

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO CAPITALISTA

THE POLICY OF CONTINUOUS TRAINING FOR TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE CAPITALISTIC CONTEXT

Isabel Cristina de Jesus Brandão*
Jorsinai de Argolo Souza**

RESUMO

O presente artigo versa sobre a política de formação continuada para professores da Educação Infantil do Município de Itapetinga-Bahia, desenvolvendo-se um estudo crítico sobre os impactos das reformas educacionais dos anos 90, através da política neoliberal, efetivadas a partir da lógica do capital e da produtividade, na definição de políticas de formação de professores e, conseqüentemente, no trabalho docente. Evidencia-se, após o estudo, que a formação continuada não se constitui como prioridade na organização das políticas educacionais do município e há interesses governamentais em preservar as situações de desvalorização do trabalho docente, pois corroboram para manter o funcionamento da lógica do sistema capitalista vigente no nosso país. Propõe-se a existência de um Sistema Nacional de Educação para definir uma política global de formação e de valorização, capaz de contemplar

ABSTRACT

This article deals with the policy of continuous training for teachers of Early Childhood Education in the municipality of Itapetinga-Bahia, developing a critical study on the impacts of educational reforms in the 1990's, through neoliberal politics that carried out from the logic of capital and productivity, in the definition of teacher's formation policies and, consequently, in teaching work. It is clear from the study that continuous training is not a priority in the organization of educational policies in the municipality and there are governmental interests in preserving the devaluation of teaching work, since they corroborate to maintain the functional logic of the current capitalist system in our country. Thereby, this article proposes the existence of a National Education System to define a global policy of training and valorization, capable of contemplating initial and continuous

* Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista. Coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos Infância e Educação Infantil. E-mail: icjb@gmail.com

** Mestre em Educação. Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Itapetinga. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos Infância e Educação Infantil. E-mail: naiargolo@hotmail.com

formação inicial e continuada, condições de trabalho, piso salarial e carreira, qualificando pedagógica, metodológica, científica e politicamente os professores.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Continuada. Política de Formação de professores.

training, working conditions, salary and career, qualifying teachers pedagogically, methodologically, scientifically and politically.

Keywords: Early Childhood Education. Continuous Training. Teacher's Training Policy.

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos dados da pesquisa realizada durante o curso de Mestrado em Educação, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sobre a política de formação continuada de professores da Educação Infantil desenvolvida no Município de Itapetinga, na Bahia. A coleta de dados ocorreu no período de novembro de 2016 a março de 2017, quando da realização de uma entrevista semi-estruturada (GIL, 1999) com a coordenadora da Educação Infantil da Secretaria de Municipal de Educação.

Evidenciamos que a análise dos dados da pesquisa foi baseada na dialética (MARX, 1996), pois acreditamos que esta pode contribuir para tornar visível a realidade sobre os programas de formação continuada do município de Itapetinga, de modo a auxiliar na compreensão da política educacional de formação de professores. Assim, a política é um complexo que faz parte de uma totalidade social e, por isso, é importante o estudo da sua gênese, movimento e contradições. Isso significa que não se pode tratar da política educacional em seu aparente isolamento das outras manifestações sociais.

Consideramos, ainda, que o processo de implantação e implementação das políticas é marcado por interesses econômicos, políticos, ideológicos, já que a política educacional não se define sem disputas. A intenção deste trabalho foi, portanto, identificar as contradições que envolvem a política de formação continuada para professores da Educação Infantil e relacioná-las com outros objetos, a exemplo: o poder, o Estado.

1.0 TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO CAPITALISTA

Considerando a relevância do trabalho docente para a sociedade é preciso estar atento em quais condições se processa a formação dos professores. Corroboramos com Martins (2010, p.14) que concebe a formação de professores, “como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social”. Em vista disso, entendemos que a formação de professores só pode ser analisada a partir dos arranjos sociais contemporâneos, considerando-se as estreitas relações que há entre a educação, sociedade e o trabalho docente. Salientamos, no entanto, a necessidade de analisar o trabalho docente e a sua inserção na sociedade capitalista, buscando entendê-lo no contexto do processo de produção e reprodução do capital.

Nesse sentido, vivemos em uma época marcada por reformas educacionais que interferem, de maneira intensa, nas políticas de formação de professores. Na década de 80, vivenciamos várias lutas em prol da construção democrática do Estado de direito com a defesa da escola pública, universal, gratuita, laica e unitária.

Contudo, a década de 90 foi marcada pela instauração do projeto neoliberal, cuja finalidade é a redução dos gastos públicos e a realização de privatizações com consequências perversas para todas as áreas sociais, inclusive a perda de direitos relacionados à educação, conquistados através da promulgação da Constituição Federal de 1988. Lombardi (2016) apresenta a gênese e as bases desse projeto que o autor considera mais ideológico do que político e econômico:

Friedrich August von Hayek e Milton Friedman foram os principais formuladores da doutrina neoliberal: criticaram o caráter autoritário do Estado, seus encargos sociais e sua atuação reguladora que impedia a plena realização das liberdades individuais e o livre mercado, fundamentos da prosperidade econômica. Propuseram o afastamento do Estado das atividades econômicas, a realização de inúmeras reformas institucionais que possibilitassem o livre mercado e a livre circulação dos capitais, deixando como única ação reguladora possível a do mercado. Prescreveram a privatização de todos os setores da economia nacional, a transferência de serviços públicos ao setor privado, a desregulamentação do sistema financeiro, redução dos encargos e direitos sociais que dificultavam o desenvolvimento econômico,

redução dos gastos governamentais, entre outras (LOMBARDI, 2016, p. 82).

Nesse sentido, o ideário neoliberal impulsionou a reforma educacional dos anos 90 baseado na visão de administração gerencial, preocupado com a perspectiva econômica produtivista que impactou e continua impactando os direcionamentos da política nacional de formação de professores no país. Os organismos internacionais¹ passaram a determinar as metas educacionais serem atingidas pelos países, inclusive relacionadas às concepções da formação docente.

É inegável que esse cenário de tensão e reformas afeta o campo educacional e, conseqüentemente, a formação do professor. Dessa maneira, o contexto da sociedade capitalista em que vivemos, sociedade esta que é marcada pela desigualdade social e pela hegemonia do pensamento da classe burguesa, corrobora para influenciar o trabalho docente pela lógica do capital e da produtividade. Conseqüentemente, em meio ao cenário do lucro, da concorrência e da individualidade, enquanto demandas hegemônicas da sociedade capitalista, é complexo falar em luta contra a desigualdade e exclusão, mas entendemos que é preciso enfrentar essa lógica perversa, a fim de garantir as convicções democráticas sobre o papel da educação e do professor como contribuição para construir uma sociedade mais humana e igualitária.

Nesse sentido, avaliamos que o presente artigo possui relevância científica por pretender contribuir com a ampliação dos estudos e debates sobre a formação continuada de professores da educação infantil, em uma perspectiva crítica e dialética, pois identificamos através de um levantamento de dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em Educação no Brasil, no período entre 2010 e 2015, no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e percebemos que há uma escassez de trabalhos que discutem as contradições e os conflitos que envolvem a formação dos professores no contexto brasileiro.

¹ Organização dos Estados Americanos – OEA; Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID; Banco Mundial – BM; Comunidade Européia – CE; Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe – Preal.

2. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA/BA

No que diz respeito aos aspectos educacionais², o município de Itapetinga atende a Educação Infantil na modalidade creche e pré-escola. Atualmente, possui 06 creches (5 creches na sede e 1 no Distrito de Bandeira do Colônia) e a pré-escola é composta por 11 escolas (9 escolas na sede, 1 no Distrito de Bandeira do Colônia e 1 no povoado de Palmares).

A Secretaria Municipal de Educação agrega 59 profissionais que atuam na Educação Infantil, sendo 38 efetivos e 21 contratados. Quanto à formação acadêmica, 3 professores (6% do total) possuem formação em nível de ensino médio; 56 professores (94%) são graduados em Pedagogia e, destes, 42 professores possuem pós-graduação lato sensu.

Na estrutura administrativa da Secretaria da Educação, há um setor responsável pela Educação Infantil, coordenado por uma profissional efetiva da rede municipal de ensino. Questionada a respeito das principais práticas formativas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, a coordenadora informou que:

São palestras, oficinas e cursos de curta duração. Nas oficinas os professores têm aquele tempo destinado para produzir o material, acho que a oficina proporciona algo maior, aquela troca de experiência [...]; a oficina você realmente sente que ele está fazendo [...] sente ali quem é que vai colocar em prática, na oficina dá para você ver (ENTREVISTA COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2017).

Em seguida, apresentou o seguinte quadro com os programas de formação continuada adotados pela Secretaria Municipal de Educação para os docentes da Educação Infantil nos últimos quatro anos 2016, 2015, 2014 e 2013:

Quadro 1 - Programas de Formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação para os docentes da Educação Infantil

² Os dados referentes à Educação Infantil foram provenientes de entrevista realizada com a Coordenadora da Educação Infantil da Secretaria de Educação.

PROGRAMA/AÇÃO	ANO	CARGA HORÁRIA	TEMÁTICA
Programa de Formação Continuada (anual)	2013	80h	As linguagens na Educação Infantil e Avaliação na Educação Infantil
Programa de Formação Continuada (anual) em parceria com a FTD	2014	20h	Temáticas abordadas pelo material didático da Editora FTD
Programa de Formação continuada (anual) com estudos presenciais e atividades à distância	2015	120 h	Neurociências; Alimentação saudável Alfabetização; Jogos; Psicomotricidade; Inclusão
Palestra e oficina realizada em parceria com a UESB	2016	08h	Estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular

Fonte: Entrevista com Representante da Secretaria de Educação.
Quadro produzido pelas autoras.

Nessa mesma direção, a representante da Secretaria Municipal de Educação destacou que, dentre as ações de Formação Continuada oferecidas as professoras, as mais bem aceitas são “aquelas nas quais se trabalhavam atividades práticas e que podem ser aplicadas com os alunos” (ENTREVISTA, COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2017).

Para prosseguir com a análise em relação aos programas apresentados no quadro 1, é importante registrar que perguntamos à Coordenadora da Educação Infantil quais eram os objetivos de cada programa/ação, mas esta disse que, naquele momento, não dispunha de tal informação. Ficou combinado, portanto, que a enviaria por correio eletrônico, porém não enviou. Conseqüentemente, realizaremos a análise do quadro considerando a temática de cada programa,

bem como da informação da coordenadora de que o formato dos programas estava vinculado a oficinas, cursos de curta duração e palestra.

Inicialmente recorreremos a Saviani (1996, p. 145) que procurou responder à questão sobre a necessidade de o educador aprender e ser educado para ser educador, ou seja, “precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, isto é, ele precisa saber em que consiste a educação”. Para Saviani (1996), todos os professores devem dominar alguns saberes: saber atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico, didático curricular tendo em vista um agir consciente e intencional. Dessa forma,

Saber atitudinal: compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Ou seja, está relacionada com [...] disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, diálogo, respeito etc.

Saber crítico contextual: trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Refere-se, portanto, à compreensão do contexto histórico-político-econômico; à compreensão do movimento da sociedade, da realidade. [...]

Saberes específicos: aqui se incluem os saberes correspondentes as disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares. [...]

Saber pedagógico: aqui se incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais. São, portanto, os conhecimentos dos fundamentos da educação (psicológicos, antropológicos, sociológicos, filosóficos, etc.). [...]

Saber didático-curricular: conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. É, propriamente, o domínio do “saber fazer”, da organização dos tempos e espaços escolares em função da busca da efetivação do processo ensino-aprendizagem (SAVIANI, 1996 p. 148-150. Grifo nosso).

Nesse sentido, faremos a análise das temáticas dos programas a partir dos saberes que, segundo Saviani (1996), os professores devem dominar. Ressaltamos, todavia, que mesmo diante das análises que serão realizadas a partir das temáticas, consideramos que a atuação e o planejamento do formador são fatores que podem definir, também, os saberes que serão contemplados em uma determinada temática de formação.

Na formação cuja temática foi “As linguagens na Educação Infantil e Avaliação na Educação Infantil”, acredita-se que foram contemplados os saberes pedagógicos e didático-curricular.

Em 2014, ocorrida a formação intitulada por “Temáticas abordadas pelo material didático da Editora FTD”, não conseguimos identificar quais os saberes que foram trabalhados, porque se percebe que a intenção maior era instruções aos professores sobre como usar o material didático produzido pela editora e adquirido pela Secretaria Municipal de Educação. Esse material é um livro didático utilizado na Educação Infantil nas turmas cujas crianças possuem 4 e 5 anos. Tomamos conhecimento desse material, devido ao acompanhamento das ações de Estágio Supervisionado que realizamos na escola.

O programa “Neurociências; Alimentação saudável; Alfabetização; Jogos; Psicomotricidade; Inclusão” destacamos os saberes pedagógicos e didático-curricular.

O último item apresentado não se constitui como um programa, mas palestra e oficina relacionada a “Estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular”, cujos saberes estão associados ao didático-curricular e, em certa medida, ao crítico-contextual, pois essa discussão envolvia questões associadas ao contexto educacional no que tange, principalmente, às políticas públicas em Educação.

Após essas análises acerca dos saberes que foram identificados em cada proposta, afirmamos que o foco maior dessas formações está nos saberes pedagógicos (fundamentos da educação) e nos saberes didático-curriculares (saber fazer). Portanto, concluímos que as propostas não estavam voltadas aos saberes específicos, ou seja, aos conhecimentos socialmente produzidos e que integram o currículo da Educação Infantil.

Acreditamos que isso se constitui como uma lacuna nos programas oferecidos pela Secretaria Municipal de Itapetinga, na medida em que não aprofundam ou até não trabalham os conhecimentos socialmente produzidos que compõem o currículo da Educação Infantil, a saber: Matemática, Linguagem Oral e Escrita, Artes, Ciências Naturais e Sociais. Assim, entendemos que os professores precisam dominar os conteúdos que fazem parte do currículo para que a aprendizagem aconteça. Nesse sentido, Saviani (2008) alerta:

os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...]. A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2008, p.45).

Entendemos, porém que esse processo de fragmentação no trabalho com os conteúdos que compõem o currículo da Educação Infantil está associado ao processo de fragmentação que corresponde à lógica do funcionamento do sistema vigente baseado no modo de produção capitalista. Isso também repercute na Educação e contribui para que os professores dominem cada vez menos os elementos que compõem o campo do conhecimento do qual estão inseridos.

Ainda em relação ao trabalho com os conteúdos nos cursos de formação inicial e continuada de professores, apontamos outro equívoco: a oposição entre a forma e o conteúdo. Consideramos que essa oposição é uma realidade nesses cursos, pois acreditamos que há uma supervalorização da forma em algumas situações e, em outras, uma supervalorização do conteúdo. Sobre isso, Saviani (2008) esclarece:

[...] Assim, a questão central da Pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos, certamente não considerado em si mesmo, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos (SAVIANI, 2008,p. 75).

Quanto ao perfil dos formadores nas ações de Formação Continuada, a coordenadora da Educação Infantil, representante da Secretaria de Educação, revelou que “são profissionais com uma grande experiência no segmento da Educação Infantil, preferencialmente que já atuaram ou atuam” (ENTREVISTA, COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2017).

A respeito dos formadores que são contratados pela Secretaria de Educação, cabe o questionamento: o que é ter grande experiência em um segmento de ensino? Que conhecimentos têm esses formadores? Nessa direção,

destacamos que Saviani (2008) caracteriza o conhecimento como *doxa*, *sofia* ou *episteme*, considerando que:

Doxa representa o saber advindo da experiência cotidiana, do senso comum, ou seja, é opinião. [...]. *Sofia* é o conhecimento que adquirimos por meio do tempo de vida.[...] *Episteme*, por sua vez, representa o conhecimento do tipo científico, o saber comprovado, a ciência. Desse ponto de vista, nem sempre a pessoa mais experiente, sábia por meio da idade ou experiência de vida, é quem tem a razão. Esse tipo de conhecimento científico, historicamente define a organização curricular da instituição educativa formal, a escola em seus diversos níveis de ensino. Por esse motivo a instituição escolar está irremediavelmente ligada à questão da ciência. [...]. (SAVIANI, 2008, p. 145, grifos do autor).

Sendo assim, é responsabilidade dos formadores dominar os conhecimentos científicos contidos no currículo escolar, bem como integrá-los nas propostas de formação de professores.

Bernadete Gatti também propõe uma reflexão acerca dos saberes que são essenciais àqueles que se propõem a formar um professor. A autora traz uma vasta discussão sobre o papel da universidade na atuação dos profissionais que se propõem a formar e a conclama para que contribua na formação inicial e continuada dos professores, justificando que “as universidades detêm capacitação nas áreas da disciplina e da pesquisa educacional, bem como no campo teórico do conhecimento [...]” (GATTI, 2008, p. 153).

Desse modo, cabe discutir a urgência de a universidade assumir, através de uma relação estreita com a Educação Básica, sua responsabilidade social também quanto à formação continuada através de ações de extensão e de pesquisa. Gatti, Barreto e André (2011, p. 154) mais uma vez denuncia: “o que temos visto são iniciativas descontínuas, em geral estimuladas e financiadas por agentes externos à universidade”. Por fim, orienta que

O problema real é o de preparar a universidade para desempenhar o papel que corresponde às suas características – o de realizar pesquisas educacionais e didáticas, estudar modelos alternativos de formação, preocupar-se com a formação dos formadores, etc. [...] (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 154).

Nesse sentido, ao repensarmos alternativas de aproximação da universidade com o contexto da educação básica através de ações de pesquisa, é

preciso que haja um cuidado com o caráter diagnóstico, cuja aproximação está vinculada a obtenção de dados para possíveis análises críticas da realidade estudada. Desse modo, faz-se necessário existir mecanismos de espaços de discussão e divulgação dos achados, tendo em vista contribuir com o debate de alternativas para os problemas encontrados.

Também questionamos a coordenadora da Educação Infantil sobre quais são os incentivos utilizados para atrair os docentes para a formação continuada e se eles são convocados ou optam em participar, foi dito que:

os professores são convocados, mas, na grande maioria, só se fazem presentes quando a formação acontece no horário de trabalho ou num sábado letivo, por exemplo. (ENTREVISTA, COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2017).

Sobre incentivos profissionais, nossa reflexão perpassará pela resistência do poder público em efetivar a valorização dos docentes através da progressão na carreira, realizando o pagamento do percentual correspondente ao direito da vantagem após a conclusão em cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado ou doutorado. Os profissionais solicitam tal vantagem, mas, na maioria das vezes, não são atendidos de imediato ou dentro do prazo previsto para a tramitação do processo. Segundo a Coordenadora da Educação Infantil, não há orçamento suficiente para atender a estas solicitações feitas à gestão municipal de Itapetinga. No entanto, é fundamental questionar se realmente não há recursos suficientes para atender esses direitos dos profissionais da educação ou não há interesse de atendê-los.

Entendemos que as discussões supracitadas também perpassam sobre o Plano de Cargos e Salários, cuja meta 18 do Plano Nacional de Educação (PNE) referente ao decênio 2014-2024 prevê:

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

No município de Itapetinga, segundo a representante da Secretaria de Educação:

O plano foi elaborado e está em vigor desde o ano de 2004. Não houve revisão do plano, porém, já foram desencadeadas discussões e alguns encaminhamentos no sentido de agilizar a reformulação e regulamentação do mesmo. Está organizado por classe, ou seja, a cada 05 anos o professor muda de classe e recebe um percentual no salário. E também tem a tabela para definir o salário do professor de acordo com a sua formação - graduado e pós-graduado. Para os graduados está previsto reajuste, mas para os pós-graduados não está previsto no plano (ENTREVISTA, COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2017).

No que diz respeito aos dias e horários em que acontecem as oficinas e cursos de Formação Continuada, foi informado que “acontecem, em sua maioria, nos sábados letivos”. (ENTREVISTA, COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2017).

Nessa mesma direção, questionada a respeito das escolas contarem com um horário específico dedicado à Formação Continuada, a Coordenadora respondeu: “geralmente nos momento de Atividade Complementar (AC), que acontecem na rede municipal todas as sextas-feiras, às 9h30 e às 15 horas” (ENTREVISTA, COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2017).

Ainda, foi perguntado acerca das formações que acontecem em dias e horários letivos e se as escolas contam com substitutos para as professoras, a fim de garantir o dia letivo das crianças. Assim, a representante da Secretaria de Educação afirmou que:

A rede não dispõe de professores substitutos e, nesse caso, as crianças são dispensadas. Por isso que a maioria das formações têm acontecido nos sábados letivos onde não há aula, para as classes de Educação Infantil, e, ao invés de ser realizado planejamento com os docentes, acontecem ações de formação continuada (ENTREVISTA, COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2017).

Todas essas situações, que são relacionadas à força de trabalho dos professores no que se refere a direitos trabalhistas sendo descumpridos pelo Estado, remete-nos a reafirmar que, diante do contexto neoliberal, este, por sua vez, assume o papel de desresponsabilização gradativa com as políticas

públicas, assim como com a educação, passando a servir fundamentalmente às demandas do mercado.

Sendo assim, é inegável a constatação que Marx chegou ao concluir que o Estado é um órgão de dominação de uma classe (burguesia) sobre a outra (proletariado), ou seja, é a expressão política dessa dominação funcionando como um instrumento de exploração do trabalho assalariado pelo capital.

Sobre isso, Manacorda (2007, p.104), a partir dos estudos na obra de Marx, informa que:

Marx declarava reprovar completamente a ideia de uma educação popular a cargo do Estado e recorria, uma vez mais, ao exemplo dos Estados Unidos, para observar que o Estado deveria limitar-se a determinar por lei os recursos para as escolas, o nível de ensino dos professores, as matérias de ensino e a supervisionar, com seus inspetores, o cumprimento dessas disposições. E repetia que isso não quer dizer, de fato **nomear o Estado educador do povo**, porque, pelo contrário, **deve-se excluir governo e Igreja de toda influência sobre a escola**. (MARX, 1948, apud MANACORDA, 2007, p. 104, grifos do autor).

Essas discussões acerca da jornada de trabalho e carga horária do professor, podem ser analisadas a luz da teoria de Marx (1996) a partir dos conceitos de “mais valia”³, “trabalho excedente” e “trabalho necessário”:

O segundo período do processo de trabalho, em que o trabalhador labuta além dos limites do trabalho necessário, embora lhe custe trabalho, dispêndio de força de trabalho, não cria para ele nenhum valor. Ela gera a **mais-valia**, que sorri ao capitalista com todo o encanto de uma criação do nada. Essa parte da jornada de trabalho chamo de tempo de **trabalho excedente**, e o trabalho despendido nela: mais-trabalho (*surplus labour*). A parte da jornada de trabalho, portanto, em que sucede essa reprodução, eu chamo de tempo de **trabalho necessário**, e de trabalho necessário o trabalho despendido durante esse tempo. Necessário ao trabalhador, por ser independente da forma social de seu trabalho. Necessário ao capital e seu mundo, por ser a existência contínua do trabalhador a sua base (MARX, 1996 p. 332, grifo nosso).

Desse modo, a razão entre a mais-valia e o salário, ou entre o “tempo de trabalho excedente” e o “tempo de trabalho necessário” é rotulada pelo filósofo como “taxa de exploração”:

³ Para Marx (1996, p. 45) “a taxa de mais-valia revela o grau de exploração da força de trabalho.” Define ainda a mais-valia como “parte não paga do produto” (Ibidem, p. 152).

Que é uma jornada de trabalho? [...] a jornada de trabalho compreende diariamente às 24 horas completas, depois de descontar as poucas horas de descanso, sem as quais a força de trabalho fica totalmente impossibilitada de realizar novamente sua tarefa. Entende-se por si, desde logo, que o trabalhador, durante toda a sua existência, nada mais é que força de trabalho e que, por isso, todo seu tempo disponível é por natureza e por direito tempo de trabalho, portanto, pertencente à autovalorização do capital. Tempo para educação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o preenchimento de funções sociais, para o convívio social, para o jogo livre das forças vitais físicas e espirituais, mesmo o tempo livre de domingo - e mesmo no país do sábado santificado - pura futilidade! [...] Em vez da conservação normal da força de trabalho determinar aqui o limite da jornada de trabalho, é, ao contrário, o maior dispêndio possível diário da força de trabalho que determina, por mais penoso e doentamente violento, o limite do tempo de descanso do trabalhador. O capital não se importa com a duração de vida da força de trabalho. O que interessa a ele, pura e simplesmente, é um *maximum* de força de trabalho que em uma jornada de trabalho poderá ser feita fluir. Atinge esse objetivo encurtando a duração da força de trabalho, como um agricultor ganancioso que consegue aumentar o rendimento do solo por meio do saqueio da fertilidade do solo (Ibidem, p. 378, 379, grifos do autor).

A taxa de mais-valia “é, por isso, a expressão exata do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista” (MARX, 1996, p. 327). O Estado, portanto, a serviço do capital, “rouba, usurpa e atropela” (Ibidem, p. 378) o tempo e os direitos do professor.

Em relação às principais dificuldades encontradas no processo de Formação Continuada, a representante da Secretaria de Educação informou que “as verbas são insuficientes para a organização de uma infraestrutura adequada e compra de materiais necessários aos programas de formação continuada” (ENTREVISTA, COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL 2017).

Nesse sentido, ao abordarmos sobre a formação continuada de professores, não podemos deixar de trazer para a discussão as questões relacionadas ao financiamento da Educação. Verificamos, a partir das respostas da coordenadora, as dificuldades que as Secretarias de Educação enfrentam e que comprometem as condições objetivas de efetivação do planejamento de ações de formação continuada. De acordo com o PNE (2014-2024), a meta 20 prevê:

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

Saviani (2007) indica a proposta de aumento do valor do PIB investido em educação de 4% para 8% durante o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação de 2001. Conseqüentemente, segundo o autor:

Haveria recursos suficientes para tratar a educação com a devida seriedade e de acordo com a prioridade que é proclamada nos discursos, mas nunca efetivamente considerada. Procedendo da forma como estou propondo, nós estaríamos, de fato, provendo os recursos que permitiriam dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia. E estaríamos em condição de equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social (SAVIANI, 2007, p. 1254).

Destacamos, ainda no que se refere às questões de financiamento, que o documento *Planejando a Próxima Década – conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*⁴ (MEC/SASE, 2014) nos traz informações sobre os dispositivos constitucionais relacionados aos recursos a serem aplicados com a educação na esfera federal, estadual e municipal:

A Constituição Federal de 1988, no art. 212, dispõe que a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%; e os estados, o Distrito Federal e os municípios, 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. O texto constitucional prevê, ainda, que a educação básica terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei (BRASIL, 2014, p. 61).

⁴ O documento foi elaborado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com contribuições da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), e traz algumas análises e informações sobre as 20 metas nacionais do PME 2014.

No entanto, sabemos que para garantir o cumprimento da meta é necessário ampliar a discussão sobre o financiamento da educação envolvendo todos os profissionais desta área, além de pais de alunos e comunidade, tendo em vista o acompanhamento e controle social da utilização dos recursos.

Paralelo a essa discussão sobre financiamento, é importante refletir sobre o sistema de colaboração, isto é, como será a parceria entre Estados, municípios e União. Para Scheibe (2010, p. 06), esse sistema de colaboração “serve, ao mesmo tempo, para permitir demasiada descentralização em determinadas responsabilizações, e centralizações talvez excessivas em outras”. Essa mesma autora ainda aponta que a inexistência de um Sistema Nacional de Educação corrobora para que a profissão docente, no Brasil, seja diferenciada e fragmentada com situações que perpassam por baixos salários e deteriorização das condições de trabalho – longas jornadas de trabalho, salas superlotadas, crescimento da indisciplina e violência na escola, dificuldades na atualização de conteúdos e metodologias, cobranças de maior desempenho profissional.

No que concerne à origem das verbas para formação continuada e se foram feitas parcerias, convênios para execução dos programas de formação, foi esclarecido pela Coordenadora da Educação Infantil que

as verbas vêm da Secretaria de Educação e determinada editora tem sido parceira da secretaria nas formações. Desde 2014 a secretaria adquire livros didáticos para os alunos dessa editora e conta com essa grande parceira (ENTREVISTA, COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2016).

Percebe-se, a partir disso, um processo de terceirização da formação continuada dos professores, contratando-se empresas especializadas para que respondam por esse processo. Geralmente essas empresas indicam o uso de material apostilado para toda a rede de ensino através de um pacote de treinamento, tanto para o uso do material, como para o esclarecimento de dúvidas dos professores. A adoção de um modelo de formação alheio à realidade representa ausência de identidade própria e ignora a variedade das demandas de formação dos professores, desconsiderando os reais problemas da prática pedagógica enfrentados no cotidiano da docência. Esse processo de terceirização também encontra respaldo na política neoliberal caracterizada pela privatização e terceirização dos serviços públicos.

Em relação ao acompanhamento das práticas formativas – frequência, avaliação dos participantes, acompanhamento após o curso, a coordenadora informou:

Todos esses pontos são colocados em prática. Apenas o acompanhamento que fica mais na responsabilidade do coordenador escolar. O coordenador técnico-pedagógico organiza as formações e acompanha mais diretamente o trabalho dos coordenadores. Mas as visitas às escolas também acontecem. Embora a frequência não seja tão satisfatória (ENTREVISTA, COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2017).

Identificamos a necessidade de a Secretaria implementar uma prática de acompanhamento das ações de formação continuada, tendo em vista o replanejamento para que estejam de acordo com os anseios das professoras, para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

Nesse sentido, a representante da Secretaria de Educação evidenciou o papel do coordenador pedagógico no processo de formação continuada das professoras: “o profissional que articula, media as informações e que busca favorecer a prática docente” (ENTREVISTA, COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2017).

De acordo com estudos, o coordenador pedagógico realmente é o grande articulador das ações de formação continuada, quando o lócus da formação é a própria escola. Nessa perspectiva,

a necessidade de formação contínua do professor é uma realidade que o coordenador pedagógico tem de enfrentar. Digo ‘enfrentar’ porque é dele a função de formar esses professores dentro da instituição em que atua, e sabemos que a formação contínua é condição para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos que frequentam a escola. [...] O (a) coordenador (a) precisa ter um planejamento para a formação contínua, o qual só pode ser desenvolvido a partir das leituras das necessidades do grupo de professores (SOUZA, 2001, p.27).

Contudo, é importante salientar que necessário se faz uma política de apoio aos coordenadores, que pode envolver recursos e suporte teórico, acompanhando o trabalho que é realizado na escola por meio da formação continuada para evitar, assim, que esse profissional assumira todas as

responsabilidades que envolvem o processo de formação continuada das professoras.

Vale salientar que no Plano Municipal de Educação de Itapetinga (2015, p.102), por meio da meta 16.3, prevê “assegurar a existência do coordenador pedagógico para executar ações de formação continuada na unidade escolar”. Almejamos, portanto, que todas as escolas da Educação Infantil possam contar com esse profissional para articular as ações de formação continuada.

CONSIDERAÇÕES

Acreditamos que a presente pesquisa representa uma ampla contribuição para a área de formação de professores, tendo em vista o estudo crítico que realizamos sobre os impactos das reformas educacionais dos anos 90, através da política neoliberal, cuja efetivação está relacionada à lógica do capital e da produtividade na definição de políticas de formação de professores e, conseqüentemente, no trabalho docente.

Visualizamos, através da pesquisa, pontos de conflitos que envolvem a formação do professor de Educação Infantil em Itapetinga e que estão relacionadas aos mecanismos dominação e exploração do trabalho docente pelo Estado em relação aos processos formativos dos professores desse segmento de ensino.

No que diz respeito à exploração e dominação por parte do Estado para com o professor, encontram-se evidenciadas, sobremaneira, a partir de desfavoráveis condições de trabalho, as quais estão submetidos as professoras da Educação Infantil do município, a saber: não há coordenador pedagógico nas escolas, falta de horário específico na carga horária de trabalho para realizar ações de estudo e planejamento pedagógico; garantia das condições necessárias para os professores participarem de cursos de pós-graduação; progressão na carreira, a partir da conclusão de cursos de formação complementar ou em nível de pós-graduação. Todas essas situações denunciam a retirada do Estado do atendimento às políticas sociais.

Nessa direção, em se tratando das políticas de formação continuada do município, identificamos que ainda não há uma política global capaz de articular as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada dos professores. Sendo assim, algumas estratégias são urgentes para a garantia da qualidade do trabalho do professor na Educação Infantil no município em questão, a saber: implementação do piso salarial nacional; licença remunerada para professores que desejam ingressar em cursos de pós-graduação; incentivo financeiro após conclusão de cursos de formação continuada ou cursos de pós-graduação; período reservado para estudos e planejamento na carga horária do professor; disponibilizar coordenador pedagógico para as escolas. Entendemos, no entanto, que a operacionalização dessas proposições está vinculada a alguns fatores que julgamos essenciais: vontade política dos governantes; concretização do sistema de colaboração entre união, estado e município e a concepção de políticas de estado e não de governo, atendendo ao princípio de continuidade no desenvolvimento das políticas públicas educacionais.

Temos convicção, no entanto, de que as demandas ora apresentadas esbarram na restrição orçamentária que as políticas de formação de professores vivenciam. É comum identificarmos, através de discursos de Secretários de Educação, as inúmeras justificativas relacionadas ao orçamento insuficiente para a implementação de políticas de formação de professores nos municípios.

Não podemos deixar de considerar, contudo, as discussões em torno dos valores do investimento público que a união repassa para os municípios, em que os discursos transitam entre recursos insuficientes repassados pela União e recursos mal administrados pelos municípios. Há, ainda, as reflexões em torno da falta do cumprimento do sistema de colaboração entre União, estado e municípios, para o provimento de recursos necessários que garantam aspectos relacionados à formação docente de qualidade, bem como as condições de trabalho do professor. Mas tudo isso não justifica, por exemplo, a efetivação das políticas de terceirização e barateamento, através de contratos com empresas de consultorias, para os programas e ações de formação continuada. Sem dúvidas são práticas políticas de formação docente que se reproduzem e persistem em nosso país há muitas décadas e que se constituem uma realidade no município pesquisado.

Evidentemente que movimentos de educadores, seja da educação básica ou do ensino superior, procuram se contrapor a essa realidade apresentada pelos municípios brasileiros e estão propondo soluções para possíveis mudanças frente as atuais políticas educacionais. Dessa forma, é fundamental e urgente a existência de um Sistema Nacional de Educação regulamentado e realmente articulado que promova a atividade da União na valorização e dos profissionais docentes.

Após esse panorama das situações que envolvem a formação continuada dos professores da Educação Infantil no município de Itapetinga, cabe-nos refletir sobre a totalidade de questões econômicas, políticas e sociais que envolvem o sistema educacional em nosso país, cujo professor é apenas um elemento do processo. Desse modo, seria ingenuidade acreditar que as condições nas quais se encontra a formação do professor nesse município fossem da exclusiva responsabilidade da boa vontade e do envolvimento das professoras e da coordenadora da Educação Infantil.

Entendemos, portanto, que há um interesse em preservar as situações supracitadas, pois corroboram para manter em pleno funcionamento a lógica neoliberal do sistema capitalista vigente no nosso país. É uma luta do mercado, da produtividade, do lucro, da competição, da privatização, do imediatismo, do aligeiramento, contra a socialização e a apropriação, pela classe trabalhadora, dos conhecimentos científicos e da cultura historicamente acumulada.

É importante destacar que vivenciamos no Brasil uma crise econômica, política e ética. Nesse sentido, cada vez mais, identificamos os riscos de interrupção do processo de construção do Estado de direito e de uma sociedade democrática, construídos após o fim da ditadura civil militar há cerca de 30 anos, após a materialização de um golpe de Estado. Nesse contexto medidas autoritárias e conservadoras estão sendo implementadas, dentre elas: a Escola Sem Partido, a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular.

Assim, compreendemos que é urgente e necessária uma ação articulada dos movimentos sociais, dos sindicatos, das organizações populares, dos partidos políticos de esquerda e dos profissionais da educação em favor da democracia e da educação brasileira. Nessa direção, vislumbramos uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, capaz de

contemplar formação inicial e continuada articuladas às condições de trabalho, piso salarial e carreira como uma das condições de melhoria da educação pública, universal, laica, gratuita, tendo em vista uma transformação social emancipadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

_____. *Plano Nacional de Educação (2010-2024)*. Brasília: MEC/CNE. 13 de maio de 2014. Disponível em < www.mec.gov.br > Acesso em: 21.03.2016.

GATTI, B. A. (Org.) BARRETO, E. S. de Sá; ANDRÉ. M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

_____, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr.2008.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ITAPETINGA. *Plano Municipal de Educação*. Lei 1.275/2015. Itapetinga, 2015.

LOMBARDI, J. C.; Crise do capitalismo e educação. Algumas anotações. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a pedagogia Moderna*. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; Duarte, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MARX, K. *O capital - crítica da economia política*. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. *Pedagogia Histórico crítica: primeiras aproximações 10ª edição*. Autores associados. Campinas: 2008.

_____. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> >.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul/set. 2010.

SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, R.; PLACCO, V. M. N. (Org.) *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo, 2001, Edições Loyola.