

Construção dos projetos de formação continuada e suas repercussões na financeirização da educação

Construction of continuing training projects and their impact on the financialization of education

Vinicius da Silva Freitas¹, Yuri Braz de Oliveira², Pedro Sérgio Mora Filho³, Livia Barbosa Pacheco Souza⁴, Adelcio Machado dos Santos⁵, Maurício Aires Vieira⁶

Como citar esse artigo. FREITAS, V. S.; OLIVEIRA, Y. B. de. MORA FILHO, P. S.; SOUZA, L. B. P.; SANTOS, A. M. dos; VIEIRA, M. A. Construção dos projetos de formação continuada e suas repercussões na financeirização da educação. *Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades*, Vassouras, v. 14, n. 2, p. 68-78, mai./ago. 2023.

Resumo

Melhorar a qualidade da educação e desenvolver profissionalmente os educadores, requer a construção de projetos de formação continuada. No entanto, é crucial pesar o impacto de tais projetos na financeirização da educação. Este estudo investiga a identificação de oportunidades de obtenção de recursos não obrigatórios para serem direcionados à educação. O tema deste artigo justifica-se pelo papel da formação continuada como principal ferramenta para a melhoria da qualidade da educação e o desenvolvimento dos educadores. Nesta tese, nosso objetivo é esmiuçar como a financeirização afetou a criação de esquemas de educação continuada. A presente pesquisa bibliográfica com técnicas qualitativas para examinar os dados. Mediante a tal perspectiva, a elaboração dos programas de desenvolvimento profissional contínuo deve abordar de forma crítica a influência da financeirização na educação, com o objetivo de promover equidade, diversidade e qualidade na formação.

Palavras-chave: Formação; Estudos; Custeio da educação; Recursos.



Nota da Editora. Os artigos publicados na Revista Mosaico são de responsabilidade de seus autores. As informações neles contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras ou de suas Revistas.

Abstract

Improving the quality of education and professionally developing educators requires the construction of continuing education projects. However, it is crucial to weigh the impact of such projects on the financialization of education. This study investigates the identification of opportunities to obtain non-mandatory resources to be directed to education. The theme of this article is justified by the role of continuing education as the main tool for improving the quality of education and the development of educators. In this thesis, our objective is to analyze how financialization affected the creation of continuing education schemes. The present bibliographical research with qualitative techniques to examine the data. From this perspective, the preparation of continuous professional development programs must critically address the influence of financialization in education, with the aim of promoting equity, diversity and quality in training.

Keywords: Training; Studies; Education funding; Resources.

Introdução

Devido à atual crise econômica, surgiram políticas com foco na capacitação da força de trabalho, o que resultou em uma transformação das escolas em um espaço que não apenas capacita os indivíduos para o trabalho básico, mas também inculca valores burgueses para manter o domínio social. Essa tendência tornou-se mais evidente nos últimos anos (NEVES, SANT'ANNA, 2005).

Para o aprimoramento da prática pedagógica e a melhoria da qualidade do ensino, o aprendizado contínuo dos profissionais da educação é de crescente importância. No entanto, a influência da

Afiliação dos autores:

¹Doutorando em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Professor Pesquisador do Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo, Brasil.

²Mestrando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales, FICS, Assunção, Paraguai.

³Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, SP, Brasil.

⁴Especialização em Gênero e Sexualidade na Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, Brasil.

⁵Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Aranguá, Brasil.

⁶Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil.

* Email de correspondência: viniciuscarvalho34@hotmail.com

Recebido em: 22/06/2023. Aceito em: 22/08/2023.

financeirização na educação tem gerado discussões e preocupações sobre o efeito desse fenômeno no desenvolvimento de iniciativas de educação continuada. Portanto, compreender e explorar as ramificações dessa intrincada conexão entre financeirização e educação continuada é vital nessa circunstância (NOVAES, 2014).

Desafios e dilemas têm surgido na construção de projetos de formação continuada, devido à inserção dos princípios mercadológicos na educação. Consequentemente, justifica-se a escolha deste tema para o artigo, visto que a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores e a melhoria da qualidade do ensino. É fundamental analisar minuciosamente as implicações da financeirização na prática educacional. (PERRENOUD, 2000)

Ao investigar isso, pretende-se identificar os possíveis resultados que a comercialização da educação pode ter sobre a qualidade e o objetivo da educação continuada. Além disso, busca-se discutir os obstáculos que podem surgir e as alternativas para o desenvolvimento de uma formação continuada de qualidade que atenda às necessidades dos educadores, resultando, em última instância, na melhoria do ensino. Ao abordar esses objetivos, podemos contribuir para discussões críticas em torno da relação entre a educação financeira e a educação continuada e, assim, fornecer uma visão sobre as oportunidades e os desafios que podem surgir nesse contexto.

Marcada pela influência de interesses econômicos, a relevância de compreender as implicações da financeirização em projetos de educação continuada justifica a construção deste artigo. Seus propósitos incluem contribuir para o debate sobre a qualidade da educação, ao mesmo tempo em que fornecem subsídios para o desenvolvimento de estratégias que valorizem a formação dos profissionais da educação.

Este estudo tem como objetivo geral compreender a importância da formação contínua para os profissionais da educação, identificando os princípios que norteiam esse processo e sua relevância para o aprimoramento pedagógico. Quanto aos objetivos específicos, busca-se identificar os desafios e oportunidades para a formação continuada em um contexto financeirizado, analisar os efeitos da financeirização no contexto educacional, compreendendo como a lógica do mercado tem influenciado as instituições de ensino, a gestão escolar e as práticas pedagógicas.

Materiais e métodos

Usando uma combinação de métodos de análise qualitativos e quantitativos, esta pesquisa é dedicada à exploração bibliográfica, resultando em uma apresentação detalhada dos resultados. Como sugere Gil (2008), a investigação bibliográfica envolve a análise de materiais pré-existentes na forma de livros e artigos científicos; no entanto, permite uma investigação completa de uma ampla gama de fatos e produz resultados de maior magnitude.

Para reunir os artigos necessários à nossa pesquisa bibliográfica, foram utilizados diversos meios eletrônicos, como Capes, SciELO e Google Acadêmico. Adicionalmente, vasculhamos documentos oficiais e a legislação brasileira disponível em portais governamentais. Em conjunto com nossa pesquisa bibliográfica, analisamos os dados de transferência voluntária da União encontrados nos bancos de dados da Plataforma +Brasil no Ministério da Portal da economia. Isso nos ajudou a entender o fluxo de descentralização de recursos para Estados e Municípios envolvidos no financiamento de projetos de formação de professores. Esses bancos de dados servem como unidades de armazenamento de informações que podem ser acessadas por meio de vários tipos de mídia. Durante a busca, demos preferência ao uso de palavras-chave, conforme sugerido por Gil (2008).

De acordo com o mesmo, Gil (2008), a análise da organização dos dados busca resolver o problema de investigação. As respostas recebidas são interpretadas para obter uma perspectiva mais ampla, ao mesmo tempo em que as relacionam com os conceitos já adquiridos. Os procedimentos analíticos e

interpretativos são adequados ao objetivo da pesquisa, porém, são cruciais para delinear a direção do objetivo pretendido. A reflexão sobre a informação, inspirada nas teorias educacionais e administrativas, culmina em um relato que destaca a importância de investir no desenvolvimento dos profissionais. Isso é para garantir que haja comprometimento com os recursos destinados ao ensino fundamental. Além disso, enfatiza a necessidade de aqueles com autoridade superior priorizarem a formação de equipes, que promovam o desenvolvimento e a execução voluntária de recursos.

Discussão e resultados

Financiamento da educação no Brasil: aspectos históricos

No Brasil, a política de financiamento da educação passou por duas fases significativas de descentralização, ocorrendo entre 1998-1996 e 1996-2000, segundo Rodriguez (2001). O objetivo desses períodos era garantir o aumento do financiamento público da educação e um sistema tributário nacional mais descentralizado. Embora o Brasil tenha passado por fases maiores de descentralização, elas falharam em priorizar a educação básica e prover recursos para sua melhoria. Nesses períodos, houve avanços significativos na democratização das políticas educacionais por meio de maior participação e controle, exemplificado pela presença dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (Cacs).

Entre 1995 e 2002, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) implementou políticas que tiveram um impacto significativo no sistema educacional brasileiro. Três documentos fundamentais foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Aperfeiçoamento de Magistrados (Fundef) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Mesmo acreditando que os recursos existentes eram suficientes, o governo FHC adotou uma política financeira para otimizar os gastos com educação (PINTO, 2002). Esses documentos abordavam várias questões e regulamentavam os gastos com educação. Atingir as metas quantitativas e qualitativas estabelecidas no PNE exigiria a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) à educação pública.

Organizado por Adrião e Pinto (2006), apresenta um retrato ilustrativo do desenvolvimento do financiamento educacional no Brasil. Inicialmente, em 1934, o financiamento da educação era segregado em 10% pela União, 20% pelos Estados e 10% pelos Municípios. Posteriormente, em 1942, a proporção de participação dos Estados foi alterada para 15% a 20%, enquanto os Municípios passaram a ter 10% a 15%. Em 1946, os valores voltaram ao padrão de 1934, com exceção dos Municípios que tiveram que contornar 20%. Avançando para o ano de 1961, a estrutura de alocação incluía 12%, 20% e 20% para União, Estados e Municípios, respectivamente. A seguir foram instituídas modificações, onde as contribuições passaram a ser de 13%, 25% e 25% para União, Estados e Municípios, respectivamente, desde o ano de 1983. Por fim, pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), as taxas percentuais passaram a ser de 18%, 25% e 25% para União, Estados e Municípios, cronologicamente. Notadamente, os gastos sinônimos de manutenção e crescimento da área educacional foram enquadrados na Lei 9.394, de 1996.

Melhorar a qualidade do ensino e expandir a educação requer vários esforços, como adquirir, construir e conservar os equipamentos e instalações necessários. Além disso, os sistemas educacionais exigem levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas para melhoria. A manutenção de bens e serviços para fins educacionais e a realização de atividades de apoio também são importantes. A concessão de bolsas a alunos de instituições públicas e privadas e a amortização e financiamento de operações de crédito são outros aspectos cruciais. Para facilitar o aprendizado, são igualmente necessárias a aquisição de material didático-escolar e a manutenção de programas de transporte escolar (ADRIÃO; PINTO, 2006, p. 31).

A União, Estados e Municípios investem no padrão de qualidade do ensino, conforme Adrião e Pinto (2006). Eles lembram que esse investimento está diretamente ligado ao financiamento que cada aluno recebe por mês, que deve ser de no mínimo R\$ 155,00. No entanto, eles também descobriram que os

recursos fornecidos pelo Fundef são menores do que o inicialmente estimado.

Durante um período significativo, houve um conjunto de prioridades para os gastos com educação. A educação básica era considerada mais importante do que a educação superior, e a educação de crianças pequenas era priorizada em relação à de jovens e idosos (PINTO, 2002). Em seu trabalho, Corbucci (2004) argumenta que há uma divisão entre o financiamento da educação superior e da educação básica. O autor se concentra no financiamento do ensino superior e observa que o modelo de financiamento político dos anos 1980 havia se tornado obsoleto. Na década de 1990, novas abordagens foram adotadas para o financiamento do ensino superior. Além disso, o setor privado deu passos significativos no financiamento de programas estritamente acadêmicos. O texto também discute as oportunidades de autofinanciamento das quais as universidades podem se valer.

Em 1992, o governo de Fernando Collor de Mello desviou-se da norma ao reduzir em 75% os gastos com pessoal. Esse movimento contrariava o objetivo das políticas de financiamento da educação pública superior, que eram voltadas para a promoção do desenvolvimento. Além disso, o governo desrespeitou a diretriz constitucional de destinar pelo menos 18% da arrecadação líquida de impostos para a educação. Isso levou a um declínio no valor dos profissionais da educação. (CORBUCCI, 2004)

Em 1999, os recursos públicos para ciência e tecnologia (C&T) foram ampliados pelo Governo FHC. No entanto, isso não era uma prioridade para o Brasil, pois não tinha muito destaque em C&T e o investimento público ainda era mínimo. Os países desenvolvidos investiram cerca de 3% do PIB em C&T, mas o Brasil investiu apenas cerca de 0,6% a 0,8%. FHC pretendia aumentar esse investimento para 1,5% do PIB para melhorar a posição do Brasil no campo (CORBUCCI, 2004).

No âmbito do programa “Universidade do Século XXI” do Governo Lula, o ensino superior recebeu uma maior alocação de recursos. Várias iniciativas foram introduzidas, incluindo a expansão de bolsas de estudo, a criação de um Fundo Perdido de Financiamento Estudantil (FIES) e a implementação de um sistema de cotas para democratizar o acesso à educação. Um dos programas mais eficazes, o PROUNI, ajudou indiretamente na redistribuição de renda no país. Embora o ensino superior tenha ajudado a reduzir as desigualdades sociais, ainda existe uma lacuna significativa entre educação e renda que requer novas políticas ativas para resolver (CORBUCCI, 2004).

Durante a década de 1990, houve um aumento das matrículas nas escolas públicas, que ultrapassou a capacidade de investimento dos municípios. Isso desencadeou uma necessidade desesperada de aumentar os recursos educacionais e torná-los mais universalmente acessíveis a todos os indivíduos. Para enfrentar essas questões, o programa FUNDEB surgiu e desempenhou um papel fundamental ao complementar e igualar as oportunidades educacionais em todos os estados brasileiros. Além disso, o FUNDEB também fortaleceu o controle social sobre o sistema, melhorando ainda mais a qualidade geral. (PINTO, 2002)

Um aspecto significativo a ser observado sobre o financiamento da educação é a mudança da lógica de financiamento de atender aos pobres e pobres para fortalecer a universalidade de um sistema público de qualidade nas diversas regiões do Brasil (DUARTE, 2005).

As políticas de financiamento da educação, segundo a análise de Duarte (2005), têm resultado numa maior descentralização e independência, mas persistem disparidades entre escolas e sistemas educativos. O autor postula que essas políticas se fundamentam na ideia de colocar a escola no centro da gestão, como evidenciam as reformas educacionais e as campanhas sociais que defendem maior autonomia para as escolas.

Entre 1997 e 2007, Camargo *et al.* (2009) realizaram um estudo para avaliar os salários-base dos professores da rede pública de ensino. Eles usaram análises comparativas e correções estatísticas para determinar que o aumento do valor aluno/ano do Fundef levou a um aumento salarial dos professores acima da inflação entre 1998 e 2006. No entanto, nem todos os estados experimentaram esse efeito positivo. Os pesquisadores alertam que os resultados não são universais, pois cada ente federativo tem suas peculiaridades e autonomia que afetam o salário-base dos professores. Portanto, o impacto do Fundef na resolução das desigualdades regionais no Brasil foi considerado inadequado, segundo os autores.

De acordo com Davies (2012), o FUNDEF e o FUNDEB apenas redistribuem recursos com base nas matrículas, em vez de fornecer recursos adicionais para a educação. Em contraste, a complementação federal para a educação é um recurso inédito para o sistema educacional, embora seus valores permaneçam relativamente insignificantes em menos de 1% da renda nacional para o primeiro Fundo e 10% do total nacional na última década para o segundo Fundo mencionado.

No Brasil, embora existam políticas importantes em relação ao financiamento da educação, ainda existem algumas preocupações. Uma área de preocupação é o sistema de distribuição, que é baseado no número de inscrições realizadas pelo FUNDEF e FUNDEB. Esse sistema teve impactos positivos em alguns estados, enquanto outros tiveram efeitos negativos. Essencialmente, os estados que já haviam alocado recursos suficientes para atender às taxas de matrícula tinham vantagem sobre aqueles com menos recursos. Outra crítica é que apesar de destinar pelo menos 60% dos recursos para salários dos profissionais da educação, não houve garantia de melhorias salariais. Adicionalmente, há críticas ao controle social exercido sobre esses Fundos e à desigualdade tributária existente entre as diversas esferas. (DAVIES 2012).

Investimento na educação brasileira

Souza, Silva e Mendes (2020) destacam a escassez de recursos ligados à educação básica no Brasil. Segundo eles, o financiamento da educação é um valor constitucional obrigatório que determina nada menos que 18% para a União e 25% para Estados e Municípios, percentual que está vinculado à arrecadação de impostos. Infelizmente, essa realidade foi agravada pela Emenda Constitucional n. 95/2016 (EC 95), que estabeleceu um Novo Regime Fiscal. Esse regime congela o percentual nos valores de 2017 até 2036, com reajuste anual com base na inflação acumulada do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

As políticas de descentralização do Governo Federal podem ser analisadas por meio da verificação do financiamento do setor educacional, conforme estudo de Rodriguez (2001). Além disso, a mercantilização das relações tem contribuído para a crise vivida pelas escolas públicas, ressaltando a importância de se discutir as ações governamentais nas políticas de financiamento na perspectiva do planejamento político-educacional. Esses fatos servem de base para a justificativa desta pesquisa.

As desigualdades nos investimentos para a educação infantil no Brasil diferem conforme a região, conforme constatado na análise de Bassi (2011). O estudo realizado pelo autor concentrou-se em seis capitais brasileiras (Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza e Rio de Janeiro) para comprovar esse ponto. Bassi argumenta que os investimentos desiguais contribuem para a qualidade inferior da educação nas escolas públicas e afirma que os valores mínimos adequados só são encontrados no Rio de Janeiro e em Florianópolis. Para amenizar essa questão, o autor sugere a criação de um fundo nacional que abranja todas as áreas, garantindo assim uma distribuição mais igualitária dos recursos mínimos por aluno.

Estabelecendo uma melhor gestão para as escolas de ensino fundamental, o Fundef foi elogiado por Vazquez (2005). Entretanto, apesar de seus avanços limitados, o autor destaca que as desigualdades interestaduais permanecem sem correção devido ao valor consideravelmente baixo estabelecido pelo sindicato.

Entre 1995 e 2002, Abrahão (2005) realizou um estudo que esquadrinhou os gastos com educação do Brasil juntamente com os das nações latino-americanas e dos países membros da Organização para a Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Surpreendentemente, Abrahão descobriu que o Brasil aloca menos dinheiro para a educação em comparação com outras nações latino-americanas e da OCDE. Conseqüentemente, isso indica que a educação não é uma prioridade governamental da agenda política das lideranças brasileiras, que acompanha de perto os parcos investimentos realizados.

Segundo Menezes (2012), a promoção de subsídios da União aos Estados e Municípios é vital para a educação em tempo integral no longo prazo. O autor observa que, embora inicialmente o Ministério da Educação (MEC) forneça apoio, faltam recursos consistentes e confiáveis para garantir uma educação de qualidade. No entanto, avanços têm sido feitos em políticas que visam atender a essa demanda.

Muitas vezes, os municípios são o elo mais fraco no âmbito das políticas e financiamentos educacionais, o que pode sobrecarregá-los de responsabilidades. Ao analisar o impacto do Fundef e do Fundeb na redução das desigualdades territoriais, Araújo (2013) desenvolveu uma matriz que levava em conta tanto os gastos quanto a qualidade inicial da educação nos municípios brasileiros. O estudo revelou que, para uma política regulamentada pela União conseguir diminuir essas desigualdades, é necessário um aporte financeiro substancial. As conclusões da pesquisa sugerem que, sem o aumento do financiamento da União, é improvável que qualquer progresso em direção a uma maior igualdade na educação possa ser feito.

Segundo Castro (2011), as mudanças no financiamento da educação no Brasil envolvem a transferência de responsabilidades para os municípios, priorizando o ensino fundamental e se protegendo contra cortes orçamentários. No entanto, nenhum aumento de recursos é previsto além da inclusão de outros níveis de ensino por meio do Fundeb. O autor recomenda priorizar política e economicamente a educação e ampliar o acesso aos serviços atuais, abordando questões como inflação, corrupção e falta de controle social sobre os tribunais. Castro observa que essas questões estão interligadas e refletem a privatização do Estado e os subsídios às escolas particulares.

Políticas públicas: contextualizando a formação continuada de professores

É a era da globalização, onde somos constantemente inundados com informações e conhecimento em um ritmo vertiginoso. Com isso, a mídia detém um imenso poder que pode ser benéfico ou prejudicial. Considerando isso, os educadores em todos os quadros de ensino são agora obrigados a se encarregar desse fenômeno, significando a necessidade de expandir seu conjunto de habilidades (ALARCÃO, 2003).

A gestão democrática do sistema educacional é determinada por meio do sistema centralizado de ensino nacional, delineado pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. Nos últimos 11(onze) anos, houve um aumento na literatura sobre políticas educacionais e gestão em encontros educacionais, tornando-se um tema primordial. Assim, pretendemos reforçar a reflexão sobre as políticas públicas para a formação permanente de professores, ressaltando a importância do tema.

A partir da década de 90, o governo federal do Brasil priorizou a educação e a formação de professores em sua agenda de reformas. A Lei Nacional de Educação forneceu um alicerce para essas reformas, conferindo maior importância estratégica ao campo da educação.

A partir da década de 1990, uma revisão do papel do Estado resultou na LDBEN/96, que disponibilizou normas, diretrizes, sistemas de avaliação e parâmetros para os níveis de ensino em âmbito nacional. Esse processo de revisão visava redefinir as políticas educacionais, priorizando a flexibilidade e a avaliação.

As bases para novas políticas de formação de professores foram estabelecidas pela LDBEN/96, que também serviu como catalisador para despertar o interesse do poder público por esta área de formação. Esta lei entrou em vigor durante um período de intenso debate em torno da importância do treinamento. Uma de suas características mais marcantes é o título VI, composto pelos artigos 61 a 67 que delineiam três categorias de formação para os profissionais docentes: o programa inicial destinado a professores especializados na educação básica, o programa pedagógico para titulares de grau superior que desejam o trabalho na educação básica e, por fim, o programa de formação continuada oferecido aos profissionais da educação dos diversos níveis de ensino, visando à melhoria do desempenho dos alunos, visto que o índice de repetência escolar era considerado consequência da má formação dos professores. (BRASIL,

LDB, 9394/96)

Segundo Perrenoud (2002), é imprescindível revisar a formação dos professores para atender às demandas de uma nova geração de alunos, caracterizada pela diversidade do público. Além disso, muitos estudantes de licenciatura, que serão futuros professores, acreditam erroneamente que dominar os conteúdos é suficiente para exercer a docência, negligenciando o desenvolvimento e a discussão de outras dimensões de competências.

De acordo com o autor, os cursos de formação não capacitam adequadamente os futuros professores para enfrentarem uma série de situações que vão além dos conhecimentos técnicos. Por exemplo, questões como “medo, sedução, o poder, o conflito, a improvisação, a solidão, o tédio e a rotina” são negligenciadas, embora sejam aspectos cruciais da prática docente. Portanto, é fundamental que os professores sejam dotados de competências que abranjam não somente os conhecimentos específicos, mas também as habilidades necessárias para lidar com essas situações diversas (PERRENOUD, 2002).

Segundo Torres (1998), a atenção dada a ela é resultado dos investimentos e sugestões do Banco Mundial no avanço dos países em desenvolvimento. Uma pesquisa encomendada pelo banco na década de 80 revelou que o início da educação apresentava diversas dificuldades que levavam à elaboração de diretrizes. Em vez de modificar o processo de formação inicial, optaram por investir na formação em serviço por considerar que está gera mais resultados com menos gastos. A informação sobre se este é realmente o caso, no entanto, é insuficiente, uma vez que a formação em serviço ainda está ligada às mesmas abordagens da formação inicial. Como resultado, a noção de educação continuada é percebida menos como uma expansão do conhecimento e mais como um complemento a uma formação fraca.

A discussão sobre a formação de professores emergiu como uma preocupação mundial, alimentada por demandas de indústrias e governos. Essa questão surgiu com a constatação de que parcela significativa da população passa por dificuldades escolares. Políticas públicas e ações políticas estão pressionando por reformas no currículo e na formação de professores para equipar os futuros educadores com as habilidades necessárias para ajudar a nova geração a se adaptar ao cenário econômico em mudança. O foco agora é preparar os professores para as demandas do mundo moderno e das novas desafios que vêm com ele.

Conforme Gatti (2009), a formação docente demanda uma reestruturação para atender às demandas mais específicas relativas às suas competências e habilidades, visando tornar-se detentores de conhecimentos teórico-práticos que possibilitem aprofundar, criar e expandir os aspectos formativos específicos relacionados ao desenvolvimento da educação escolar em suas diversas dimensões.

A formação multidimensional de professores exige mais do que propostas político-pedagógicas. Requer o desenvolvimento de uma fundamentação teórica, técnica e instrumental que situe o conhecimento técnico e humanístico em um contexto sociopolítico. Dourado compartilha nossa perspectiva, defendendo uma abordagem holística para educação continuada para educadores.

Em conformidade com Nóvoa (1995), envolver a discussão sobre profissionalização e formação consiste em extrair políticas específicas que contemplem os atuais referenciais formativos e questionar sua pertinência. Isso também envolve a inclusão de oportunidades de treinamento contínuo, bem como melhorias nas circunstâncias relacionadas ao trabalho, como melhorias salariais, progressão na carreira, políticas de treinamento e avaliações. Tais medidas precisam ser incorporadas ao atual ambiente sociopolítico, econômico e cultural que se apresenta globalmente.

No meio do turbilhão de medidas legislativas (Linhares e Silva, W., 2003) e de várias crenças sobre o que constitui um educador competente, o tema da formação de professores continua a ser um ponto de foco hoje. Um aspecto crucial é perceber a interação entre o conhecimento teórico e a aplicação prática nos diversos modelos de formação. Reconhecendo que os professores são moldados por suas origens culturais e históricas, é imperativo que as organizações de treinamento reconheçam isso na busca pelo desenvolvimento profissional contínuo. Os participantes podem não estar igualmente motivados a se engajar no processo durante as ações de educação continuada, conforme observado por Monteiro e Giovanni (2000, p. 134).

Atualmente, a sociedade está imersa em um movimento de ressignificação de valores e saberes. De acordo com Silva (2007), é possível afirmar que os conhecimentos relacionados ao trabalho são temporais, uma vez que são construídos e dominados gradualmente ao longo de um período de aprendizado. Considerando que estamos atravessando transformações culturais, sociais e políticas, conseqüentemente surgem demandas por profissionais que possuam um conjunto de conhecimentos, habilidades, aptidões e atitudes específicas, as quais só podem ser adquiridas e aprimoradas por meio da educação contínua.

A pesquisabaseia-se exclusivamente no processo de Formação Continuada de professores, embora reconheçamos que também se aplica a outros profissionais da educação, como gestores escolares, diretores, supervisores pedagógicos e orientadores educacionais. O conceito de expansão da profissão docente por meio da Educação Continuada é de grande importância para nós, incluindo a contextualização da atualidade a cada nova capacitação.

Conforme sugerido por Nóvoa (1991), Mello (1994) e Freire (1991), a educação continuada pode ser uma solução para fomentar a docência. Esses estudiosos destacam como essa abordagem busca resgatar a imagem do educador, que tem sofrido com a falta de reconhecimento e respeito por seu trabalho. Segundo Freire (1991), ninguém tem uma predisposição inata para ser professor – essa vocação é cultivada por meio da prática contínua e da reflexão deliberada. A educação continuada é um esforço compartilhado, que influencia os métodos de ensino e assume um papel fundamental na formação do progresso da profissão e na responsabilidade comunitária.

Com a globalização e a tecnologia da informação, a forma como pensamos e agimos evoluiu. Aqueles que se formaram há vinte ou trinta anos se deparam com um desafio quando se trata de todas as formas de tecnologia. O educador hoje precisa ter uma sólida formação científica, técnica e política, praticar uma pedagogia crítica e estar atento à necessidade de mudanças na sociedade brasileira. Como disse Demo, o professor que não tem capacidade de pesquisar e ter ideias próprias está ultrapassado e apenas reproduz o que já foi feito. As universidades devem olhar para o futuro, ou correm o risco de ficar presas no passado. (Demo, 1994, p.27).

O saber especializado consagrado por meio da educação continuada fundamenta-se igualmente na aquisição de saberes teóricos e habilidades de processamento informacional, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reestruturação de projetos (IMBERNÓN, 2010).

Considerações finais

Oferecer oportunidades de aprendizado e aprimoramento de habilidades para profissionais da educação é um componente crucial da educação de qualidade. Os projetos de educação continuada facilitam esse processo, ajudando os educadores a se manterem atualizados sobre os desafios da sala de aula moderna. Ao priorizar o desenvolvimento profissional, os educadores ficam mais bem equipados para navegar no cenário educacional em constante mudança.

A crescente presença da lógica financeira nas políticas educacionais tem levado a um fenômeno conhecido como financeirização da educação. Esta tendência tem grande repercussão em diversos projetos e iniciativas voltadas para a promoção da educação. É, portanto, crucial analisar o impacto de tais projetos na financeirização da educação, onde as preocupações econômicas muitas vezes ofuscam os objetivos educacionais e pedagógicos.

A financeirização em educação continuada tem levado a uma preferência por programas de treinamento privados caros. Infelizmente, esse viés pode excluir profissionais que não possuem condições financeiras para atender. Como resultado, as desigualdades educacionais tornam-se ainda mais pronunciadas.

A educação continuada pode ser vítima da financeirização, quando se torna apenas um instrumento

de qualificação profissional em resposta às necessidades do mercado. Isso poderia levar à uniformização de currículos e metodologias de ensino, diminuindo a criatividade e a diversidade no ambiente acadêmico. Conseqüentemente, os profissionais da educação podem ter seu controle reduzido.

A qualidade e a eficácia do treinamento podem ser impactadas negativamente pela mercantilização da educação continuada. As instituições tratam os cursos e programas como mercadorias a serem vendidas, criando um mercado competitivo para lucro e captura de mercado. Isso, por sua vez, pode levar a uma diminuição na qualidade da educação oferecida e a diminuição dos profissionais correspondentes à longo prazo.

Estimular a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional dos educadores é essencial para evitar os impactos negativos da financeirização na formação continuada. Para realmente valorizar e investir na educação continuada, independentemente da condição financeira, as políticas públicas devem garanti-la como um direito de todos os profissionais da educação. A diversidade de formadores e abordagens pedagógicas também deve ser promovida para apoiar ainda mais esta causa.

A participação ativa do professor e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais são componentes-chave da educação continuada, que se alinham aos princípios emancipatórios. O diálogo teoria-prática e o conhecimento especializado em cada área também são essenciais. Valorizando o processo de libertação dos profissionais e de transformação social, os projetos de educação permanente devem priorizar a diversidade, a equidade e a qualidade, mantendo uma postura criteriosa em relação à financeirização da educação.

Por fim, as conclusões deste estudo enfatizam a relevância da formação contínua como um pilar fundamental para a melhoria da educação, permitindo que os profissionais da área enfrentem os desafios impostos pelo contexto financeirizado e possam efetivamente contribuir para a construção de uma educação de qualidade e a manutenção destes profissionais ao longo do tempo, inclusive e voltada para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Referências

ABRAHÃO, Jorge. Financiamento e gastos públicos da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005, p. 841-858. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302005000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 8 Jun. 2023.

ADRIÃO, Theresa; PINTO, José Marcelino de Rezende. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 8, n. 1, jan./jun. 2006, p. 23-46. Disponível em: Acesso em 28 jun. 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71580102.pdf>. Acesso em: 8 Jun. 2023.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARAÚJO, Raimundo Luiz Silva. **Limites e possibilidades da redução das desigualdades territoriais por meio do financiamento da educação básica**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde17122014-114038/pt-br.php>. Acesso em: 8 Jun. 2023.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação infantil em seus capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100007. Acesso em: 8 Jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília – DF. 1996.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; GIL, Juca; MINHOTO, Maria Angélica. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **RBPAE**, v. 25, n.2, maio/ago. 2009, p. 341-363. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19501>. Acesso em: 8 Jun.

2023..

CASTRO, Jorge Abrahão. Financiamento da educação pública no Brasil: evolução dos gastos. In.: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (orgs.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011. 227 p. ISBN: 978-85- 7811-091-8. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_federalismopoliti_cas.pdf. Acesso em: 8 Jun. 2023.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004, p. 677-701. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 Jun. 2023.

DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação estatal no Brasil: novos ou velhos desafios? **Revista Educação On-line PUC Rio**, Rio de Janeiro, n. 10, 2012, p. 31-63. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20042/20042.PDF>. Acesso em: 8 Jun. 2023.

DAVIES, Nicholas O financiamento da educação e seus desafios. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 6, n. 1, jun. 2012, p. 43-63. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71560104>. Acesso em: 8 Jun. 2023.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papyrus, 1994.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v.26, n.92, out. 2005, p. 821-839. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a06.pdf>. Acesso em: 8 Jun. 2023.

FREIRE, Paulo. Educação popular na escola pública. **Revista Prospectiva**. Nº 15.p.70-73,1991.

GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para educação básica: as licenciaturas**. Revista USP. São Paulo, 2009, n. 100, p. 33-46. Dezembro/Janeiro/Fevereiro 2013-2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnica de Pesquisa Social**. 6ª edição – São Paulo: Atlas, 2008.

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

LINHARES e SILVA, Waldeck Carneiro da. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília: Plano, 2003.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade – desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1994.

MENEZES, Janaina S. S.. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 45, jul./set. 2012, p. 137-152. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 Jun. 2023.

MONTEIRO, Dirce Charara; GIOVANNI, Luciana Maria. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.) **Educação Continuada: Reflexões Alternativas**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papyrus, 2000.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 18-39.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (coord.). Os Professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

NÓVOA, A. (Org.) **Formação de Professores e profissão docente**. Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NOVAES, D. V. Análise da Gestão do Instituto Federal de Educação. Desafios e Oportunidades da Expansão da Rede. Relatório de Pós-Doutorado realizado na UNICAMP. 2014. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br. Acesso em: 8 Jun. 2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 877-897. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 Jun. 2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-

2002). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 108- 135. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927.pdf>. Acesso em: 8 Jun. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUEZ, Vicente. Financiamento da educação e políticas públicas: o Fundef e a política de descentralização. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 Jun. 2023.

SILVA, M. L. R. Aspectos sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; UYENO, Elzira Yoco; ABUD, M José Milharezi. **Cognição, Afetividade e Linguagem**. Taubaté. Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007 (p. 235-260).

SOUZA, Kellcia Rezende; SILVA, Daniely Honorato da; MENDES, Vanessa Alcântara Cardoso. O financiamento da educação no Mercosul: a realidade do Brasil e do Uruguai. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1272–1285, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i3.14261. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14261>. Acesso em: 8 Jun. 2023.

TORRES, Rosa Maria. **Tendências da formação docente nos anos 90**. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

VAZQUEZ, Daniel Arias. Desequilíbrios regionais no financiamento da educação: a política nacional de equidade do Fundef. **Ver. Sociol. Polít.**, Curitiba, n. 24, jun. 2005, p. 149-164. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsocp/n24/a10n24.pdf>. Acesso em: 8 Jun. 2023.