

A INSERÇÃO DE EMPRESAS PRIVADAS NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTA PELA FUNDAÇÃO VALE

Graziele Meire de Almeida.¹

INTRODUÇÃO

A ação da empresa Vale S/A no país se dá na exploração mineral, na produção de fertilizante e na logística de transporte para o escoamento da produção nas regiões norte, nordeste, sudeste e centro-oeste do país². A atuação da sua fundação empresarial, a Fundação Vale (FV), também se faz presente neste vasto território de ação da empresa, com os mais diversos programas sociais ancorados em três pilares: educação, saúde e geração de renda. Segundo dados da própria FV, sua atuação social visa potencializar as oportunidades de desenvolvimento dos territórios brasileiros, dando suporte à construção do legado que a Vale S/A pretende deixar para as comunidades, sendo que tal suporte se traduz em investimentos sociais voluntários, que se concretizam em ações e programas cuja gestão é compartilhada com parceiros, governos e representantes da sociedade civil organizada.

Contudo, compreendemos que os investimentos sociais da empresa, para além de uma ação benevolente do capital, podem significar, entre outros aspectos, uma maneira de reprodução do capital na esfera social e também constituir-se como uma tentativa de criação de um consenso dentro da comunidade sobre a imagem positiva da mineradora. Dessa maneira, torna-se fundamental refletirmos sobre as contradições que se evidenciam quando uma empresa privada, via sua fundação empresarial, assume para si o discurso social e o compromisso para com a melhoria de áreas como as da educação, geração de renda e a saúde pública. Podemos pensar tais intervenções como uma ação contra-hegemônica?

¹ Mestranda do curso de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação/UFMG. Email: graziemeire@gmail.com.

²Na região sul a Vale não atua especificamente com a extração mineral. Contudo, desde o ano de 2002, mais especificamente nos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul, a Vale faz parte de um consórcio que opera a usina hidrelétrica de Machadinho.

A autora Maria Célia Paoli, levanta o debate em torno do ativismo social do empresariado brasileiro pensando-o enquanto contra-exemplo, uma vez que, longe de ser uma ação contra-hegemônica, tal ativismo tende a “ocupar vantajosamente, em termo de seus interesses particulares, o próprio espaço que abre como ação civil para o público.” (PAOLI, 2002, p. 379). Trata-se, portanto da:

[...] empresa cidadã realiza eficientemente sua beneficiência localizada e produz, para o espaço público da opinião e para o espaço privado de seus pares, a perspectiva ampliada, legítima, do próprio poder social do capital. Como disse exemplarmente um dirigente empresarial, a empresa e a comunidade devem ser a mesma coisa. (PAOLI, 2002, p. 407).

Outro ponto relevante sobre a ação social das empresas diz respeito à melhoria de sua imagem frente à comunidade. Desta maneira, a reconfiguração social e econômica pós-moderna pautada sob a lógica neoliberal, a necessidade de aceleração do tempo de giro do capital, bem como o imperativo da expansão das barreiras espaciais da produção geraram um processo de mercadificação da imagem (HARVEY, 2013). Dentro desta perspectiva, as corporações buscariam a valorização de uma “imagem estável (embora dinâmica) como parte de sua aura de autoridade e poder” (HARVEY, 2013, p. 260).

A produção e venda dessas imagens e permanência e de poder requerem uma sofisticação considerável, porque é preciso conservar a continuidade e a estabilidade da imagem enquanto se acentuam a adaptabilidade, a flexibilidade e o dinamismo do objeto, material ou humano da imagem. Além disso, a imagem se torna importantíssima na concorrência, não só em torno do reconhecimento da marca, como em termos das diversas associações com esta – “respeitabilidade”, “qualidade”, “prestígio”, “confiabilidade” e “inovação”. A competição no mercado na construção de imagens da imagem (patrocínio de artes, exposições, produções televisivas e novos prédios, bem como o marketing direto) se torna tão importante quanto o investimento em novas fábricas e maquinários. (Ibid., p. 260).

O discurso assumido pela FV é revelador justamente por tentar construir a imagem de uma empresa socialmente responsável, apresentando suas intenções positivas, bem como exaltando a eficiência e qualidade do gerenciamento privado quando comparado a “ineficiência” e burocratização do Estado. Sobre o discurso da FV e seu foco no âmbito da área social, destacamos:

Seu trabalho é norteado por valores como ética, transparência, comprometimento, corresponsabilidade, *accountability* (capacidade de

prestar contas e de assumir a responsabilidade sobre seus atos e recursos). (Fundação Vale, 2013, p. 7).

A Fundação Vale também coloca como princípio de atuação o chamado PSPP – Parceria Social Público Privado que consolida a participação solidária da empresa nos municípios mineradores e que torna possível uma lógica nova de investimento social privado no país. (Fundação Vale, 2013, p. 13).

Tal discurso além de tentar encobrir os impactos socioambientais ocasionados pela atividade minerária, demonstra um deslocamento da lógica do Estado para a lógica do mercado e da sociedade civil, do público para o privado. Dentro desse contexto histórico, o Terceiro Setor aparece como uma opção ao desmanche do Estado, o que acaba implicando na criação de um espaço filantrópico gerenciado por diversos tipos de Organizações Não Governamentais (ONGs)³ que se inserem em várias áreas sociais: saúde, educação, luta por moradia, etc.

A FUNDAÇÃO VALE E SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A Fundação Vale se insere na educação pública através de parcerias efetivadas junto às secretarias municipais de educação, ou secretarias estaduais de educação como ocorre no estado do Pará. Essas parcerias recebem a denominação Parceria Social Público-Privada⁴ (PPP) e suas ações teriam como objetivo a construção de uma educação pública de qualidade.

A ideia de parceria, pensando especificamente naquelas realizadas na área da educação, nos remete quase sempre a imagem de que a escola deve estar aberta à comunidade, mesmo que tal comunidade represente o mundo empresarial. A autora Peroni (2008) alerta-nos que as parcerias entre o público e as instituições privadas se tornaram algo comum no sistema escolar, sendo que a gestão e as políticas educacionais passam a ser diretamente influenciadas pelas ideologias nas quais o mercado é o grande parâmetro de qualidade.

³ Para evitar generalizações, uma vez que existem diversos tipos de organizações que compõe o Terceiro Setor, faz-se necessário categorizar o tipo de organização que irá permear as discussões desta pesquisa: as fundações empresariais. Em seu texto, Russo (2011) explana que as fundações empresariais passam a ganhar destaque no campo educativo a partir de 1990, sendo que com a emergência deste grupo o termo responsabilidade social passa a ter mais visibilidade na sociedade brasileira. “Sua origem está ligada a uma **preocupação estratégica empresarial** de fomentar ações que fortaleçam a legitimidade da empresa em uma proposta de desenvolvimento social e sustentável frente ao público.” (RUSSO, 2011, p. 150, grifo nosso).

⁴ A terminologia diferente (PSPP) pouco altera a estruturação da parceria. Segundo dados da FV, a única diferença seria que além da relação entre o município/empresa a comunidade seria um componente fundamental para a existência da parceria.

Enfim, neste período particular do capitalismo são muitas as formas de relação público/privado na educação. Desde a educação como mercadoria, inclusive da bolsa de valores, até as parcerias público/privado, em que a lógica do privado invade o público com o argumento de torná-lo mais eficiente e produtivo. (PERONI, 2008, p. 116)

Uma questão que não podemos deixar de mencionar é que “colocar o interesse da escola pública na linguagem do mercado exclui os interesses públicos por igualdade de acesso, formação de cidadania e práticas educacionais democráticas” (SALTMAN, 2011, p. 72), além de produzir um processo contínuo e também silencioso que tende a enfraquecer a noção de educação pública enquanto política de Estado e não como mercadoria.

Sobre as ações que a FV desenvolve nos municípios minerários, temos ações que envolvem diretamente os alunos e as alunas das escolas municipais e outras voltadas exclusivamente para os professores e as professoras, gestores(as) e funcionários(as) das Secretarias Municipais de Educação (SME) que, no geral, participam de cursos de capacitação ou formações continuadas. Para a FV, as formações continuadas têm um papel de destaque na sua atuação no setor educacional e são consideradas ações estruturantes, isso porque os docentes e os(as) gestores(as), ao contrário dos(as) alunos(as), estabelecem um vínculo de longo prazo com a rede municipal e as ações formativas voltadas para este público tenderiam a se refletir na própria melhoria da aprendizagem.

Percebemos que nessa perspectiva de assumir a formação continuada enquanto ação estruturante há uma tendência em responsabilizar o professor pela qualidade da educação ou acreditar que a sua capacitação tenha como conseqüência efeitos positivos na melhoria dos processos de ensino/aprendizagem. Tal tendência acaba por criar uma imagem do professor ideal e que detenha habilidades e técnicas apuradas e adequadas para dar conta de todos os novos e velhos problemas que pairam cotidianamente nas escolas (*bulliying*, violência, dificuldades de aprendizagem, entre outros). Para Sacristán:

[...] o discurso pedagógico e social acentua o papel dos professores, talvez devido a uma certa deformação profissional, ou devido a um efeito de ocultação ideológica (consciente ou insciente) dos condicionalismos reais dessa prática, ou ainda devido ao fato de esta atitude encobrir o baixo estatuto social da profissão docente. (SACRISTÁN, 1991, p. 63)

Essas formações abordam em seus programas, principalmente, as temáticas relacionadas ao desenvolvimento e promoção da leitura, ao tema étnico-racial (Lei 10.639/03) e a igualdade de gênero. Em relação às formações continuadas, as ONGs responsáveis por sua execução são escolhidas pela FV através de um processo seletivo interno, no qual a instituição realiza uma pesquisa preliminar para identificar qual ONG atende melhor às demandas dos municípios onde ocorrerão tais formações. É importante destacarmos que as ONGs selecionadas funcionam como um braço operacional da FV, sendo que elas devem seguir os valores e as diretrizes propostos pela fundação. No geral, a mesma formação continuada é dada em diversos municípios, funcionando como uma espécie de “pacotão” de um serviço formativo que pode ser aplicado em qualquer cidade, sem se levar em consideração as especificidades do sistema educacional que cada localidade apresenta.

Alguns questionamentos podem ser feitos sobre a relação estabelecida entre a FV e a educação pública. Tais parcerias são realmente construídas através de um diálogo autêntico entre os atores⁵ envolvidos? O que muda na prática da escola após o desenvolvimento das ações da FV? Não podemos fazer uma leitura ingênua sobre as ações da FV na educação pública, devemos ter clareza que de que a presença do capital privado materializado sob forma das fundações empresariais pode significar alterações nos currículos, gerenciamento dos recursos públicos, qualificação e avaliação dos docentes.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa pretendeu compreender as possíveis implicações decorrentes de uma formação continuada proposta pela Fundação Vale (FV) no trabalho dos professores da rede municipal de Barão de Cocais e São Gonçalo do Rio Abaixo/MG (SGRA). Para a realização da pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, observando que “para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e tratamentos multidimensionais.” (ANDRÉ, 2001, p. 53). Em função da complexidade do nosso objeto, compreendemos que é

⁵ Pesamos nestes atores como sendo os professores e professoras, a equipe pedagógica, a direção da escola, enfim, aqueles que são o “alvo” de tais ações.

preciso ir além do fenômeno e apreender a essência do fato, isso porque, segundo a autora Bernadete Gatti, a educação enquanto ciência aplicada deve (ou deveria) produzir um conhecimento baseado em uma prática investigativa intencional e transformadora, dado seu poder de ação-intervenção sobre o real, desse modo:

A compreensão deste agir **intencional**, destas formas de intervenção no real que é de caráter profissional, requer um outro tipo de conhecimento, aquele conhecimento que diz respeito à relação/incorporação de teorias com/em práticas intencionais, com finalidades socialmente definidas. A reflexão, o estudo, a investigação sobre seus modos de intervir é que constitui sua área privilegiada de construção de conhecimento. Aí encontramos suas especificidades. Nem por isso seus estudos perdem o caráter científico, ao contrário, é neste recorte que sua contribuição é insubstituível. (GATTI, 1999, p. 5, grifo do autor).

Ressaltamos que foram vários instrumentos utilizados na composição da coleta de dados (entrevistas semiestruturadas, questionários, análise documental) e muitos desses instrumentos foram sendo construídos e reconstruídos ao longo da pesquisa de maneira a dar conta da compreensão do objeto de estudo. Para a realização da coleta de dados junto aos docentes, optamos por um roteiro de entrevista semiestruturada e a partir disso, realizamos as entrevistas com quinze docentes que atuam na Educação Infantil na rede municipal de Barão de Cocais e três docentes que lecionam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de SGRA. Também aplicamos questionários com a finalidade de ampliar o *corpus* da pesquisa e conseguir abarcar os objetivos do estudo. Entregamos um questionário para as secretárias municipais de educação e gestores das escolas, com o propósito de identificar quais são os processos legais que sustentam a parceria entre a FV e os governos municipais, bem como apreender como as SME avaliam a atuação da FV e como se dá o processo de escolha das formações continuadas que ocorrerão no município.

A análise dos Relatórios de Atividades da Fundação Vale (FV), os Relatórios Anuais da Vale e o material de apoio utilizado durante as formações continuadas também apresentam informações valiosas sobre a ação desta fundação empresarial na área da educação pública, além de possibilitar a identificação do tipo de abordagem teórica e metodológica seriam adotadas nessas formações. Portanto, o percurso metodológico foi sendo construído tendo como premissa a compreensão da realidade social, com suas contradições e significados.

ALGUNS RESULTADOS

Sabemos que a formação continuada pode significar para os professores um processo de reelaboração de seus saberes e de suas práticas a partir do seu contexto escolar ou pode significar apenas um processo em que proposições de novos métodos pedagógicos são pensadas fora do contexto escolar e impostos aos professores, estabelecendo, portanto, uma relação verticalizada de poder. Como serão estabelecidas as diretrizes e as metodologias da formação continuada, ou seja, uma formação para o desenvolvimento da profissionalidade ou uma formação cuja finalidade seria a de suprir déficits da formação inicial vai depender do agente que a propõe, neste caso específico, a Fundação Vale. Ressaltamos que adotamos a compreensão do termo profissionalidade, como sendo o desenvolvimento profissional aliado ao desenvolvimento ético, portanto, “um modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência” (CONTRERAS, 2002, p. 73). Segundo o autor:

[...] a profissionalidade refere às qualidades da prática dos professores em função do que requer o trabalho. [...] Falar em profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão. [...] as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor e professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Utilizando os dados obtidos nas entrevistas realizadas com os docentes, foi possível apreender as percepções dos mesmos sobre como as formações continuadas interferiram no seu fazer cotidiano. Após análise dos dados, constatamos situações relativas ao aumento de trabalho dos(as) professores(as), um processo de reorganização do trabalho docente e, associado a esse processo, uma tentativa de homogeneização dos espaços das salas de aula.

A participação nas formações continuadas era obrigatória, sendo que os encontros com os formadores ocorriam fora do horário de trabalho e, no geral, duravam no mínimo três horas. Muitas professoras que atuam na rede municipal de Barão de Cocais, se queixaram do cansaço de trabalhar em dois turnos e ainda serem obrigadas a cumprir a formação na sexta-feira à noite e no sábado na parte da manhã e tarde. Os professores foram entrevistados em SGRA participavam das

formações na sexta-feira no período da tarde e noite, sendo que os três docentes apontaram que fizeram a formação apenas porque foram obrigados e que acharam o processo formativo extenso e cansativo.

Verificamos que doze entrevistados(as) relataram que tiveram um aumento de trabalho devido à formação. Entre os motivos desta sobrecarga, temos: o excesso de leituras que tinham que ser realizadas em casa; a redação dos relatórios⁶ que deveriam ser enviados por email ou entregue à coordenação pedagógica da escola e, por último, a obrigação em cumprir as tarefas que eram propostas nas formações. Para uma melhor visualização, optamos em dispor os dados na tabela abaixo. As falas dos professores nos remetem ao processo de intensificação do trabalho docente, conceito este, que segundo o autor Maurice Tardif, pode ser caracterizado:

1) pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos, 2) por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, 3) pela diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros), 4) pela obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar, 5) pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldades, 6) finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como mão de obra flexível, eficiente e barata. (TARDIF, 2013, p. 563).

As autoras Assunção e Oliveira (2009), reforçam que as dimensões da intensificação do trabalho docente e seus sintomas devem abarcar os sujeitos tendo como referência suas experiências, identidades, o ambiente escolar no qual eles exercem sua profissão, enfim, “as atividades, responsabilidades e as relações que se realizam na escola para além da regência de classe.” (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009, p. 353). Outro aspecto importante, também salientado pelas duas autoras, se refere ao fato de que para melhor compreender o processo de intensificação do trabalho docente é fundamental ir além das mensurações com enfoque quantitativo e sim dar ênfase as mudanças qualitativas, “pois a intensificação diz respeito não somente à expansão e ao acúmulo dos constrangimentos de tempo durante a realização do trabalho, mas também às transformações impingidas à qualidade do

⁶ Esses relatórios a que se referem os(as) professores(as) entrevistados são os “Relatos de Experiências”. O docente deveria aplicar as técnicas aprendidas na formação (uma experiência envolvendo algum conteúdo da química realizada em sala no caso da professora da EJA ou um jogo no caso das professoras da Educação Infantil) e, além de desenvolver o projeto, o docente precisava registrá-lo por escrito e com fotos para que todos esses relatos fossem publicados no Relatório Final das Atividades da formação continuada.

serviço, do produto e, de maneira global, do trabalho.” (Ibid, p. 354). Dessa maneira, buscando refletir sobre o processo da intensificação de trabalho, a partir de uma mensuração qualitativa, selecionamos alguns trechos que podem esclarecer como se dava o aumento de trabalho devido à formação:

Às vezes, eles (referindo-se aos formadores) levavam um jogo, exemplo o jogo de trilhas, interessante, né? Mas só que era só um exemplo e você tinha que levar isso para casa, fazer o jogo para depois aplicar em sala de aula. (Docente 9).

Tinha esses projetos que tinha que ser feito em casa, mas quando você prepara uma aula você também precisa fazer isso em casa. **Mas tinha muito livros pra ler, muitos relatórios, exigia muitos relatórios.** Mas quando eu fiz o meu, eles leram e não gostaram, acho que é porque eu acabei falando mal da formação. (Docente 7, grifo nosso).

Como a nossa escola é da rede, nós tivemos que aplicar na sala o que era ensinado no curso. A gente tinha que fazer muita leitura por causa da formação, às vezes ficava muito cansativo. (Docente 1, grifo nosso).

Percebemos nos depoimentos que o tempo livre dos docentes passa a ser ocupados por mais afazeres demandados pelos formadores. Além disso, os professores também precisam “fazer mais com menos” como afirma TARDIF (2013), se desdobrando e, em algumas situações, usando recursos próprios para conseguirem realizar os projetos propostos pelos formadores. Merece destaque a fala da Docente 9 que afirma que para a realização de algumas atividades (como por exemplo a construção dos jogos didáticos) foi necessário que ela tirasse dinheiro do próprio bolso para cumprir o que era pedido. Já a Docente 15, que trabalha na área rural, comentou que para fazer as matrizes com as fotos dos alunos - (também uma demanda da formação continuada) - precisava tirar as fotocópias coloridas das matrizes em casa, pois na sua escola não tem uma máquina fotocopadora:

Você gasta dinheiro do seu bolso, então não é só trabalho é dinheiro mesmo que sai do bolso do professor pra chegar tudo bonitinho na culminância do projeto. (Docente 9, grifo nosso)

[...] agora é muita foto do aluno e a gente que trabalha na área rural quase não tem recurso, né? A gente tem que tirar dinheiro do bolso e fica muito caro...o que eu posso fazer, eu faço na minha casa, porque na minha escola não tem máquina de xerox. (Docente 15).

Contudo, nenhum processo de intensificação de trabalho se dá sem resistências. Dentre os dezoitos docentes entrevistados, a Docente 6 foi a única a

declarar que haviam atividades extras para serem realizadas fora do horário da formação, mas que ela se recusou em fazê-las, pois não queria acumular mais trabalho por causa da formação.

Sim, sempre eles deixavam uma atividade para fazer em casa, uma atividade para aplicar em sala ou pra fazer uma atividade em grupo na sala. Uma atividade proposta era música e a gente tinha que fazer para mandar via internet os resultados, mas eu confesso que não fiz nenhuma. (Docente 6).

Outros cinco docentes (2/4/13/15/17) alegaram não terem tido nenhuma sobrecarga de trabalho por causa da formação, pois as leituras e atividades propostas durante o curso eram voluntárias. A concepção de que as atividades eram voluntárias, (principalmente as leituras), demonstra que os professores são capazes de adotar suas próprias regras sobre o que é ou não é obrigatório e, diante de uma atividade prescrita pelos formadores, realizar apenas aquelas que julgam ser importantes e necessárias para a realização do seu trabalho.

Observamos também que a intensificação de trabalho vem acompanhada do processo de desqualificação (CONTRERAS, 2002; APPLE, 1987). Há, portanto, uma tendência em transformar o professor em apenas executor de tarefas, negando assim sua capacidade de pensar sobre aquilo que faz, assim como de conduzir seu processo de trabalho. Sobre esta questão, todas as professoras da Educação Infantil da rede municipal de Barão de Cocais ressaltaram que tiveram que reorganizar seu trabalho para atender as demandas propostas pela formação continuada, ou seja, houve uma alteração no processo de trabalho, uma reorganização da rotina e a substituição de práticas já desenvolvidas pelas professoras por novas práticas apresentadas pelos formadores durante a formação continuada proposta pela FV.

Podemos pensar sobre tais mudanças na rotina de trabalho como um processo de desqualificação, uma vez que, tentam organizar o trabalho dos professores de outra forma sem a devida participação dos mesmos, reafirmando uma lógica na qual se separa de um lado os que planejam e refletem sobre as metodologias de ensino (os formadores) e do outro lado os executores dessas ações (os professores). As falas das professoras da rede municipal de Barão de Cocais sobre a necessidade de mudar rotina de trabalho evidenciam esse processo de reorganização do seu trabalho. Contudo, tais falas também demonstram uma capacidade de leitura por parte das professoras sobre o seu contexto de trabalho e,

principalmente, reflete uma inquietação em relação à perda do controle do seu trabalho.

Agora a gente precisa colocar a foto no alfabeto, antes a gente colocava a letra maiúscula e minúscula, agora tem que ser padrão de folha com a foto do aluno, a rotina escrita pelo aluno embaixo, o calendário ficou um padrão só, também passou a ter um padrão de organização da sala com a numeração da mesa e o ajudante e você precisa representar essa numeração e toda essa padronização veio com a formação. Querendo ou não no início foi colocado que a partir de agora era preciso seguir a metodologia da formação, este ano vieram falando que não era obrigatório. Só que a gente percebe querendo ou não que a gente tinha que fazer, tinha que colocar as fotos dos alunos nas matrizes e não perguntou se a gente queria. Pediu-se para a gente trabalhar com as fotos, as imagens para que os alunos se familiarizassem e hoje a maioria das escolas está assim, todas iguais. Vou dar um exemplo, a questão da rotina: não era algo novo pra gente da educação infantil, o que mudou foi apenas a proposta de onde colocar, então eles falaram que era daquele jeito e todo mundo fez igual. **Em cima da proposta deles eu posso promover a minha, mas daí a tirar tudo o que eu aprendo sobre o processo educacional e fazer só a proposta deles não vai ajudar muito.** (Docente 6).

Eu vou falar, eles cortaram muita coisa, eles vieram e falaram que o maternal não poderia mais usar folhas de atividade e eu não gostei muito disso, porque aqui a nossa realidade é outra. Na minha turma eu aplicava quatro para casas e agora eles cortaram e eu aplico só três. Esse ano eu não posso ensinar com o caderno com pauta, eles cortaram também. Aí a nossa dinâmica de trabalho muda, vira outra coisa. (Docente 15, grifo nosso).

Outro aspecto identificado na análise dos dados se refere ao formato como foi conduzida a formação continuada, o que para algumas docentes, significou um sentimento de inferioridade, sensação de que seus saberes não têm valor. Essa desvalorização do saber docente pode ser associada à concepção de que os professores são apenas “transmissores” de um conhecimento e não produtores de um saber. Destacamos que as formações continuadas de modelo escolar, cuja abordagem se caracteriza por suprir déficits da formação inicial, tendem a ignorar os saberes produzidos na prática, assim como reafirmar a separação entre produção de conhecimento e a sua transmissão e execução.

Eles (referindo-se aos formadores) só vêm com uma proposta e coloca, já teve aqui uma formação que veio e disse que era importante trabalhar com rótulos, aí você tinha que escrever que ali era janela e que ali era porta. Então, depois vem outro e fala que é importante contar histórias, mas só contar a história, a gente não podia fazer mais nada. Quando a gente pegava um livro pra contar a história e um menino perguntava: a história é de que, eles diziam: não pode! **Então é como se tudo o que a gente está**

trabalhando fosse errado, a partir de agora é desse jeito. (Docente 10, grifo nosso).

Eu arrumei a minha sala toda, coloquei o alfabeto em cima do quadro, aí veio a pedagoga e falou que tava tudo errado e que eu tinha que seguir o que eu aprendi na formação....aí ela veio me questionar que não tinha foto no meu calendário. Nossa, eu quase morri de raiva e joguei tudo fora. (Docente 15).

Acreditamos que o reconhecimento do saber docente e do contexto escolar deveria ser o fundamento da formação continuada, para que assim o corpo docente das escolas pudesse ser capaz de “pensar e agir, num processo contínuo de reflexão da própria prática docente, como fator determinante para uma ação pedagógica mais consciente, crítica, competente e transformadora.” (FUSARI, 1992, p. 33). Portanto, a pesquisa aponta que a implementação das formações continuadas propostas pela FV nos municípios de Barão de Cocais e SGRA caracterizou-se muito mais como uma ação que visava introjetar um conjunto de tarefas a serem desempenhadas pelos professores do que uma oportunidade que viabilizasse o desenvolvimento profissional dos docentes. Podemos perceber que a fragilidade dessas formações está, justamente, no fato de serem construídas à revelia da realidade das situações concretas e cotidianas presentes nas escolas dos municípios atendidos. Tal contexto, só nos reafirma a importância de se refletir sobre as parcerias público-privadas estabelecidas no setor educacional e como que tais ações, por mais focalizadas que sejam (como por exemplo, uma formação continuada), podem significar um mecanismo de corroboração para a perda do sentido democrático da educação pública.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** Cadernos de pesquisa, n. 113, p.51-64, julho/2001.

APPLE, Michael. **Relações de classe e de gênero e modificações no trabalho docente.** Caderno de Pesquisa, São Paulo (60): 3-14, fev., 1987.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores.** Educ. Soc., vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores.* São Paulo: Cortez, 2002. 296p.

FUNDAÇÃO VALE. **Relatório De Atividades Finais/2013**. Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/pt-br/a-fundacao-vale/governancatransparencia/paginas/default.aspx>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

FUSARI, José Cerchi. **A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental**. Ideias, São Paulo, n. 12, p. 25-34, 1992.

GATTI, Bernardete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. 95p.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo, 24ª ed.: Edições Loyola: 2013. 348p.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 250p.

PAOLI, Maria Célia. **Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil**. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Democratizar a democracia – os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 373-418.

PERONI, Vera. *A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado*. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (organizadoras). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 111-127.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991, p. 61-92.

SALTMAN, Kenneth J. *A “corporatização” e o controle das escolas*. In: APPLE, Michael W.; AU Wayne; GANDINI, Luís Armando (orgs.). **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 66-81.