

**CENTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE AS  
CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS E O IMOBILISMO DOS DESAFIOS**

**TEACHER EDUCATION CENTERS: BETWEEN FORMATIVE  
CONTRIBUTIONS AND THE IMMOBILISM OF CHALLENGES**

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi52.50268>

GARCIA, Paulo Sergio<sup>1</sup>

MIRANDA, Nonato de Assis<sup>2</sup>

BRITO, Carlos Alexandre F.<sup>3</sup>

**Resumo**

A formação continuada tem sido compreendida como condição imprescindível para o desenvolvimento profissional dos professores. Uma boa parte da formação vem sendo realizada em Centros de Formação de Professores no Brasil, assim como experiências vêm sendo implementadas no âmbito das unidades escolares. Este estudo realiza uma análise das principais contribuições formativas e dos maiores desafios enfrentados por três Centros de Formação de Professores situados em três municípios da região do grande ABC. A pesquisa incorporou as premissas do estudo de caso, a partir de uma análise de fontes documentais e de entrevistas semiestruturadas. Os resultados revelaram que os Centros eram responsáveis por várias atividades formativas, incluindo ciclos de conferências, mostras e exposições, fóruns, congressos, jornadas pedagógicas, reuniões com professores e gestores, palestras, entre outros. Em São Caetano do Sul foi identificada a formação em serviço, com os profissionais, formadores de professores, realizando atividades diretamente nas escolas e dentro das salas de aula, de forma colaborativa. Os maiores desafios estavam atrelados à ausência de planejamento, à proximidade da política partidária, à falta de formação e de experiência dos formadores de professores que atuavam nos Centros. Os dados deste estudo poderão ser utilizados para fomentar discussões no contexto

**Abstract**

Continuing education is understood as an imperative condition for teacher's development. Much of this education has been carried out by the Teacher Education Centers (TEC) in Brazil, and there are some experiences of continuing education happening in schools. In this context, this study analyzes the main formative contributions and major challenges faced by TEC located in three municipalities of the Greater ABC region. The research incorporated the assumptions of a case study, based on a document analysis and semi-structured interviews. The results revealed that the Centers were responsible for various educational activities, including cycles of conferences, exhibitions, educational forums, teacher meetings, with teachers and principals, lectures, among others. In São Caetano do Sul in-service teacher education was identified, with professionals performing activities directly in schools and within classrooms in collaborative work with teachers. The biggest challenges were linked to the lack of planning, the proximity of political party, the lack of education and experience of the teachers' educators, among others. The data from this study may be used in the context of universities and departments of education.

<sup>1</sup> Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Coordenador do Projeto de Observatório da Região do Grande ABC Paulista, onde desenvolve pesquisas ligadas às escolas, às políticas educacionais e à avaliação educacional. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas e Gestão Educacional e Escola Pública - GREPGEP/CNPQ. Membro do International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI). Pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e do Grupo Inter-institucional Desempenho Escolar e Inclusão Acadêmica - IDEIA, Universidade Federal de Santa Maria.

<sup>2</sup> Doutor em educação (educação, ciências e tecnologias) pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Mestrado Profissional em Educação - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Professor de Políticas Públicas de Educação e Gestor do curso de Pedagogia. Coordenador Geral do Curso de Pedagogia da Universidade Paulista.

<sup>3</sup> Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Doutor da Universidade Paulista e Professor-IC da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Atua nos Strictu Sensu da USCS em dois programas: i) Mestrado Profissional em Educação; ii) Mestrado Profissional Inovação no Ensino Superior em Saúde. Compõe o grupo de avaliadores do MEC-INEP.

das universidades e das secretarias e diretorias de educação.

**Palavras-chave:** Centro de Formação de Professores; Formação Continuada; Contribuições e Desafios.

**Keywords:** Teacher Education Center; Continuous education; Contributions and Challenges.

## CENTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### Introdução

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), criado a partir da Lei n. 9.424/1996 e regulamentado pelo Decreto n. 2.264/1997, possibilitou a implantação de políticas para a formação de professores na modalidade continuada no Brasil. De fato, este tipo de formação, no contexto da ampliação da qualidade da educação, é visto como essencial para o desenvolvimento do trabalho docente e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos.

O FUNDEF se caracterizou como uma política para a regulação e para a distribuição dos recursos para o magistério, instituindo que 60% do montante arrecadado fossem atribuídos para o pagamento dos professores. Sua ação possibilitou, entre outras questões, que as secretarias de educação usassem o auxílio para os investimentos com formação continuada e inicial, em caráter emergencial. Este fundo (FUNDEF) foi sucedido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com a aprovação da lei 11.494/2007, que incorporou a mesma organização para o financiamento da educação básica no Brasil.

Na visão de Pinto (2007, p. 894), o FUNDEB representou um avanço em relação ao FUNDEF, pois resgatou o conceito de educação básica e intensificou o controle social, mas ele não conseguiu enfrentar os dois problemas centrais da política de fundos: “a inexistência de um valor mínimo por aluno que assegure um ensino de qualidade e que impeça as disparidades regionais” e o atendimento de alunos realizados “por duas redes distintas, com padrões de funcionamento e de qualidade distintos e que dificilmente conseguem estabelecer um regime de colaboração”.

Depois da implantação dessas políticas, a formação continuada recebeu grande estímulo no Brasil. Tal condição pode ser verificada a partir dos estudos de Gatti, Barretto (2009) e Gatti, Barretto, André, (2011). Essas pesquisadoras revelaram a proliferação de cursos no país subsidiados a partir de finanças das cidades em parceria com os estados e com o Ministério de Educação, em uma diversidade de parcerias, incluindo aquelas desenvolvidas com a iniciativa privada.

Neste sentido, a formação continuada de professores passou a envolver grandes somas de recursos investidos pelas cidades e pelos estados brasileiros. Todavia, sua realização ainda se apresenta de forma tradicional caracterizada em formato de cursos e palestras, atividades que geralmente não se oferecem como impulsionadoras de novas práticas docentes, como sinalizaram Novoa (1997) e Cunha e Krasilchik (2000).

Para o primeiro autor (NOVOA, 1997), a formação do professor não decorre do acúmulo de cursos, técnicas ou conhecimentos. Ela acontece a partir da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. É na reflexão sistemática sobre seu trabalho, na experimentação que o docente reorganiza seus fazeres. Para os segundos autores (CUNHA; KRASILCHIK, 2000) propostas de formação continuada que utilizam mais cursos, palestras e seminários, ou outras situações pontuais nas quais os professores têm mais o papel de ouvintes e não se envolvem na construção de conhecimentos e práticas, existe uma fragmentação do conhecimento e uma valorização dos aspectos técnicos e instrumentais. Corre-se o risco, segundo os pesquisadores, dos professores se tornarem somente aplicadores de técnicas desenvolvidas pelos especialistas.

Muitas experiências de formação continuada, em várias cidades brasileiras, têm ocorrido nas escolas, as quais se constituíram no *locus* de formação. Todavia, em muitos sistemas de ensino é o Centro de Formação de Professores (CFP) que assume o protagonismo para a realização da capacitação dos docentes (BARRETO, 2015).

Barreto (2015) mostrou uma experiência inovadora de formação continuada de professores ocorrida no Mato Grosso, onde a Secretaria Estadual de Educação criou os Centros de Formação e Atualização de Professores (CEFAPROS) para difundir suas políticas oficiais e:

[...] propor e apoiar ações formativas nas escolas e mediar as necessidades de formação docente, desenvolvendo estratégias em rede capazes de contemplar as especificidades locais. As atividades oferecidas buscam atender às necessidades das escolas e são nelas centradas por meio do Projeto Sala de Professor (BARRETO, 2015, p. 695-696).

Neste contexto, as escolas realizavam uma análise de suas demandas de formação, alinhadas com o Projeto Político Pedagógico e com o Plano de Desenvolvimento da Escola desenvolvido pelos professores, resultando em um projeto denominado Sala de Professor. Um cenário onde os formadores do CEFAPROS atuavam no auxílio, na realização, no acompanhamento e na avaliação dos projetos criados no contexto escolar.

De acordo com Barreto (2015, p. 696), quando o projeto era aprovado os professores necessitavam “organizar um cronograma de encontros para estudo e formação em seu próprio ambiente de trabalho, obedecendo à carga horária dos docentes e reservando parte das horas-atividade para o desenvolvimento do projeto”.

Apesar de algumas experiências exitosas em relação aos CFP, Imbernón (2010) indicou preocupações em relação a esses espaços de formação docente, e suas formas de atuação voltadas para a transmissão e para o ensino, entre outras questões. Para o autor, esses locais necessitam se transformar em ambientes mais flexíveis, colaborativos, de valorização da reflexão, da pesquisa e da inovação.

Santos e Santos (2016) analisaram as possíveis potencialidades e desafios da rede social do Facebook utilizada por centros de formação de professores como veículo para o desenvolvimento da comunicação e para potencializar a reflexão e a formação docente. As autoras indicaram que esta rede social pode ser uma ferramenta que pode atuar como um espaço flexível, desde que exista uma proposta adequada para a formação docente. O Facebook possibilita um processo de comunicação entre os professores e seus formadores, a troca de experiências, a análise de conteúdos, entre outras questões.

Ainda em relação aos desafios enfrentados pelos Centros de Formação de professores, um estudo do Observatório de Educação do Grande ABC (OBEDGABC, 2015), analisando o Centro de Formação de Professores de Mauá “Dr. Miguel Arraes”, revelou desafios ligados à interferência da política partidária sobre a secretaria de educação, refletindo também nos CFP. Nesta questão, os estudos de Torres (2004) e Venerano et al (2011), sobre municípios brasileiros, são mais esclarecedores da influência desta política sobre a administração pública municipal e como ela vem ocorrendo.

O estudo do Observatório mostrou também outros desafios atrelados à falta de formação dos formadores e à ausência de verbas diretas para o Centro. Além disso, foi indicado também que a maior parte da formação ocorria de forma tradicional baseada em palestras, oficinas, congressos, entre outras, realizadas pelo Centro ou em forma de parceria com alguma universidade. No referido estudo também foi constatada a ausência de uma linha condutora para as políticas desenvolvidas no CFP. Ou seja, não existia um projeto comum sendo compartilhado por todos os formadores daquele local, uma questão que intrigou os pesquisadores à época do estudo.

Martins et al (2013) realizaram uma análise da capacidade institucional de municípios do estado de São Paulo no planejamento de políticas educacionais, apreciando os aspectos

relacionados à estrutura e ao funcionamento de sistemas/redes de ensino, à gestão de pessoas e à pedagógica. As autoras constataram que em todos os municípios estudados aconteciam ações de formação continuada no formato de “palestras, oficinas, fóruns anuais de discussão, realizadas em várias parcerias tais como: Ação Educativa, Cenpec, Colégio Santa Cruz, Instituto Ayrton Senna, Sistema Objetivo, dentre outros” (p. 832). Em somente uma cidade aconteciam projetos próprios como forma de aperfeiçoamento em serviço e parcerias com universidades (Universidade de São Paulo). Vale salientar que nem todas as parcerias promovidas com as empresas privadas são negativas para os municípios. Muitas resultam em atividades benéficas para as escolas e para os professores.

Neste contexto, de possibilidades de formação e desafios dos CFP, este artigo se propõe a analisar as principais contribuições e os maiores desafios enfrentados por três Centros de Formação de Professores situados em três municípios da região do grande ABC. Pretende-se disseminar particularidades não reveladas no cotidiano da formação continuada de professores em uma área com altos índices socioeconômicos e educacionais.

### O contexto das cidades

As cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul fazem parte da região do Grande ABC ou ABC Paulista, área metropolitana da capital do Estado de São Paulo. Esses municípios estão localizados em uma das regiões mais ricas do país.

A cidade de São Bernardo do Campo foi reconhecida por ter sido o berço do sindicalismo no Brasil e o município de São Caetano do Sul por ser o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal do Brasil, em 2000 e 2010 (IBGE, 2019).

A tabela 01 sintetiza informações sobre as características demográficas das cidades:

Tabela 01: Características demográficas dos municípios - 2017

Município	População (estimada 2019)	Área territorial Km2	PIB (per capita 2016)	Posição do PIB	IDH-M 2010	Salário médio mensal	Mortalidade Infantil (2017)
Santo André	718.773	175,781	36.249,85	33ª	0,815 (8º)	3 mínimos	7,59 óbitos por mil nascidos vivos
São Bernardo	838.936	409,478	51.239,64	14ª	0,805 (16º)	4 mínimos	9,29 óbitos por mil nascidos vivos
São Caetano	161.127	15,33	83.656,30	48ª	0,862 (1º)	3,6 mínimos	6,54 óbitos por mil nascidos vivos)

Fonte: IBGE. Elaboração dos autores

## Notandum, ano 23, n. 52, jan./abr. 2020 CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto

Os três municípios possuem altas posições no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal. São Caetano possuía o maior PIB per capita e a cidade de São Bernardo do Campo o maior salário médio (4 salários mínimos).

A Tabela 02 descreve a quantidade de escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio:

Tabela 02: Número total de escolas municipais da Educação básica - 2018.

<b>Municipal</b>	Santo André	São Bernardo	São Caetano
<b>N. de escolas</b>	92	179	63

Fonte: CENSO ESCOLAR, 2018. Elaboração dos autores

As três cidades da região do grande ABC Paulista, de acordo com o Censo Escolar de 2018, possuíam 234 escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio (escolas urbanas e rurais).

### Metodologia

Este estudo realiza uma análise das principais contribuições formativas e dos maiores desafios enfrentados por três Centros de Formação de Professores situados em três municípios da região do grande ABC. Uma das áreas mais ricas do Brasil.

A opção por realizar a pesquisa em uma das sub-regiões da Região Metropolitana da Grande São Paulo prende-se ao fato de a mesma possuir altos índices socioeconômicos e educacionais e ter se constituído em objeto de estudos do Observatório de Educação do Grande ABC, projeto de pesquisa que investiga questões relacionadas à educação, às escolas, aos professores, entre outros, nesta região.

Para atender aos objetivos propostos, esta pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, com ênfase descritiva e exploratória, a partir de procedimentos técnicos pautados na perspectiva de múltiplos casos analisados simultaneamente (YIN, 1993; CHIZZOTTI, 2006), com base em fontes documentais e entrevistas. Uma das principais particularidades deste tipo de pesquisa incide sobre sua singularidade e sobre a possibilidade de analisar uma realidade única, complexa e situada historicamente.

Os Centros de Formação alvos deste estudo foram: Centro de Formação de Professores Clarice Lispector, Santo André; Centro de Formação de Profissionais de Educação de São Bernardo, Ruth Cardoso - Cenforpe; Centro de Formação de Profissionais de Educação de São Caetano do Sul, Dra Zilda Arns - Cecape.

## Notandum, ano 23, n. 52, jan./abr. 2020 CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto

Foram coletados, no ano de 2016, documentos nos sítios das prefeituras e dos Centros de Formação de professores. Os documentos eram compostos de data de inauguração, objetivos, ações, projetos desenvolvidos, ações em andamento, programas já implantados, entre outros.

Em relação aos documentos:

- Santo André: Diagnóstico do Centro de Formação de Professores “Clarice Lispector” e Organização do Centro de Formação de Professores “Clarice Lispector”, ambos de 2014.
- Em São Caetano: Centro de Formação de Profissionais de Educação de São Caetano do Sul: Documento Base, 2013.
- Em São Bernardo: não foi identificado um documento norteador das atividades do Centro.

Para Chizzotte (2006), a pesquisa documental é uma fonte que contribui com os estudos na área social, em geral, e na educação, em particular. Para o autor, este tipo de investigação não implica em custos altos, é realizada a partir de documentos oficiais, entre outros, e sua análise revela particularidades implícitas e explícitas nos textos.

Quanto às entrevistas, elas foram realizadas em 2015 e 2016, com 18 profissionais, formadores que atuavam nos CFP nos três municípios, a partir de um roteiro previamente estabelecido (entrevista semiestruturada).

A tabela 03 sintetiza os dados:

Tabela 03: Número de participantes no estudo - 2016.

Santo André		São Bernardo		São Caetano	
2015	2016	2015	2016	2015	2016
2	2	2	2	4	6

Desses profissionais foram investigados: 1) o perfil: sexo, idade, formação, experiência e carga horária de trabalho; 2) os desafios enfrentados pelos Centros de Formação de Professores.

Para Trivinos (1987), as entrevistas semiestruturadas são decorrentes dos conhecimentos da literatura e da experiência do pesquisador. O autor afirma que neste tipo de coleta de dados, questões descritivas visam descrever os fenômenos estudados enquanto as explicativas ou causais objetivam determinar as causas dos fenômenos.

Os dados foram analisados com as indicações de técnicas já consagradas na área de interpretação de informações. Neste caso foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Na apreciação dos dados, eles foram organizados para uma imersão do pesquisador, codificados, envolvendo o estabelecimento das unidades de registro, unidades de contexto e regras de contagem. A seguir foram desenvolvidas as categorias do estudo e memorandos analíticos a fim de explicitar de forma clara o fenômeno referenciado.

### **Resultados e discussões: entre as contribuições formativas e o imobilismo dos desafios**

A análise dos documentos e das entrevistas realizadas trouxeram perspectivas diferentes para a interpretação e apresentação dos resultados. No caso das contribuições dos CFP para a educação, elas tiveram de ser desmembradas de acordo com cada realidade em cada município. Todavia, os dados dos desafios, por apresentarem pouca variação nas respostas dos profissionais, puderam ser agrupados em uma série única, o que facilitou as análises e as inferências.

#### **A. Os centros de Formação de professores**

Inicialmente, são apresentados os dados das análises dos documentos dos Centros de Formação de Professores: Centro de Formação de Professores “Clarice Lispector”, Centro de Formação de Profissionais de Educação de São Bernardo “Cenforpe” e Centro de Formação de Profissionais de Educação de São Caetano do Sul “Cecape”. Em seguida são apresentadas as informações dos desafios enfrentados pelos Centros de Formação de Professores.

#### **A1. Centro De Formação De Professores Clarice Lispector**

O Centro Formação de Professores Clarice Lispector foi inaugurado em 2004. De acordo com o documento referência, ele foi construído a partir de um projeto arquitetônico condizente com a política pedagógica educacional da cidade, com instalações inclusive para assistir ao público de inclusão social.

Trata-se do primeiro espaço na região do ABC voltado para profissionais da educação. O Centro possui um auditório com capacidade para 450 pessoas, três salas equipadas com aparelhagem de áudio-visual, tradução simultânea, projetor, telão, microfones e palco multiuso, entre outros materiais. Seu atendimento estava voltado, à época deste estudo, para atender professores da Rede de Ensino Municipal, Estadual e Particular, além de alunos das

Universidades do ABC. Seu objetivo central estava atrelado a oferecer formação permanente aos professores e, ao mesmo tempo, difundir as políticas oficiais da secretaria de Educação.

As formações que, de acordo com o documento, se articulavam na prática, eram oferecidas aos profissionais de educação na área curricular e pedagógica-cultural. Um trabalho que buscava melhorar todo o sistema de ensino da cidade.

A formação continuada, que ocorria no Centro ao longo do dia e no período noturno, incidia sobre os professores da Educação Básica, Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, e da Educação de Jovens e Adultos, entre outros. Ela atingia professores que se encontravam em funções gratificadas de Gerência, na Coordenação de Serviços Educacionais, sobre as Diretoras de creche, Assistentes Pedagógicos e Vice-diretores (gestores escolares), monitores de vivências do movimento que estavam atuando em Escolas Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, dos Centros Educacionais e de Centros de Formação e Educação Profissional.

O Centro atuava na difusão das propostas, projetos, programas e de políticas da secretaria da educação do município. Neste espaço eram desenvolvidas conferências, congressos, jornadas pedagógicas, reuniões com professores, cursos, palestras, seminários, oficinas, entre outros. Também era realizado um conjunto de atividades agendadas de caráter permanente: Aula Aberta, Conex@o de Saberes, Programa Crack, É possível vencer!, Rede de Proteção à Criança e ao adolescente, realizados em parceria com outras secretarias municipais.

O Centro desenvolvia várias parcerias criadas pela secretaria de educação com instituições e fundações (Universidade Federal do Grande ABC, Consórcio Intermunicipal do Grande ABC, Mind Lab, Editora Melhoramentos, entre outras) com o intuito de desenvolver, entre outras coisas, a formação continuada dos professores.

Os formadores de professores que atuavam no Centro eram designados. Eram profissionais da educação: professores, gestores, entre outros. De acordo com os participantes deste estudo tal designação ocorria, algumas vezes, pela competência técnica e outras por referências políticas.

## **A2. Centro de Formação de Profissionais de Educação de São Bernardo, Cenforpe**

A ausência de um documento referência do Centro Formação de Profissionais de Educação de São Bernardo fez com que os pesquisadores buscassem informações nas entrevistas realizadas com os formadores desta cidade.

O Centro Formação de Profissionais de Educação de São Bernardo, inaugurado em 2004, é um local com auditório, várias salas para a realização de reuniões ou encontros, com equipamentos de transmissão, entre outros. O espaço era considerado um local destinado à formação continuada dos profissionais da rede municipal, a partir de cursos, conferências, exposições, congressos, eventos, preparação de professores por meio de palestras, diálogos, oficinas, produção de material, entre outros. Além disso, também eram realizadas formações na área de música, na esfera digital (Robótica e Tecnologia), na equidade e no direito de aprendizagem, entre outras.

Os formadores de professores nesta cidade eram denominados de Orientador Pedagógico (O. P). Esses profissionais eram responsáveis pela formação dos professores e dos gestores escolares de toda a Educação Básica.

As formações ocorriam nos tempos de Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) das escolas ou no período noturno. Esses encontros aconteciam de maneira presencial e virtual, utilizando a plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC), que previa a realização e a entrega de atividades.

Algumas formações oferecidas eram fruto de parceria público-privada (Universidade Metodista). Os profissionais de educação eram convidados a participar de acordo com seus interesses formativos em cursos ou encontros. Algumas formações eram organizadas para atender as necessidades das escolas. Essas algumas vezes eram voltadas para os gestores escolares, outras para os professores e outras para os profissionais da educação (inspetores escolares).

O Centro Formação de Profissionais, entre muitas atribuições, tinha também a missão de difundir as políticas, as ideias e os ideais da secretaria de educação. Muitos projetos desenvolvidos no Centro eram provenientes da secretaria ou de outras secretarias (Secretaria de administração e inovação).

Neste contexto, os formadores de professores eram todos designados pela secretária de educação. Um contexto marcado, algumas vezes, pela competência técnica e outras pela indicação política.

Por fim, o Ceforpe atuava no desenvolvimento de parcerias estabelecidas pela secretaria de educação com instituições e fundações (Universidade Federal do Grande ABC, Consórcio Intermunicipal do Grande ABC, Mind Lab, entre outras) a fim de promover a formação continuada dos professores.

### **A3. Centro de Formação de Profissionais de Educação de São Caetano do Sul**

Nesta cidade, um grupo professores ou gestores da rede assumem a função de formadores. Eles eram indicados pela secretaria de educação por questões técnicas e/ou políticas e atuavam diretamente no Centro de Formação, que, entre outras questões, difundia os projetos da secretaria de educação.

O objetivo do Centro de Formação, fundado em 2011, descrito em seu documento, era garantir o direito de aprendizagem ao aluno. Para tal, o Centro atuava em inovações e pesquisas, na elaboração de políticas públicas, na formação continuada, na avaliação e no monitoramento educacional, entre outros.

No primeiro caso, inovações e pesquisas, o Centro realizava investigações na rede de Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Profissional Técnica (EPT), entre outras. A partir dos dados eram criados processos inovadores que eram inseridos no nível do sistema, da escola, da sala de aula e das comunidades. A pesquisa se constituía em um diferencial no trabalho do Centro.

No segundo caso, elaboração de políticas públicas, o Centro desenvolvia e realizava a escrituração de vários documentos, entre eles, o Plano Municipal de Educação. Outros textos desenvolvidos estavam relacionados, por exemplo, aos regimentos dos segmentos de educação (Educação Infantil, entre outros). A elaboração, de acordo com os formadores, ocorria, algumas vezes, com a participação dos professores e dos gestores da rede de ensino.

No terceiro caso, a formação continuada era realizada no Centro de Formação a partir de ciclos de conferências, mostras e exposições, fóruns, feiras, congressos, aulas abertas, eventos, festas, jornadas pedagógicas, reuniões com professores (história, geografia), participação em prêmios (Prêmio Dr. Abib João Kirche), torneios de tecnologias (Robótica), campanhas (de óleo, agasalho), preparação de professores para o mestrado em educação (da Universidade local), HTPC formativo, roda de conversa, ciclo formativo, palestras, diálogos, oficinas, atendimento educacional especializado, festival de dança, produção de material, entre outros.

A formação também era realizada em serviço. Neste sentido, os formadores se encaminhavam para as escolas e, nesses espaços, realizavam atividades de formação. Na Educação Infantil, 12 formadoras eram responsáveis por, em média, 4 escolas. Ao longo da semana, elas se dirigiam para as unidades de ensino e realizavam reuniões com as gestoras,

com as professoras e com os demais profissionais de ensino. Neste contexto, elas também entravam na sala de aula para assistir as atividades, realizavam devolutivas e planejavam formas de observação. No Ensino Fundamental, anos iniciais, os processos eram iguais aos da Educação Infantil.

No Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio (também na EJA e EPT) eram realizados reuniões e encontros com a gestão escolar (diretores, assistentes e coordenadores pedagógicos) para, entre outras coisas, monitorar os alunos em termos de desempenho escolar (Prova São Caetano), taxas de reprovação, níveis de distorção idade-série, entre outros. Esse trabalho era sistematizado e contava com o auxílio da tecnologia (ferramentas do Google).

As escolas deste município, quanto à formação, podiam sinalizar uma demanda de formação para um de seus tempos de reuniões (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), e, neste caso, o Centro buscava entre seus profissionais ou na universidade local um profissional para atender a solicitação da escola ou criar um projeto para tal. Havia uma parceria formal entre o Centro de Formação e a Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Ainda na formação, o Centro utilizava a estratégia de convidar professores da rede, com práticas reconhecidas, para realizar formação de outros colegas. Uma prática que tinha o objetivo de valorizar os docentes e seus trabalhos.

No quarto caso, na avaliação e no monitoramento, o Centro desenvolvia a Prova São Caetano (PSC). Um programa que começou em 2013 com a finalidade de aferir o desempenho dos alunos, a partir da recolha e da interpretação dos dados. Em 2018, a prova passou a ser realizada de forma digital e incidir sobre as disciplinas de Português, Matemática e Ciências. Na PSC, considerada uma ferramenta de diagnóstico para subsidiar as atuações e os projetos, os dados eram analisados a partir de estatísticas descritivas e avançadas, possibilitando intervenções pontuais em grupos de alunos (meninos; mais pobres; entre outros). Neste contexto, o Centro acompanhava as taxas de matrícula, de reprovação, a distorção idade-série, entre outros.

#### **A4. Sintetizando os dados**

Em síntese, os três CFP atuavam na difusão de políticas de suas secretarias de educação, uma situação que havia sido indicada por Barreto (2015), quando a autora reportou a experiência ocorrida no Mato Grosso. Os Centros, de fato, devem ter atuação em consonância com as políticas, projetos e programas educacionais desenvolvidos localmente.

O CPF de São Caetano apresentou um tipo de atuação mais diversificada, propondo formação no Centro e ações formativas diretamente nas escolas com o intuito de mediar as necessidades de formação docente e criar estratégias para atender as especificidades das instituições de ensino. Tal situação vai ao encontro do que já foi relatado por pesquisadores da área (BARRETO, 2015, entre outros). Todavia, neste Centro de formação, a pesquisa fazia parte do rol das atividades realizadas se constituindo, a partir das análises, em indicadores que subsidiavam intervenções particularizadas na rede de ensino, nas escolas e nas salas de aula. Uma situação que não foi encontrada nos estudos sobre o tema.

Os Centros não utilizavam a Educação a Distância (EAD) de forma sistemática para a formação de professores, fato este divergente do que sugeriram outros autores (SANTOS; SANTOS, 2016), quando indicaram que o Facebook, uma forma de EAD, pode-se constituir em uma ferramenta flexível para auxiliar na formação dos professores, em geral, e sobre os profissionais da educação, em particular.

Uma boa parte das atividades nesses Centros de Formação era realizada de forma tradicional, a partir de palestras, conferências e seminários com a participação passiva do professor, como indicaram Novoa (1997) e Cunha e Krasilchik (2000). Imbernón (2010) já relatava preocupações em relação aos espaços de formação docente tradicionais, sinalizando a necessidade desses locais serem transformados em espaços participativos, colaborativos, de pesquisa e de inovação.

De fato, também Martins et al (2013) revelaram, em 10 municípios analisados, que a formação continuada acontecia prioritariamente por meio de palestras, oficinas, fóruns, entre outros. Ou seja, de forma tradicional e a partir também da criação de parcerias com fundações (Instituto Ayrton Senna), com a iniciativa privada (Cenpec, Sistema Objetivo, dentre outros) ou com universidades (Universidade de São Paulo).

As mesmas autoras sinalizaram também, por um lado, que não foram encontradas “(...) outras possibilidades de desenvolvimento de ações de formação continuada com maior participação dos quadros do magistério (p. 832)”, uma situação que poderia ampliar as oportunidades para a criação de projetos voltados para as necessidades do desenvolvimento profissional dos professores.

Por outro, que as parcerias estabelecidas pelas cidades ocorriam sem um alinhamento com os objetivos de um projeto centralizador, indicando que tanto a ausência de ações como o desenvolvimento de parcerias “(...) são medidas pontuais/eventuais, e não respostas efetivas para redirecionar práticas pedagógicas e reverter possíveis resultados de desempenho das

redes/sistemas (p. 833)”. Essas análises são pertinentes para os três CFP analisados. Todavia, em São Caetano do Sul, ocorriam algumas ações de formação que eram desenvolvidas pelos próprios professores da rede de ensino.

## **B. Os desafios enfrentados pelos Centros de Formação de Professores**

Dos profissionais, 18, que participaram deste estudo, dos três municípios, 72% eram mulheres, com em média 34 anos de idade (DP – 17,3), formadas em pedagogia, com algum tipo especialização na área de educação. A maioria desses participantes tinha experiência em educação de, em média, 21 anos (DP – 14,9) e carga horária semanal de atuação de 40 horas.

Os depoimentos dos profissionais em relação aos principais desafios enfrentados pelos CFP (e seus formadores) puderam ser agrupados em três categorias relacionadas: às secretarias de educação, aos professores e aos formadores.

### **B.1. Das secretarias de educação**

No primeiro caso, desafios atrelados às secretarias de educação, foram indicadas questões como a falta de integração entre o CFP e a Secretaria de Educação, em termos de ideias e ações. Neste particular, os formadores citaram a ausência de um projeto global e de objetivos comuns e compartilhados entre todos. Em geral, faltava uma linha condutora da atuação, o que fazia com que muitas ações relevantes que necessitavam ser implementadas ficassem em segundo plano e outras, não tão importantes, ganhassem destaque na urgência, sobrepondo às discussões de validação necessárias e os possíveis planos de implantação.

Outras questões identificadas eram decorrentes da ausência de um projeto global e de objetivos comuns e compartilhados. Entre elas, a falta de encontros e de reuniões para elaboração de iniciativas conjuntas, compartilhamento de estratégias e acompanhamento das ações. Sem tais formas de organização, muitos afazeres ocorriam ao “sabor” das urgências acontecidas no cotidiano das secretarias de educação e dos Centros de Formação.

Outra questão, decorrente da ausência de um projeto global, atrelava-se às divergências, às vezes irreconciliáveis, entre aqueles que atuavam nas secretarias de educação e os profissionais que trabalhavam nos Centros de Formação. Em alguns casos, questões de disputa intelectual foram citadas (quem tinha maior formação). Havia, de forma perceptível, uma distância entre essas duas instituições, cada uma trabalhava nos seus ideais, naquilo que acreditava ser mais factível e melhor. Tais divergências acabavam sendo potencializadas e, em alguns casos, os grupos se rivalizam e competiam, sendo comum a tachação de que a outra

equipe carecia de habilidades profissionais e, às vezes, realizava ações de forma irresponsável.

Nesta categoria, os formadores indicaram também a ausência de verbas diretamente designadas para os CFP. Recursos para, entre outras coisas, a elaboração de materiais, de pesquisas, a criação de projetos, em geral, e aqueles associados à elaboração de congressos, encontros e oficinas, em particular. De fato, essa falta de recursos se caracterizou, na opinião dos participantes, em um dos principais desafios para aqueles que atuam nos Centros.

Outra questão sinalizada pelos participantes foi a interferência, não rara, da política partidária sobre a secretaria de educação, que atingia de forma mais ocasional os formadores dos CFP. Tal intromissão, por vezes, era responsável pela indicação de projetos e programas para serem adquiridos.

Em muitos casos, boa parte desses programas, comprados da iniciativa privada, tinham de ser desenvolvidos nos e pelos profissionais dos Centros, que ao invés de realizar suas atividades de formação, já planejadas para o ano, acabavam tendo de dispendir boa parte do tempo para desenvolver ações desencadeadas por essas empresas privadas (Programa de Robótica Lego Education; Editora Melhoramentos; Sebrae; ONG).

Nos três municípios, a política partidária, de acordo com os entrevistados, esteve presente também na elaboração do Plano Municipal de Educação. Naquele momento, a questão central foi a influência da igreja sobre os vereadores para que os documentos ficassem isentos das questões de gênero e de diversidade. Alguns parlamentares, então, antes da votação colocavam pressão sobre alguns formadores para que no texto final já não houvesse indicações em relação aos assuntos.

De fato, Garcia e Bizzo (2018) retrataram essa influência da igreja sobre os vereadores, em todos os municípios do grande ABC Paulista, e a retirada dos documentos finais das questões de gênero e diversidade, uma situação, que segundo os autores, causou o enfraquecimento da educação escolar atrelada ao preconceito e à discriminação, demandas reconhecidas pelos movimentos que lutam pelo fim da homofobia.

## **B.2. Dos professores**

Nos desafios atrelados aos professores foi indicado a falta de aceitação, por parte de um grupo de professores da rede, sobre os formadores dos Centros. Tal situação ocorria, segundo os entrevistados, pois muitos professores da rede de ensino consideravam que estar

como formador era uma designação política e não técnica, uma situação que não o autorizava ou o reconhecia para a tarefa de formação.

Muitos docentes tinham, de acordo com os formadores, uma visão distorcida, pois consideravam os profissionais que atuavam nos Centros de Formação de professores como apadrinhados e, no mesmo contexto, o Centro era considerado como um “cabide” de empregos (local ou entidade com a finalidade principal de garantir cargos a apadrinhados políticos, empregando várias pessoas sem necessidade para a administração), ou um espaço para onde eram enviados aqueles profissionais que faziam parte do grupo político que estava no comando na cidade.

Foi também mencionado uma oposição realizada por um grupo de professores da rede que, de alguma forma, já fizeram parte da equipe de trabalho dos Centros de Formação e, no momento deste estudo, não atuavam mais nesses locais. Essa rivalidade, muitas vezes, fazia com que algumas atividades de formação fossem esvaziadas ou descaracterizadas por aqueles que não estavam trabalhando mais no Centro.

### **B.3. Dos formadores**

No terceiro caso, os desafios atrelados aos formadores, foi sinalizada a proximidade da política partidária dos formadores. Tal vizinhança, em muitas situações obrigava o formador a participar de eventos e de inaugurações fora da área de educação; de reuniões e de encontros políticos fora dos horários de trabalho, entre outros. Uma situação que era encarada como normal para alguns profissionais e como inconcebível e vexatória para outros.

Destacam-se duas questões, sinalizadas por quase todos os participantes, atreladas à falta de formação e de experiência dos formadores que atuavam nos Centros. De fato, em muitos casos esses profissionais desconheciam as teorias de formação, as políticas educacionais, as formas de elaboração de projetos e de acompanhamento e, sobretudo, os processos de formação de professores. Tal situação causava, em muitos casos, um sentimento de impotência em relação ao trabalho.

Foi sinalizado também pelos participantes deste estudo, que parte da atuação dos formadores estava atrelada à urgência (“apagar incêndios”) das atividades que surgiam sem estarem planejadas, uma situação que causava desconforto entre esses profissionais.

Outra questão apontada se associou ao fato da ausência de trabalho colaborativo entre os segmentos da educação básica. Objetivos da Educação Infantil não tinham repercussão e sequência no Ensino Fundamental. Alguns participantes chegaram a mencionar que em alguns

**Notandum, ano 23, n. 52, jan./abr. 2020**  
**CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto**

casos formadores de um segmento rivalizavam com o de outro. Portanto, faltava diálogo entre os segmentos de educação.

Em todas essas sinalizações, os formadores indicavam, em maior ou menor grau, que esses desafios causavam, sobretudo, interrupções em projetos e programas em andamento, paralização em ações de formação continuada, às vezes, já sistematizadas. Um imobilismo que interrompia ou paralisava as ações e iniciativas que estavam sendo desenvolvidas. O Quadro 01 sintetiza os dados desses desafios:

Quadro 01: Desafios enfrentados pelos Centro de Formação

<b>Desafios atrelados à carência de Projeto</b>	<b>Desafios atrelados à política partidária</b>	<b>Desafios atrelados aos formadores</b>	<b>Desafios atrelados aos atores externos</b>
Falta de integração entre o CFP e a Secretaria de Educação.	Interferência da política partidária sobre a secretaria de educação.	Falta de formação e de experiência dos formadores	Visão distorcida sobre o centro: ideia de apadrinhamento e de “cabide” de emprego.
Ausência de um projeto global e de objetivos comuns e compartilhados entre todos.	Proximidade da política partidária dos formadores que atuavam no Centros.	Sentimento de impotência em relação ao trabalho.	Oposição realizada por um grupo de professores.
Ausência de encontros e reuniões.	Interferência ocasional da política partidária sobre os formadores.	Sentimento de urgência no trabalho (apagar incêndios).	Atuação muitas vezes na urgência das atividades.
Divergências intelectuais entre os profissionais das secretarias e dos Centros.		Falta de aceitação, por parte de um grupo de professores.	Ausência de trabalho colaborativo entre os segmentos da educação básica – às vezes competição entre eles.
Ausência de trabalho colaborativo entre os segmentos da educação básica.			
Ausência de verbas e recursos diretamente designados para os CFP.			

Elaboração dos autores: 2019.

A partir do Quadro 01, verifica-se que os dados ampliam aqueles identificados no estudo do Observatório de Educação do Grande ABC, que analisou o Centro de Formação de Professores de Mauá Dr. Miguel Arraes (OBEDGABC, 2015). Os desafios atrelados à carência de projeto, à política partidária, aos formadores e aos atores externos são parte de uma realidade esclarecedora de demandas de municípios de uma sub-região da região metropolitana de São Paulo.

Uma das principais questões atrela-se a ausência de um planejamento comum e compartilhado entre as secretarias de educação e os Centros de formação e seus formadores de professores. Tal fato já havia sido identificado em um estudo realizado em 2015

(OBEDGABC, 2015). Todavia, relata-se que o fenômeno vem ocorrendo em mais de um município da região do grande ABC Paulista. Essa situação pode indicar que os planos de governo na área de educação e os programas planejados para serem realizados não estão se transformando em ações específicas que possam assegurar sua exequibilidade. Tal contexto, pode ser ainda um dos responsáveis pela urgência (“apagar incêndios”) de certas atividades que deveriam ser realizadas pelos formadores.

Outra questão que foi identificada nos três municípios estava atrelada à interferência da política partidária sobre a secretaria de educação. De fato, Torres (2004) e Venerano et al (2011) revelaram tal influência na administração pública municipal de muitos municípios brasileiros, sobretudo aqueles de menor porte. No entanto, este estudo revelou que também os formadores de professores sofrem este tipo de influência e que ela ocorreu, confirmando os achados de Garcia e Bizzo (2018), na elaboração dos Planos Municipais de Educação, um documento que desenhou a qualidade da educação para 10 anos. Tal documento, uma referência para a área de educação, em termos de aprendizagem, justiça, solidariedade, liberdade e cidadania, com a superação das desigualdades, deveria ser destituído de preconceitos, de qualquer tipo.

### **Considerações finais**

Este estudo realizou uma análise das principais contribuições formativas e dos maiores desafios enfrentados por três Centros de Formação de Professores (CFP) localizados em três cidades da região do grande ABC Paulista.

Os CFP são responsáveis por várias atividades formativas, incluindo ciclos de conferências, mostras e exposições, fóruns, feiras, congressos, jornadas pedagógicas, reuniões com professores, palestras, diálogos, oficinas, entre outros. Em alguns locais, Centros, foi identificado um tipo de formação em serviço, com os profissionais realizando atividades diretamente nas escolas e dentro das salas de aula, em um trabalho colaborativo com os professores. Todavia, a maior parte das atividades era desenvolvida de forma tradicional (cursos e palestras).

Alguns dos grandes desafios a serem superados estão atrelados à integração entre as secretarias de educação e os Centros de Formação, ao estabelecimento de um projeto global e de objetivos comuns e compartilhados entre todos e a garantir distanciamento da influência da política partidária.

Se por um lado, um conjunto de atividades de formação era realizado (ciclos de conferências, mostras e exposições, fóruns, entre outras), revelando contribuições formativas, por outro, certo imobilismo estava presente no cotidiano dos Centros e de seus formadores. Tal interrupção ou descontinuação das tarefas, imobilismo, era proveniente dos desafios que estavam atrelados à carência de um projeto comum, à pressão da política partidária, à falta de experiência e de formação dos formadores e à certa oposição de um grupo de professores.

Entre as ações formativas, a maioria é realizada de forma tradicional, e o imobilismo, proveniente dos desafios, os Centros de Formação de Professores necessitam resignificar seus papéis, ganhar mais autonomia e ampliar suas contricuições para com a educação brasileira.

### Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, 1977.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007.p. 07.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p 86, 2006.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. O Processo de Elaboração dos Planos Municipais de Educação na Região do Grande ABC. **Educação e Realidade**, v. 43, p. 337-362, 2018.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados de São Caetano do Sul**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-caetano-do-sul>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

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

MARTINS, A. M.; PIMENTA, C. O.; FERNANDES, F. S.; NOVAES, G. T. F.; LOPES, V. V. A capacidade institucional de municípios paulistas na gestão da educação básica. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 43, p. 812-835, 2013.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC. **Relatório Técnico do terceiro trimestre**. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2015.

PINTO, J. M. R. A Política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007.

SANTO ANDRÉ. **Documento referência**: Diagnóstico do Centro de Formação de PROFESSORES “CLARICE LISPECTOR” e ORGANIZAÇÃO DO CFP “CLARICE LISPECTOR”, 2014.

SÃO CAETANO DO SUL. **Documento referência**: Centro de Formação de Profissionais de Educação de São Caetano do Sul: Documento Base, 2013.

SANTOS, D. C. S.; SANTOS, L. S. Centro de Formação de Professores e o Facebook: perspectivas para a continuidade e flexibilização do processo formativo. **Intenet Latent Corpus Journal**, v. 6, n. 1, 2016.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, M. D. F. **Estado, democracia e administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

VENERANO, A. B.; LOBINO, C. F.; ROSA FILHO, D. S.; DALEPRANI, J. C.; VARGAS, N. C.; ROCHA, R. T. Análise da gestão pública dos municípios do Espírito Santo. IN: VELOSO, J. F. A.; MONASTERIO, L. M.; VIEIRA, R. S.; MIRANDA, R. B. **Gestão Municipal no Brasil**: um retrato das prefeituras. Brasília, IPEA, 2011.

YIN, R. **Applications of case study research**. **Applied Social Research Series**, v. 34. London: Sage, 1993.

Recebido em	07/10/2019
Aceito em	25/12/2019