILVA, Deise Rosalio; MARTINS, Juliana Faltz. O lugar da política educacional na formação continuada de professores das redes municipais de Belo Horizonte e São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290060, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290060>

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo recebeu financiamento da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP) pelo PRPQ Edital 09/2019 Programa Institucional de Auxílio à Pesquisa de Professores Recém-Contratados pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Contribuições dos autores: Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Análise Formal, Curadoria de Dados: Silva, D.S Metodologia: Martins, J. F. Conceituação, Investigação: Silva, D. S.; Martins, J. F.

SOBRE AS AUTORAS

DEISE ROSALIO SILVA é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

JULIANA FALTZ MARTINS é mestranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista de Iniciação Científica, edital UFMG 09/2019.

Recebido em 25 de novembro de 2021

Revisado em 28 de abril de 2023

Aprovado em 4 de maio de 2023

