

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE-UNIPLAC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GISLAINE APARECIDA DE MATOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORAS/ES DE 4º E 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES/SC**

**LAGES (SC)
2018**

GISLAINE APARECIDA DE MATOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORAS/ES DE 4º E 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES/SC**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Selma Grosch.

**LAGES
2018**

Ficha Catalográfica

Matos, Gislaine Aparecida de.

M425f Formação continuada com professoras/es de 4º e 5º ano do ensino fundamental na rede de educação de Lages/SC/Gislaine Aparecida de Matos. – Lages, SC, 2018.

167 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

Orientadora: Dra. Maria Selma Grosch



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

MESTRADO ACADÊMICO

GISLAINE APARECIDA DE MATOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA COM
PROFESSORAS/ES DE 4º E 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
LAGES/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa 1 – Políticas e Processos Formativos em Educação

Aprovada em 13 de dezembro de 2018

Profa. Dra. Maria Selma Grosch

Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Profa. Dra. Leda Scheibe

(Examinadora Titular Externa - PPGE/UNOESC)

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch

(Examinador Titular Interno - PPGE/UNIPLAC)

Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima

(Examinadora Suplente Interna - PPGE/UNIPLAC)

Mareli Eliane Graupe
Coordenadora PPGE
Portaria nº 004/2017

Lurdes Caron
Coordenadora Adjunta PPGE
Portaria nº 004/2017

Dedico este trabalho à minha mãe Marlene que incansavelmente me apoiou e esteve sempre ao meu lado, constantemente.

Aos meus filhos Gabriela e Luan que entenderam os meus dias de escrita como um sonho coletivo.

Ao meu marido Cristian, companheiro de estudos e da vida que esteve ao meu lado o tempo todo.

Dedico este sonho concretizado à toda a minha família que estiveram comigo em todos os momentos e acompanharam esta trajetória com amor e perseverança.

AGRADECIMENTOS

Para os agradecimentos, quero contemplar todas as forças positivas emanadas pelas pessoas que sonharam comigo, e viveram este momento único.

Acredito que existe um Ser supremo que nos dá a vida para que possamos evoluir, transformar-se, e contribuir na transformação da humanidade. Por isso, agradeço primeiramente à Deus por todas as oportunidades vividas, por nunca me abandonar independente das escolhas feitas ao longo da vida, por me amparar em seus braços em cada momento, seja de aflição ou de alegrias.

Quero agradecer à minha mãe Marlene, mulher intensa que lutou uma vida inteira para criar seus filhos com base no respeito e na integridade, ainda, por ser exemplo de força e otimismo, me fazendo acreditar que sou capaz.

Agradeço ao meu pai Milton pelas boas lembranças deixadas enquanto criança, me fazendo acreditar no poder da família e na base que um pai presente pode proporcionar.

Agradeço ao meu irmão Claiton que mesmo entre pensamentos confusos, demonstra diariamente o amor e reconhecimento construídos pelos laços entre irmãos, posso dizer que até aqui, me fez perceber o quanto sou forte e quanto somos importantes, um para o outro.

Quero agradecer ao meu companheiro Cristian de Oliveira, parceiro de todas as horas, desde momentos de estudos até os momentos de lazer. Gratidão por estar lado a lado, por ouvir meus desabafos, minhas lamentações, por me incentivar a ser uma pessoa melhor e, principalmente, por entender minhas angústias e meus defeitos sem perder a essência do amor e da cumplicidade. Sou grata eternamente por tudo o que representa na minha vida.

Agradeço aos meus filhos Gabriela e Luan por proporcionarem um novo sentido na minha vida depois de suas existências. Não posso deixar de agradecer pela paciência e perseverança que tiveram, principalmente nos momentos em que a escrita ganhava espaço entre os passeios e momentos em família. Agradeço pela compreensão da minha ausência em alguns momentos e por vibrarem comigo esta vitória.

Não posso deixar de citar que o tempo foi muito generoso comigo e que este mestrado me trouxe além de muito aprendizado, pessoas especiais que vou levar para a vida toda. Agradeço pela amizade construída neste processo com a minha colega de estudos e escritas de artigo, Cláudia. Ouso em dizer que esta amizade foi um achado, pois, construímos um amor de irmãs, raro de se ver.

Agradeço à turma de mestrado de 2017, sem distinção, pois todos são especiais e deixaram marcas de união e coletividade em tempos que as competições são predominantes no

meio social, agradeço as risadas, brincadeiras e as marcas que cada um deixou em minha vida. E neste sentido, estendo meus agradecimentos aos professores que demonstraram em cada aula que o conhecimento é fundamental para a transformação social.

Quero agradecer de modo especial, à minha orientadora, professora doutora Maria Selma Grosch pelas aprendizagens construídas. Evidencio que suas palavras de incentivo e apoio foram essenciais para minha caminhada. Obrigada por acreditar em mim.

Ao professor doutor Jaime Farias Dresch por ser companheiro de viagens de estudos, pelos livros emprestados e por ser este professor que demonstrou para turma que a parceria é fundamental.

À professora doutora Lúcia Ceccato de Lima, que deixou marcas na formação inicial demonstrando a sua capacidade de considerar o sujeito em sua história e particularidade. Sempre compreensiva e disposta a auxiliar em todas as situações.

Quero agradecer à minha colega de trabalho Ana Paula Silva, pelas falas incansáveis, pelas indignações, pelos desabafos e diálogos produtivos. Foram em meio às conversas que surgiu a vontade de pesquisar sobre a temática abordada. Gratidão por fazer parte desta história.

Agradeço às professoras e formadoras que fizeram parte da pesquisa, obrigada por se colocarem à disposição, pelo tempo e pelo conhecimento que me ajudaram a construir.

Quero agradecer a todos os colegas que vibraram comigo esta nova conquista. Obrigada pelas energias positivas, pelas palavras de apoio, pelos abraços e pelo reconhecimento. Estas ações representam a importância das relações tecidas.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar

PAULO FREIRE (2007, p.155).

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele.

Paulo Freire

Com efeito, assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim, também, no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum.

Dermeval Saviani

RESUMO

Este trabalho discutiu a importância da Formação Continuada como um processo relevante para a problematização do cotidiano escolar, especificamente, no que se refere à formação realizada com os professores de quarto e quinto ano. Compreende-se que é necessário haver continuidade no processo formativo dos professores em todos os níveis de ensino contribuindo na sua ação pedagógica, como sequência de conteúdos e olhares que proporcionem o avanço integral do estudante. No município de Lages, a Formação Continuada dos anos iniciais é frequentemente oferecida aos professores das turmas do primeiro ao terceiro ano, direcionadas à Alfabetização, através da Portaria do MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, que estabelece no artigo 5º, inciso I, as ações do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, cujo objetivo é o de garantir que todos os estudantes do sistema público de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Tendo em vista que os professores das turmas de alfabetização participam desta formação específica, respaldada em Programa com assessoramento do MEC, formulou-se a questão de pesquisa: qual seria a sequência/continuidade desta formação para os professores que atuam nos anos subsequentes, com as turmas de quarto e quinto ano? Com base na experiência, e ainda por meio de relatos de colegas, percebeu-se lacunas e anseios em relação à formação disponibilizada. Uma das questões que surgiram é a necessidade de Políticas Públicas que visem uma formação continuada capaz de fornecer maior embasamento aos referidos docentes e que a descontinuidade evidenciada na formação dos professores dos anos iniciais seja considerada como um dos fatores que refletem nas práticas da sala de aula e na aprendizagem dos estudantes. Para a pesquisa qualitativa desenvolvida, foi realizada a pesquisa bibliográfica para embasar os estudos assim como, pesquisa documental para compreender este processo em âmbito federal, estadual e municipal. Utilizamos o questionário como instrumento inicial para traçar o perfil dos participantes e sondar informações necessárias sobre a educação municipal de Lages-SC. A entrevista semiestruturada foi utilizada para ouvir das participantes a compreensão sobre a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Para corroborar com o embasamento teórico desenvolvemos a revisão literária a partir dos seguintes bancos de dados *on-line*: Portal de Periódicos da UFSC e SCIELO. Diante dos resultados obtidos reafirmamos a importância de uma formação continuada que contemple todos os anos iniciais, sem descontinuidade entre um ano para o outro sendo necessária uma nova interpretação deste processo em que o “saber-fazer” Saviani (2013) seja caracterizado por um compromisso político. Trata-se, portanto, de uma vontade política que implica em aprofundamento pedagógico com o foco na teoria e prática que o professor precisa para auxiliar no seu trabalho.

Palavras-chave: Formação Continuada de professores. Políticas públicas. Ensino Fundamental. Anos Iniciais.

ABSTRACT

This work discussed the importance of Continued Education as a relevant process for the problematization of school daily life, specifically regarding the training performed with fourth and fifth year teachers. It is possible to understand that it is necessary to have continuity in the formative process of the teachers in all the levels of education contributing in its pedagogical action, like sequence of contents and looks that provide the integral advance of the student. In the municipality of Lages, Continuing Education in the initial years is often offered to teachers in the 1st to 3rd grade classes, directed to Literacy, through the Administrative Rule No. 867 of July 4, 2012, which establishes in its article 5, subsection I, the actions of the National Pact of Literacy in the Right Age - PNAIC, whose objective is to ensure that all students of the public education system are literate in Portuguese and Mathematics until the end of the third year of Elementary School. Given that the teachers in the literacy classes participate in this specific training, supported by MEC Program, the research question was: what would be the sequence / continuity of this training for teachers who work in subsequent years, with the fourth and fifth grade classes? Based on the experience, and also through reports from colleagues, gaps and anxieties about the training provided were perceived. One of the issues that has arisen is the need for Public Politics that aim at a continuous formation capable of providing a better embasement to the teachers and that the discontinuity evidenced in the teacher training of the initial years is considered as one of the factors that reflect in the practices of the classroom and student learning. For the qualitative research developed, the bibliographic research was carried out to support the studies as well as documentary research to understand this process to de country, to the federative unit and to the county. We used the questionnaire as an initial tool to make the profile of the participants and to probe the necessary information about the municipal education of Lages-SC. The semi-structured interview was used to listen to the participants' understanding of the continuing education provided by the Municipal Education Department. In order to corroborate with the theoretical background we have developed the literary review from the following online databases: Portal de Periodicals of UFSC and SCIELO. In view of the results obtained, we reaffirm the importance of a continuous formation that contemplates all the initial years, without discontinuity between one year to the other being necessary a new interpretation of this process in which the "know-how" Saviani (2013) is characterized by a commitment political. It is, therefore, a political will that implies pedagogical deepening with the focus on theory and practice that the teacher needs to improve his work.

Keywords: Continued Teacher Education. Public politic. Elementary School. Early Years.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Triangulação da coleta de dados.

Figura 2 - Etapas realizadas na Pré-análise.

Figura 3 - Etapa de codificação e categorização para a análise de conteúdo.

Figura 4 - Inferência e interpretação dos resultados.

Figura 5 - Hierarquia documental que embasa esse estudo.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Mapeando o número de estudantes da Rede Municipal de Lages-SC.

Gráfico 2 - Mapeando o número de professores que atuam na rede Municipal de Lages/SC.

Gráfico 3 - Número de turmas da Rede Municipal de Lages nos anos iniciais.

Gráfico 4 - Mapeando as três maiores e menores escolas em número de estudantes da Rede Municipal.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Banco de dados SCIELO- Artigos.

Quadro 2 - Banco de dados da UFSC- Teses e dissertações.

Quadro 3 - Quadro síntese das teorias abordadas no Projeto Conhecer.

Quadro 4 - Quadro de registro das respostas do questionário com as CF1 e CF2.

Quadro 5 - Quadro de registro da seleção das escolas.

Quadro 6 - Quadro síntese das respostas do questionário das Professoras Regentes PR1 a PR8 (questão 1 a 6).

Quadro 7 - Continuação do registro das respostas do questionário das Professoras Regentes PR1 a PR8 (questão 7 a 10).

Quadro 8 - Quadro síntese das categorias que emergiram da fala das participantes.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CNE.....	Conselho Nacional de Educação.
DCNEB.....	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.
EMEB.....	Escola Municipal de Educação Básica.
LDBEN.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC.....	Ministério da Educação.
PCSC.....	Proposta Curricular de Santa Catarina.
PMEL.....	Plano Municipal de Educação de Lages.
PNAIC.....	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.
SCIELO.....	<i>Scientific Eletronic Library Online.</i>
SMEL.....	Secretaria Municipal de Educação de Lages.
UFSC.....	Universidade Federal de Santa Catarina.
UNIPLAC.....	Universidade do Planalto Catarinense.
TCLE.....	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	DISTRIBUIÇÃO DOS CAPÍTULOS PARA A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	21
2	CAMINHOS E CONCEPÇÕES: BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS QUE ORIENTAM A PESQUISA.....	25
2.1	A BASE EPISTEMOLÓGICA COMO ALICERCE PARA A PESQUISA.....	25
2.2	A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA PARA A COLETA DE DADOS.....	30
2.3	DELIMITANDO O LÓCUS DA PESQUISA E CONHECENDO O PERFIL DOS SUJEITOS.....	33
2.4	O DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS PARA A ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	34
3	REVISÃO LITERÁRIA: A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO A PARTIR DE PESQUISAS CORRELATAS.....	38
3.1	CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A SELEÇÃO DE ESTUDOS CORRELATOS..	38
3.2	AS CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO LITERÁRIA E A DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	41
4	POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO: UM CONJUNTO DE POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	50
4.1	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES.....	50
4.2	O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	58
4.3	FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÃO E AÇÃO EDUCATIVA PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	66
5	FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAGES-SC.....	75
5.1	PLANO MUNICIPAL: HISTÓRICO, CONTRIBUIÇÕES E AVANÇOS NA EDUCAÇÃO.....	75

5.2	FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL.....	82
5.2.1	Síntese sobre o projeto conhecer e as abordagens teóricas.....	87
6	RESULTADOS, ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO.....	93
6.1	QUESTIONÁRIOS: TECENDO O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	94
6.1.1	Aspectos gerais sobre a educação municipal e a formação das professoras/formadoras.....	95
6.1.2	Traçando o perfil dos professores regentes (PR).....	105
6.2	ENTREVISTA: O OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DAS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	112
6.2.1	Concepção de formação continuada para as coordenadoras/formadoras e as professoras.....	114
6.2.2	O olhar sobre o PNAIC como continuidade para a formação de professores de quarto e quinto ano.....	122
6.2.3	Do acompanhamento das práticas da sala de aula para a reflexão sobre o trabalho pedagógico.....	133
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
	REFERÊNCIAS.....	151
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	156
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO (COORDENADORES/FORMADORES).....	159
	APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (COORDENADORES/FORMADORES).....	161
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO (PROFESSORES).....	162
	APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSORES REGENTES DE 4º E 5º ANO).....	163
	ANEXO A – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL.....	164

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar a apresentação deste estudo é necessário trazer aqui os motivos e caminhos que despertaram a vontade de realizar esta pesquisa. Professora dos anos iniciais efetiva há dez anos, atuei com todas as turmas de primeiro a quinto ano e também, como professora do ensino superior nos cursos de licenciatura.

Antes de explanar as razões que impulsionaram a vontade de pesquisar sobre a formação continuada, trazemos primeiramente a compreensão de que, o estudo aqui apresentado se dá inicialmente com base empírica, pois acontece a partir das reflexões que surgiram por meio da experiência como professora. Em um segundo momento, possui uma base de estudos bibliográfica e documental que é composto por revisão literária e documentos que regem a educação, bem como a formação continuada de professores.

É importante dizer que o interesse por este tema se deu a partir da experiência como docente e também, por meio do contato com os demais colegas de profissão, à medida em que tínhamos oportunidades de dialogar, percebia que compartilhávamos das mesmas angústias e necessidades enquanto professores. Este foi o ponto de partida em que algumas inquietações, relacionadas à formação continuada começaram a surgir. Percebia-se ao longo do tempo que, esses cursos eram realizados de diferentes formas quando direcionados às turmas de alfabetização e às turmas de quarto e quinto ano.

Com relação ao ensino regular, nos últimos oito anos tive a oportunidade de lecionar com turmas de alfabetização e, também, com turmas de quarto e quinto ano. Neste tempo as situações vivenciadas na sala de aula e também nos cursos de formação continuada, começaram a propiciar algumas reflexões, pois, enquanto professora do ensino fundamental e em muitos momentos de encontros e diálogos com colegas professores, percebíamos a necessidade de uma formação continuada que nos proporcionasse estudos contínuos e que nos auxiliasse de fato no chão da escola.

Neste tempo, a experiência com as referidas turmas e a participação nos cursos de formação continuada realizada com os professores dos anos iniciais passaram a ganhar destaque quando pensadas na diferenciação percebida entre os cursos realizados com as turmas do primeiro ciclo de alfabetização (1º a 3º ano) e com os professores das turmas subsequentes quarto e quinto ano.

No município de Lages, a Formação Continuada dos anos iniciais é frequentemente oferecida aos professores das turmas do 1º ao 3º ano que atuam com a Alfabetização. Os mesmos recebem formação específica, fundamentada na Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012,

estabelecida pelo MEC. Esta norma esclarece em seu artigo 5º, inciso I as ações do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) cujo objetivo é garantir que todos os estudantes do sistema público de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Ao atuar como professora alfabetizadora tive a oportunidade de participar desses cursos que seguiam planejamento orientado pelo PNAIC e atendiam especificamente aos objetivos propostos para essas referidas turmas. Os encontros proporcionavam momentos de trocas de experiências e os estudos partiam de teorias relacionadas à alfabetização e desenvolvimento da criança, os mesmos eram estendidos às práticas de sala de aula, os quais auxiliavam os professores, tais práticas e reflexões eram baseadas em fundamentação teórica, com estudos direcionados para as etapas da alfabetização aliada a relatos do cotidiano.

Cabe dizer que, além de embasamentos e estudos construídos no espaço da formação continuada, eram proporcionados materiais como livros de história infantil, direcionados a cada ano, sendo uma das alternativas de trabalhos para o cotidiano. Esse material era organizado por turma e enviado às escolas sendo destinados por meio de caixas específicas para cada turma, a qual a professora regente mantinha na sala de aula para uso durante o ano letivo.

Neste processo, os professores também recebiam livros embasados em estudos teóricos e práticos sobre o respectivo nível em que estava atuando naquele momento. Em meio ao conteúdo, podia-se encontrar relatos de experiências e de atividades, orientação de como fazer sequência didática e sugestões para os professores.

Nos encontros de formação continuada, a continuidade era percebida desde o início quando a abertura se dava a partir do caderno de memórias, que em suma, continha o registro de cada aula, utilizando-se de relatos da aula passada e relembrando das tarefas a serem executadas na prática, as quais seriam socializadas no próximo encontro sendo entregue à formadora um registro por meio de relatório. Todas as professoras participantes levavam o caderno para casa ao menos uma vez tendo a oportunidade, por meio do rodízio, de redigir e proporcionar o seu olhar a partir da escrita. Surgiam, também, discussões sobre o uso do material, experiências eram relatadas fundamentando a importância de associar os estudos construídos naquele espaço e o suporte enriquecedor que os recursos didáticos proporcionavam ao aprendizado em meio à ludicidade.

Ao ser professora regente das turmas de quarto e quinto ano a diferença era notável entre os cursos de formação continuada para os professores de alfabetização (1º a 3º ano) e os dois últimos anos das séries iniciais (4º e 5º ano). Diante desta minha vivência, ainda, por meio de relatos de colegas de profissão que trabalharam com as referidas turmas, percebiam-se

lacunas e anseios referentes a esses cursos oferecidos aos professores de quarto e quinto ano, pois, uma das questões que envolviam a percepção desses referidos docentes eram as supostas rupturas na continuidade desse processo. A partir de diálogos informais nas escolas e também nos próprios cursos de formação continuada, os anseios quanto à necessidade de uma formação capaz de fornecer espaços propícios a diálogos e estudos direcionados às etapas subsequentes, evidenciavam a falta de políticas públicas e objetivas que viessem ao encontro da continuidade deste processo.

Cabe ressaltar aqui, que em muitos casos, os estudantes não chegam ao quarto ano alfabetizados e por muitas vezes, passam para o quinto ano com dificuldades que não foram trabalhadas. Ao finalizar o quinto ano o estudante passa do Ensino Fundamental I (1º a 5º ano) para o Ensino Fundamental II (6º a 9º ano), em consequência disso, a transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, pode provocar sérios problemas na aprendizagem se não houver uma continuidade que proporcione suporte e conhecimento pertinente aos professores.

Quando se diz que a alfabetização se finda no terceiro ano, muitos professores discutem e problematizam tal questão, pois, não pode ser considerada como regra, tendo em vista a subjetividade de cada sujeito e o seu tempo de aprender. Nesse sentido, os professores de quarto e quinto ano recebem alunos ainda não alfabetizados e suas dúvidas em saber como lidar com esta situação provocam anseios que permeiam o espaço da sala de aula.

Com base nas inquietações elencadas acima, a vontade de pesquisar e compreender este processo tornou-se a temática para o desenvolvimento desta escrita.

Contudo, percebeu-se ao longo da pesquisa, que os estudos empíricos necessitavam de base teórica para embasar teoricamente os escritos desta dissertação. Além da base bibliográfica necessitamos ir em busca de documentos que regem a educação principalmente no município de Lages-SC, onde se dá a pesquisa para compreender como tem acontecido este processo.

Para justificar a base empírica que fundamenta esta pesquisa, evidencio a minha experiência como professora nos cursos de licenciatura, por meio da minha atuação no ensino superior. Minhas percepções com relação à importância da continuidade de estudos passaram a ganhar destaque, pois, só a formação inicial muitas vezes não consegue subsidiar o trabalho docente no cotidiano escolar.

Deste modo, esta pesquisa proporciona novos olhares acerca dessas etapas promovendo reflexões com base em sua ação cotidiana e o respaldo necessário que é preciso ser promovido pelos cursos de formação continuada, sem que haja descontinuidade deste processo. Justifica-se ainda em seus benefícios, a necessidade de se ter um olhar voltado

especificamente para essas referidas turmas, sendo anos subsequentes à alfabetização e que necessitam de uma continuidade na formação do professor para possibilitar a transição nos anos iniciais para os anos finais de forma contextualizada e propícia para o aprendizado significativo de fato.

O pressuposto que respalda esta pesquisa parte do princípio de que os professores de quarto e quinto ano têm a necessidade de participar de uma Formação Continuada que contemple suas necessidades e anseios, por meio de espaços e encontros que oportunizem conhecimentos e estudos continuados em todos os níveis de ensino dos anos iniciais.

Diante disso, destaca-se a importância de uma formação continuada que considere de fato a sequência de estudos levando o professor a refletir sobre sua prática e interferência na construção intelectual e integral do sujeito. Os professores de quarto e quinto ano necessitam de uma sequência no sentido de ter também a oportunidade de conhecer, pesquisar e interagir em espaços que provoquem seus aprendizados e que, principalmente, seja de forma continuada, sem eventuais rupturas entre os anos iniciais, entre as turmas de 1º a 3º/ 4º e 5º ano.

A problemática envolvente neste processo condiz com a necessidade que os professores de quarto e quinto ano têm de encontrar-se, discutir sobre suas dúvidas e as situações encontradas em sala de aula, momentos de estudos que tratem da formação dos professores de modo a elucidar questões pertinentes ao espaço escolar. Desta forma, alguns questionamentos surgem com base na importância de se ter as mesmas oportunidades de estudo continuado para os professores de quarto e quinto ano do Ensino Fundamental I.

Diante das colocações acima, cabe a seguinte questão: a falta de políticas públicas que considerem a importância da Formação Continuada para professores de quarto e quinto ano pode produzir rupturas e lacunas na sequência/continuidade de estudos e reflexão desses referidos docentes?

Para este estudo, a pesquisa documental serviu como base na reflexão e análise das leis que amparam a educação e principalmente a Proposta Municipal de Educação de Lages para a formação continuada desses professores. Foram ainda utilizados instrumentos para a coleta de dados, sendo estes, questionários como critério inicial para a seleção dos participantes, investigação de dados gerais da educação municipal e entrevista semiestruturada com todos os participantes/sujeitos da pesquisa. As análises foram realizadas por meio de registro escrito e gravações em áudio, sendo estas, transcritas ao final da coleta. É importante evidenciar que a triangulação dos dados foi fundamental corroborando assim, para que as informações fossem correlacionadas e, posteriormente analisadas de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2016).

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender o processo de Formação Continuada realizada com as/os professoras/es de 4º e 5º ano na rede municipal de ensino de Lages/SC e a percepção desses docentes a respeito deste processo. Partindo desta direção delimitou-se como objetivos específicos:

1. Analisar a implementação de Políticas Públicas e sua trajetória na formação continuada de professores, especificamente de quarto e quinto ano;
2. Verificar se a Formação Continuada de professores de quarto e quinto ano do Ensino Fundamental ocorre segundo a proposta da Secretaria Municipal de Educação de Lages/SC (SMEL);
3. Descrever por meio de representações das/os formadoras/es e professoras/es de quarto e quinto ano, a compreensão sobre a Formação Continuada que é realizada pela SMEL e sua relevância no cotidiano escolar.

Diante do exposto acima, reafirmamos novamente a importância de compreender como tem sido a formação continuada com os professores de quarto e quinto ano e quais os efeitos que essa formação tem oportunizado no cotidiano escolar. Tais objetivos têm como premissa o fato de que a segunda etapa dos anos iniciais (quarto e quinto ano) não pode ser considerada menos importante do que a primeira (primeiro a terceiro ano). Saviani (2013) considera que a descontinuidade restringe o tempo de fixação de habilidades básicas na alfabetização, sendo necessário considerar o processo de continuidade como característica da educação. Diante disso, consideramos que os professores necessitam de formação continuada que embase sua prática de forma contínua para os anos iniciais, considerando que os estudantes que fazem a transição de uma etapa para outra precisam ter assegurado o acesso a determinadas aprendizagens que irão fortalecer o conhecimento na vida escolar.

1.1 DISTRIBUIÇÃO DOS CAPÍTULOS PARA A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em seis seções. A primeira seção aborda a introdução deste trabalho, discorrendo sobre as questões iniciais que motivaram a pesquisa. A segunda seção, “Caminhos e concepções: bases teóricas e metodológicas que orientam a pesquisa”, distribui-se em quatro subseções, sendo que na primeira, o estudo contemplou as abordagens teóricas e metodológicas percorridas para a pesquisa, discorre ainda, sobre as teorias e concepções utilizadas. Neste estudo utilizamos as contribuições de Marx (1979;2003); Vigotski (1998; 2007) e Saviani (2000; 2013) para embasar a perspectiva epistemológica desta pesquisa.

Na segunda subseção, “A construção metodológica para a coleta de dados” abordamos a metodologia da pesquisa vista como os passos que a conduziram, esta parte contemplamos a metodologia utilizada para a coleta de dados e a descrição dos instrumentos utilizados conforme Flick (2009). A terceira subseção intitulada “Delimitando o lócus da pesquisa e conhecendo o perfil dos sujeitos” discorre sobre o lócus da pesquisa, sendo este os espaços escolares e a descrição do perfil dos sujeitos. Neste momento explicamos como definimos as escolas em que foram selecionadas as professoras e a identificação das participantes da pesquisa. A quarta subseção “O desenvolvimento das etapas para a análise de conteúdo” condiz com a explanação sobre a análise de conteúdo realizada, a qual foi embasada em Bardin (2016). Nesta última parte abordamos este tipo de análise explicitando a escolha conforme o desenvolvimento das etapas.

A terceira seção intitulada, “Revisão literária: a construção de conhecimento a partir de pesquisas correlatas” compreende a busca por trabalhos relacionados ao tema de estudo. Esta etapa contempla os trabalhos encontrados nos seguintes bancos de dados online: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no período entre 2007 e 2017. Diante disso, este capítulo foi dividido em dois momentos, o primeiro, “Caminhos percorridos para a seleção de estudos correlatos” que aponta o processo de seleção dos trabalhos e as etapas percorridas. O segundo momento contemplado no subtítulo: “As contribuições da revisão literária e a discussão sobre a formação continuada” diz respeito à apresentação das temáticas abordadas, bem como, a discussão entre os referenciais teóricos encontrados.

A seção, “Políticas públicas e currículo: um conjunto de possibilidades para a formação continuada de professores” divide-se em três subseções. A primeira subseção denominada “Políticas Públicas educacionais e a formação continuada de professoras/es” contempla os estudos de Bernadete Gatti (2008) sobre a formação de professores. Relacionamos ainda, alguns documentos sendo estes, Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/96; Plano Nacional de Educação; Diretrizes Curriculares Nacionais; Proposta Curricular de Santa Catarina e Plano Municipal de Educação de Lages/SC. Este estudo parte da educação nacional para a municipal.

Na segunda subseção “O currículo e Políticas públicas para a formação continuada” contemplamos os estudos de José Gimeno Sacristán (2013) e Inês B. Oliveira (2005) para abordar o conceito de currículo e sua importância para a formação continuada de professores. Celina Souza (2003); Leonardo Secchi (2012); Maria Selma Grosch (2011) e Leda Scheibe (2010) apontam reflexões fundamentais sobre políticas públicas, as intencionalidades para a

educação, bem como, a necessidade de valorização dos professores por meio da materialidade das políticas educacionais.

Para a terceira subseção “Formação continuada: reflexão e ação educativa para uma educação emancipatória” abordamos os estudos de Selma Garrido Pimenta (1999) que nos fala sobre o repensar a formação inicial e continuada. Vera Candau (1996-2008) aponta reflexões importantes sobre a formação inicial e continuada de professores de modo a analisar as suas propostas de qualidade de ensino, bem como, o objetivo de assegurar os seus processos e resultados na educação. Celso Vasconcellos (2003) traz a reflexão sobre a necessidade de construção de novos conceitos escolares transformando a escola-modelo que seguimos. Discorremos também pelas reflexões de Paulo Freire (1999-2001) sobre a curiosidade que nos move para transformação assim como a importância da autonomia do sujeito e, a formação permanente entendida neste processo. Apontamos ainda os estudos de Moacir Gadotti (2000) para defender a educação para a cidadania, ainda, discorremos sobre a formação continuada do professor concebida como espaço de descoberta de novas técnicas e construção de aprendizagens. José Libâneo (2001) traça novas possibilidades de discutir o espaço da formação continuada como um lugar de inovação para a transformação da escola. Nesta linha de pensamento, nos fala sobre uma “nova concepção de formação” em que o professor seja visto como um sujeito crítico, reflexivo e pesquisador. Antonio Nóvoa (2010) suscita reflexões importantes sobre o atual “mercado de formação” que descaracteriza o verdadeiro sentido de aprendizagem. Dermeval Saviani (1991) aponta reflexões fundamentais sobre as políticas educacionais que não atendem às demandas das escolas. Com Saviani (2013) discorremos sobre os estudos que falam da importância da continuidade do processo de alfabetização para fixar as habilidades básicas.

A quinta seção trata sobre a “Formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Lages-SC” contemplada em três subseções. Na primeira, abordamos o Plano Municipal de Lages- SC por ser um documento importante para o sistema educacional do município. Na segunda subseção, “Formação continuada e as propostas para a educação municipal” estudamos o Projeto Conhecer: a excelência do ser na busca do saber e do fazer (2012), sendo este o último documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação. Na terceira subseção “Síntese sobre as abordagens teóricas contempladas no projeto conhecer” realizamos um diálogo entre este documento com Mueller (2017) e Saviani (2010). Neste estudo contemplamos as distinções de concepções educacionais e a relação da educação com o trabalho.

A sexta seção denominada “Resultado, análise dos dados e discussão” está distribuída em duas seções que correspondem às análises do questionário e outra, correspondente à análise

das entrevistas. A análise dos resultados do questionário foi dividida em três etapas. A primeira, “Tecendo o perfil dos sujeitos da pesquisa” contempla o perfil das participantes. Na segunda subseção “Aspectos gerais sobre a educação municipal e a formação das professoras/formadoras”, discorremos sobre os aspectos gerais sobre a educação municipal, informações pessoais e profissionais das coordenadoras/formadoras, na terceira subseção, “Traçando o perfil das professoras regentes” conhecemos a partir dos dados do questionário, as professoras que fizeram parte da pesquisa traçando desta forma, o perfil das participantes.

O segundo momento deste capítulo diz respeito às análises das entrevistas a partir da seção “Entrevista: o olhar sobre a formação continuada a partir das vozes dos sujeitos da pesquisa”. A primeira subseção “Concepção de formação continuada para as coordenadoras/formadoras e as professoras”, corresponde a introdução deste processo explicitando como ocorreram os encaminhamentos para a realização das entrevistas. A segunda subseção “O olhar sobre o PNAIC como continuidade para a formação de professores de quarto e quinto ano” fala do olhar das participantes sobre o PNAIC e a formação continuada para professores de quarto e quinto ano com base em suas experiências. E a última subseção desta análise, “Do acompanhamento das práticas da sala de aula para a reflexão sobre o trabalho pedagógico” contempla a reflexão sobre este processo a partir das vozes das formadoras e professoras entrevistadas.

Ressaltamos que as análises foram pautadas na perspectiva histórica e social a partir das categorias que emergiram conforme as respostas das participantes, pois compreendemos a construção do conhecimento por meio do contato e interação com o meio.

2 CAMINHOS E CONCEPÇÕES: BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS QUE ORIENTAM A PESQUISA

Este trabalho apresenta na primeira seção, abordagens teóricas e metodológicas percorridas para a pesquisa, discorre ainda, sobre as teorias e concepções utilizadas. Para isto, organizamos em quatro subseções: a primeira seção apresenta a base epistemológica deste trabalho, bem como, a concepção dialética, teoria que embasa este estudo. Na segunda seção, abordamos a metodologia da pesquisa vista como os passos que conduziram a mesma. Nesta parte contemplamos a metodologia utilizada para a coleta de dados e a descrição dos instrumentos utilizados conforme Flick (2009). A terceira seção discorre sobre o lócus da pesquisa e a descrição do perfil dos sujeitos. Neste momento explicamos como definimos as escolas em que foram selecionadas as professoras e a identificação das participantes da pesquisa. A quarta seção encontrada no item 1.4 refere-se à explanação sobre a análise de conteúdo embasada em Bardin (2016), nesta última parte abordamos este tipo de análise explicitando a escolha conforme o desenvolvimento das etapas.

2.1 A BASE EPISTEMOLÓGICA COMO ALICERCE PARA A PESQUISA

“É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?”

Dermeval Saviani

Esta dissertação se deu inicialmente com base empírica, a partir de minha experiência como professora dos anos iniciais e da participação nos cursos de formação continuada. Neste sentido, a reflexão sobre ser professor me levou a pensar sobre as possibilidades de conhecimento que a docência proporciona.

Cabe ressaltar que, ao nos direcionar aos sujeitos da pesquisa, principalmente, às professoras, utilizamos primeiramente a terminologia com base no gênero feminino por percebermos ao longo da pesquisa que todas as participantes são mulheres.

Diante disto, buscamos a reflexão no sentido de que o professor sempre tem algo para aprender, pois, mesmo que a docência possibilite conhecimentos e uma vasta experiência quando trabalhado por vários anos com um determinado nível ou turma, o professor nunca será o detentor do saber visto que todos os estudantes possuem conhecimentos distintos. Cada classe é diferente, sendo composta por sujeitos que possuem suas particularidades e conhecimentos

inerentes às suas vivências, este fato preconiza a questão do movimento e busca constante que o professor necessita para refletir sobre sua prática, considerando as diferentes realidades existentes nas turmas ao longo de sua trajetória profissional. Este processo de conscientização da mudança exercido pelo professor, é entendido nesta pesquisa como necessário para a transformação da sua prática docente.

Este estudo buscou basear-se numa concepção dialética, pois, nos estudos de Karl Marx (1979), o movimento faz parte da construção social. Para ele, a existência da transformação não está somente no pensamento ou na ideia, a mudança se relaciona com a matéria, o que reflete na existência da vida humana. Entendemos que a reflexão necessita estar ligada à ação docente. A transformação se dá por meio da ação do professor, da relação entre pensamento e matéria, teoria e prática. Neste sentido,

[...] me parece essencial considerar que esse elemento de continuidade qual se relacionam, encadeiam e determinam reciprocamente, as condições de existência social e as distintas modalidades de consciência. Não se trata de conferir autonomia a uma ou outra dimensão da realidade social. É evidente que as modalidades de consciência fazem parte das condições de existência social (MARX, 1979, p. 23).

A construção do conhecimento desenvolvido estabelece relações diretas entre o sujeito e a cultura a partir do contato com o outro, abrange ainda, aprendizados condizentes aos aspectos sociais desenvolvidos a partir do contexto. Dessa forma, entendemos este estudo por meio de uma teoria histórico-cultural com princípios no materialismo histórico respaldado em Marx (2003), que compreende as mudanças históricas relacionadas à matéria. A vida material é construída conforme as influências do meio, tornando-se fundamental na formação da consciência do homem.

Marx (2003, p. 5) diz que: “O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”. A partir da citação, podemos perceber que a mediação entre homem e o meio constituem a construção histórica e, a transformação da consciência se dá a partir das influências e, do contexto em que vive.

Nesta linha de pensamento, encontramos em Vigotski (2007) a compreensão sobre a aprendizagem humana justificando estar intrinsecamente ligado a um processo de relação entre os sujeitos, sendo assim, o aprendizado se dá conforme a mediação e o contato com o outro em um processo de interação.

Compreendemos que o aprendizado se desenvolve historicamente, pois, é necessária interação entre os sujeitos e o mundo, nessa perspectiva, a internalização deste aprendizado se dá por meios e influências externas. As relações externas e internas compreendem um conjunto de aprendizado que ganha sentido, ou seja, as influências do meio externo são princípios fundantes para construir conceitos e aprendizados ao longo da vida.

As construções por base externa, que ocorrem com a influência do meio sobre o sujeito, acabam por sua vez sendo internalizadas e compreendidas com fundamentos para construir o aprendizado interior e, dessa forma, a relação que acontece também por meio externo desenvolve a internalização de conceitos e aprendizados culturais construídos neste meio. Segundo as leituras em Vigotski (1998) a operação instrumentalizada a partir da interação, se dá no meio social, que compreendemos como meio externo. A construção ocorre historicamente a partir das relações externas a partir do meio social, assim, o sujeito é compreendido como histórico e social.

Diante das considerações epistemológicas realizadas e encontrando estreita relação com os estudos sobre o marxismo, principalmente com o materialismo histórico dialético, e discorreremos ainda, sobre a abordagem de uma pedagogia histórico-crítica. Para evidenciar a importância deste tema, trazemos as contribuições de Saviani (2013) que nos coloca a reflexão sobre a relevância de se pensar uma pedagogia que envolva a educação em todos os sentidos.

Conforme Saviani (2013, p. 381), em meados de 1969 a pedagogia tecnicista compreendida em sua “neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” predominava, e com isso a educação passava a ser vista de forma hegemônica com o intuito de visar o mercado de trabalho. Neste período o estudante preparava-se para um futuro profissional de modo técnico e os aspectos condizentes a educação integral de fato, bem como, a função do espaço escolar passaram a ter outras finalidades.

No entanto, passado alguns anos, a educação passou a ser percebida em suas perspectivas vivenciadas pelos professores e estudantes e iniciou-se então, a busca por aspectos educacionais que compreendessem uma reorganização da escola. A partir de 1980 buscava-se então, novas alternativas que possibilitassem “pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados” (SAVIANI, 2013a, p. 402).

Nesta análise buscou-se discutir a importância de se pensar em uma escola como um espaço de transformação, dessa forma, todos os sujeitos por ela envolvidos deveriam estar imbuídos do mesmo propósito.

A pedagogia histórico-crítica é vista com destaque neste processo por desenvolver estudos sobre uma abordagem histórica em que o aprendizado e todos os interesses do trabalho educativo são fundamentais para o desenvolvimento da educação.

Dermeval Saviani (2000) que evidencia:

[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2000, p.13).

Ao relacionar o “saber objetivo”, Saviani (2000) preconiza a importância do conhecimento para o estudante como saberes necessários para o processo educativo, conseqüentemente nos leva a compreender a escola como o espaço fundamental neste processo. A escola entendida pelo autor, passa a ganhar destaque como responsável pelo “saber sistematizado” obtendo dessa forma, o potencial para a transformação social, tendo sua relevância em todas as épocas históricas, do passado ao futuro, incluindo a sua importância para as novas gerações.

Saviani (2013) enfatiza que a escola é um espaço de transformação social, grande potencializador de ideias e mudanças e que, todos os sujeitos envolvidos por este espaço precisam estar imbuídos de um único propósito que é acreditar que a transformação é possível e não aceitar as coisas como se apresentam. Para isso, o autor diz que:

[...] a pedagogia histórico-crítica vem sendo construída como uma teoria pedagógica empenhada em elaborar as condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual. (SAVIANI, 2013b, p. 44).

Além de reconhecer a escola como um espaço essencial para o aprendizado sistemático, a pedagogia histórico-crítica identifica o professor como militante cultural. O professor é entendido por este termo em Saviani (2013) como um sujeito ativo, presente na militância em benefício de uma escola da transição, ou seja, pautada na mudança da falsa dicotomia que separa teoria e prática assim como, político-pedagógico.

Desta forma, este pensamento mostra que a ideia do conformismo necessita ser desconstruída e o professor em seu trabalho docente, necessita elucidar as falsas aparências que mantém as classes dominadas por meio de um processo de reprodução. Para isso, devemos pensar a concepção de mundo, de escola e de sociedade que queremos a fim de buscar de fato

a transição da escola no todo, seja ela na elaboração e aplicação no projeto político pedagógico, nos currículos e, em todas as ações que envolvem a formação humana.

Conforme Saviani (2013), o processo de transformação do saber elaborado em saber escolar consiste em um conjunto em que o saber sistematizado e os elementos relevantes para o desenvolvimento intelectual do estudante ocorra em uma sequência que possibilite a sua assimilação.

A Pedagogia Histórico-Crítica é um marco no movimento educacional brasileiro. Esta Pedagogia consiste em resgatar a importância da escola e sua finalidade educacional, bem como, a reorganização do processo educativo. O saber sistematizado neste contexto, é visto como a especificidade do saber escolar o que possui a sua valorização, assim como o papel do professor neste espaço. Entendemos o professor como militante cultural e que, por meio da interação e as relações desenvolvidas no contato com o outro, as transformações passam a exercer a concreticidade na matéria.

Conforme Gasparin (2005), as tendências pedagógicas podem ser um caminho para a superação de alguns problemas educacionais, pois se baseiam em movimentos sociais, filosóficos e antropológicos, atendendo ao momento histórico no qual estão inseridas, estas influenciam as práticas pedagógicas que estão associadas às expectativas da sociedade. Diante do exposto, evidenciamos a importância do conhecimento sobre as tendências pedagógicas pelos professores, para que estes possam construir conscientemente a sua própria trajetória político- pedagógica.

A pedagogia histórico-crítica visa em seu método, estimular a atividade e a iniciativa do professor e favorecer o diálogo entre os estudantes e com o professor, valorizando o diálogo com a cultura acumulada historicamente. Considera ainda, os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (GASPARIN, 2005).

Diante das considerações realizadas, compreendemos que esta pesquisa discorre pelos pensamentos de Marx (1979-2003), Vigotski (2007) e Saviani (2013) por termos como convicção ser o caminho teórico mais apropriado para este estudo, haja vista que a concepção dialética, os aspectos históricos culturais e a Pedagogia histórico- crítica são considerados fundamentais na construção social.

2.2 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA PARA A COLETA DE DADOS

Consideramos esta pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Flick (2009, p. 20), “[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais”. Este tipo de pesquisa proporciona a compreensão por meio da amplitude de possibilidades, ou seja, torna-se importante o contato direto com os sujeitos, pois envolvem saberes que vão além do espaço físico para as relações tecidas no contexto escolar.

Para o desenvolvimento deste trabalho, além da pesquisa bibliográfica e documental, foi utilizado questionário inicial, e posteriormente, entrevista semiestruturada com todos os participantes.

É importante dizer que foram elaborados dois modelos de questionário e entrevista contendo perguntas abertas e fechadas, de forma distinta para os coordenadores/formadores e para os professores regentes conforme consta nos apêndices desta dissertação. Flick (2009, p. 62) fala que a pesquisa bibliográfica divide-se em quatro eixos:

A literatura teórica sobre o tema a ser estudado; leitura de pesquisas empíricas realizadas anteriormente sobre o tema, ou similares; literatura sobre metodologia da pesquisa; literatura teórica e empírica para a contextualização, comparação e generalização das descobertas.

A pesquisa bibliográfica contemplada neste estudo se deu por meio da revisão de literatura e referenciais teóricos utilizados para dar amparo à escrita, o que fundamenta a argumentação sobre a importância do tema. A bibliografia destacada como arcabouço teórico é encontrado nos capítulos que seguem e, nas análises das entrevistas realizadas com os participantes.

Para embasar os questionários, utilizamos a pesquisa documental juntamente com embasamentos de autores considerados importantes para a formação continuada. A partir de alguns marcos legais que respaldam a educação, especificamente, a formação continuada de professores, utilizamos documentos que regem a educação em âmbito federal, estadual e municipal.

Na procura pelos documentos que regem a educação municipal de Lages encontramos o Projeto Conhecer: a excelência do ser na busca do saber e fazer, documento este elaborado em meados de 2012 que ainda norteia alguns encaminhamentos educacionais, porém, possui algumas características em sua elaboração de escrita que não está sendo usada pela educação municipal atualmente. Neste sentido, utilizamos principalmente, o Plano Municipal de Educação de Lages como documento para contextualizar com os resultados, associando-o à

Proposta Curricular de Santa de Catarina e outros a nível nacional como o Plano Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais.

Esta etapa tornou-se relevante para a compreensão sobre os aspectos legais que regem a educação municipal de Lages e, também para conhecer as perspectivas teóricas educacionais, principalmente quando direcionado este olhar para a formação continuada de professores da região lageana.

Flick (2009) traz a importância da utilização de documentos para a pesquisa no sentido de refletir e analisar sua relevância social. Complementa ainda dizendo que, os documentos têm um conteúdo que deve ser analisado por meio do questionamento sobre o que se refere, considerando os padrões de referência, os padrões de produção e de utilização desses documentos em seus contextos mundanos.

Com base nos questionários que também foram utilizados como instrumentos para coleta de dados, ressaltamos que os mesmos foram usados como critério inicial podendo fornecer por meio do primeiro contato, informações pessoais, profissionais e de dados gerais da educação que se tornaram fundamentais para dar continuidade à pesquisa.

Conforme Flick (2009, p. 46): “Muitos questionários incluem perguntas abertas ou de texto livre, o que, em alguns contextos, já se encontra definido como pesquisa qualitativa [...]”. Mais adiante o autor complementa que esta técnica, embora fundamental para tratar de dados preliminares, necessita de uma combinação de outros instrumentos que favoreça a coleta e análise dos dados.

O uso do questionário se deu primeiramente com as duas Coordenadoras/formadoras que trabalham atualmente na Secretaria Municipal de Educação nos cursos de formação continuada. Este instrumento possibilitou conhecer além dos dados pessoais e profissionais, conseguindo explorar algumas questões gerais da educação municipal como o número de estudantes da rede e a quantidade de turmas de 4º e 5º ano existentes nas escolas, ainda, alguns aspectos das unidades escolares e, principalmente, sondar quais as três escolas maiores e as três menores da rede do município.

Partindo das informações sobre os dados gerais, entre as três escolas de ambas as realidades sugeridas pelas coordenadoras, foi possível selecionar duas escolas maiores e outras duas, as menores da rede municipal.

A partir do questionário como instrumento de coleta de dados aplicados com as coordenadoras, selecionamos as escolas que se tornaram o espaço onde encontramos as professoras que se tornaram sujeitos da pesquisa.

Gil (1999, p.129) entende que: “As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para testar as hipóteses ou esclarecer o problema da pesquisa”. Cabe destacar que o questionário também foi utilizado com os professores regentes de forma preliminar. As questões para os professores regentes foram direcionadas para o conhecimento sobre informações pessoais, profissionais e conforme alguns critérios para inclusão, sendo estes, estar atuando com turmas de quarto e quinto ano e participando da formação continuada, mas que possuísse, também, conhecimento sobre as formações realizadas pelo PNAIC para professores das turmas de alfabetização.

Com base na complementação das informações e construção de conhecimento, a entrevista semiestruturada tornou-se um dos instrumentos escolhidos por contemplar a coleta de dados de modo a proporcionar ao entrevistador, o contato direto com os participantes. Sendo assim, Flick (2009) entende que:

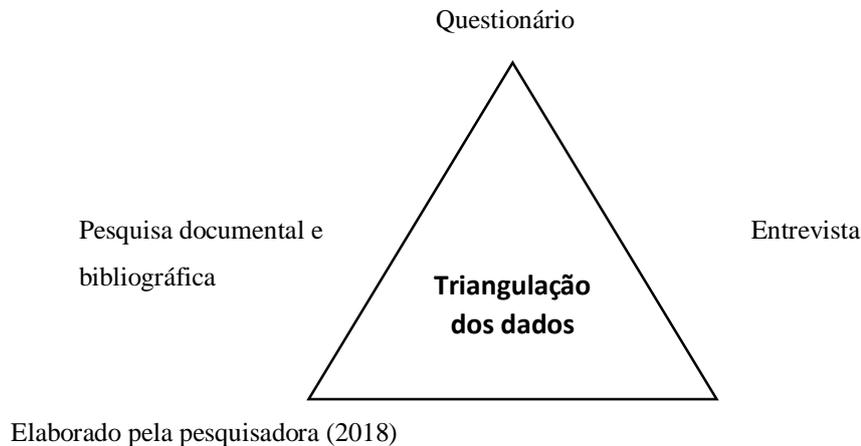
As entrevistas semi-estruturadas, em particular, têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário (FLICK, 2009, p.143).

Diante disso, a entrevista semiestruturada se tornou importante para os sujeitos entrevistados e para a pesquisadora, pois traz a expressão por meio da interação proporcionando lembranças a partir de momentos de aproximação entre pesquisador e entrevistado. Flick (2009) compreende a importância da gravação para a entrevista semiestruturada, pois, expõe alguns fatores enunciados pelo entrevistado na oralidade e por isso, facilita no momento da transcrição. Assim, as entrevistas foram gravadas para que, a partir da fala dos sujeitos se tornasse possível ouvi-las novamente e transcrevê-las de modo a realizar análise criteriosa e fiel às respostas dos participantes.

Cabe ressaltar que, foram elaborados dois roteiros de entrevistas diferentes, sendo um para as coordenadoras/formadoras e outro para as professoras regentes de quarto e quinto ano. Justifica-se a importância da diferenciação das questões por compreender que é importante ouvir este processo por meio das vozes dos profissionais que atuam diretamente com esses docentes nos cursos de formação continuada e também, a partir da fala dos professores, o que possibilita o olhar e (representações) por meio de contextos distintos.

Por compreendermos a importância da construção do conhecimento por meio da teoria histórico social, os dados coletados foram triangulados.

Figura 1- Triangulação da coleta de dados



Desta forma, o tratamento dos dados e a leitura proporcionou a construção de conhecimento de forma não fragmentada, construindo ainda, possibilidades de exploração por meio de métodos diferenciados que se complementam.

Para iniciar a pesquisa, é importante ressaltar que a mesma obteve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa- CEP, sendo reconhecido pelo número 80260817.7.0000.5368, deste modo, o contato com os sujeitos participantes tornou-se possível, sendo estes dois Coordenadores/formadores atuantes diretamente com os cursos de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação e oito professores regentes sendo, quatro de quarto ano e quatro professores regentes de quinto ano, totalizando desta forma, dez sujeitos.

2.3 DELIMITANDO O LÓCUS DA PESQUISA E CONHECENDO O PERFIL DOS SUJEITOS

Utilizamos como primeira etapa da pesquisa o questionário com as Coordenadoras/formadoras identificadas no decorrer desta escrita como CF1 e CF2. Este instrumento foi utilizado para buscar informações pessoais, profissionais e de dados gerais da educação municipal de Lages.

Entre os dados gerais, foi necessário mapear as escolas maiores e menores da rede municipal, sendo assim, entre as questões, perguntamos quais são as três escolas maiores e as três menores da rede municipal para que pudéssemos selecionar duas de cada. Este critério foi escolhido para analisar as respostas dos professores de ambas as realidades conforme o espaço em que a escola está inserida.

Realizada esta etapa, delimitamos as duas escolas maiores e as duas menores para buscar as professoras participantes. Desta forma, oito professoras sendo uma de quarto e uma de quinto ano de cada escola, se tornaram sujeitos da pesquisa. Ao iniciar o contato, foram esclarecidos aos participantes os aspectos éticos da pesquisa e das informações e anonimato de suas identidades conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE. Para contemplar os objetivos, as orientações metodológicas ocorreram de acordo com o rigor da pesquisa.

No que diz respeito à discrição, os participantes encontram-se identificados nesta dissertação por meio de símbolos que compreendem letras e números como, CF para Coordenador/formador e PR para professores regentes, associando um número em ordem crescente a todos os sujeitos de modo a diferenciá-los, por exemplo: CF1 e CF2; PR1, PR2, PR3, e assim, sucessivamente.

2.4 O DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS PARA A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para a análise dos dados optamos em seguir a teorização de Bardin (2016) por compreendermos ser referência para este tipo de análise. A autora traz em seu livro a importância deste método para estudos qualitativos e descreve ainda,

[...] é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo; é observar a posteriori os aperfeiçoamentos materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona há mais de meio século (BARDIN, 2016, p. 15).

Decidimos pela escolha da análise de conteúdo que consiste nos seguintes procedimentos: “a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados” (BARDIN 2016, p. 280).

A primeira etapa de organização da análise é a pré-análise. Nesta fase inicial, o pesquisador começa a sistematizar o material de modo que facilite a organização para que se faça a leitura flutuante, importante para o conhecimento do que está registrado. O segundo passo após a leitura flutuante que pode ser realizada diversas vezes, vem a escolha dos documentos que farão parte do corpus para a análise. Para a escolha dos documentos, o analista necessita seguir algumas regras compreendida em Bardin (2016) como essenciais, sendo estas: a regra da exaustividade, para que nenhum documento importante seja excluído, regra da homogeneidade

que exige na seleção dos mesmos a comparação com a última regra e a última etapa, que é a regra da pertinência, a qual correlaciona os documentos com os objetivos da análise.

A autora nos fala também sobre a importância da referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores sendo estes elementos fundamentais para a comparação e posterior categorização e registro dos dados. Nesta parte são extraídas das comunicações, a essência da mensagem. Feito isto, a última tarefa consiste em preparar o material, ou seja, transformar e padronizar por equivalência. Isto significa que é preciso para cumprimento desta etapa ter cópias em mão para possibilitar o recorte e enumeração das mensagens. Com isso o analista começa a exploração do material que condiz com descrição analítica dos dados realizado por meio de estudo aprofundado do mesmo.

Realizada a exploração do material, iniciou-se a definição das categorias. Nesta etapa, a leitura rigorosa classifica os elementos que constituem um conjunto. Bardin (2016) ressalta importância do processo de categorização por diferenciação o que possibilita o reagrupamento das mensagens. Desta forma, a unidade de registro se torna fundamental para organizar as categorias e objetivar a contagem frequencial. Nesta ação de contagem frequencial, a unidade de significação é importante para destacar os sentidos das mensagens.

Como última tarefa desta parte, o analista precisa identificar as unidades de contexto nos documentos correlacionadas com as unidades de registros. Esta ação justifica a unidade de compreensão, pois a partir deste processo torna-se compreensível a codificação das unidades de registro.

Após completarmos as etapas anteriores passamos então para a fase final que é o tratamento dos resultados para a sua interpretação. Este é o momento em que os resultados serão tratados de modo significativo e válido para a pesquisa. O analista pode utilizar operações de várias formas, simples ou complexas desde que sejam relevantes para condensar e destacar as informações. Bardin (2016, p. 127) diz que tendo “à disposição resultados fiéis e significativos, pode o analista propor inferências e adiantar interpretações a propósitos dos objectivos previstos, ou que digam respeito” ao surgimento de resultados inesperados.

Figura 2- Etapas realizadas na Pré- análise



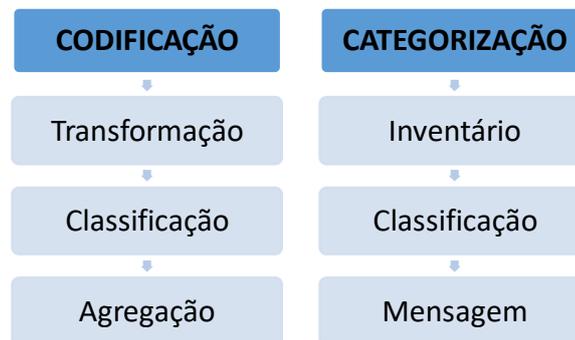
Elaborado pela pesquisadora (2018)

Com todas as etapas da pré-análise cumpridas, a partir do material recortado dos textos e enumerados é iniciada a transformação da análise linguística dos sintagmas que significa, observar o sentido da frase ou da palavra no contexto da mensagem analisada, desta forma, o sintagma representa o núcleo, a transformação linguística relacionada com a mensagem e o seu sentido. Segundo Bardin (2016) a preparação dos sintagmas possibilita cumprir com as etapas da codificação e categorização.

A codificação é a etapa em que o pesquisador transforma os dados brutos em uma representação do corpus estudado, neste caso, a primeira parte desta fase ocorre com o recorte que pode ser por frases, palavra isolada ou em conjunto. O recorte que possibilita a identificação das unidades de registro e as unidades de contexto proporciona ainda o processo de numeração, pois, por meio das partes recortadas conta-se quantas vezes tal palavra ou mensagem aparecem no texto.

A partir da contagem na codificação ocorre a classificação e agregação. Neste caso, classifica-se todos os sintagmas, por exemplo, como referência em uma palavra que apareceu por várias vezes na mensagem, após a seleção das palavras, começa então a classificação das frases ou parágrafos em apareçam as mesmas apareçam ou que se relacione com o sentido da palavra escolhida. Classificando as frases em que apareçam a palavra selecionada é possível passar para o próximo passo, sendo este, a agregação. Para agregar é preciso observar as frases repetidas ou que possuem o mesmo sentido unindo-as. É importante perceber também, o sentido da palavra que pode resultar em outra categoria.

Figura 3- Etapa de codificação e categorização para a análise de conteúdo



Elaborado pela pesquisadora (2018)

A categoria é realizada em duas etapas sendo a primeira, o inventário, que isola os elementos, e a classificação que separa os elementos e classifica as mensagens de acordo com cada representação.

A última parte é a interpretação dos resultados por meio da inferência que para Bardin (2016, p. 41) é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. Nesta fase o analista possui conhecimento sobre o referencial teórico e ter a hipótese da pesquisa bem clara, de modo que o confronto da hipótese com as respostas e o referencial ocorram significativamente.

Figura 4- Inferência e interpretação dos resultados



Elaborado pela pesquisadora (2018)

A interpretação dos resultados precisa ser realizada de forma confiável com base na inferência. Bardin (2016) nos fala sobre a importância de se ter uma interpretação confiável a partir da inferência específica, que necessita de perguntas para verificar as respostas, focada em um propósito, e as inferências gerais que pretendem identificar se existem riscos de prevenção antes da sua aplicação.

3 REVISÃO LITERÁRIA: A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO A PARTIR DE PESQUISAS CORRELATAS

Esta seção compreende a busca por trabalhos relacionados ao tema de estudo. Para isto, a proposta inicial de desenvolvimento desta atividade se deu com o objetivo de encontrar subsídios em leituras que viessem a contribuir para a escrita sobre formação continuada de professores por meio de artigos, dissertações e teses encontrados nos bancos de dados online.

Diante disso, resolvemos dividir este estudo em dois momentos, o primeiro que aponta o processo de seleção dos trabalhos e os caminhos percorridos e, o segundo momento condiz com a apresentação das temáticas abordadas, bem como, a discussão entre os referenciais teóricos.

Na primeira seção, relatamos os caminhos literários realizados com base nos bancos de dados *on-line*: Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) compreendendo pesquisas publicadas no período entre 2007 e 2017.

Na segunda seção discutimos a relevância dos estudos selecionados para a nossa pesquisa. Apresentamos desta forma, os trabalhos e como se deu este trajeto, entendendo que, além de apresentar os dados obtidos por meio da revisão literária, é necessário trazer esses estudos de forma a contribuir para a base teórica desta pesquisa, para isso, problematizamos os trabalhos encontrados no decorrer da pesquisa.

3.1 CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A SELEÇÃO DE ESTUDOS CORRELATOS

Nesta primeira parte relatamos os caminhos percorridos para a busca dos trabalhos por meio dos bancos de dados e como se deu este trajeto, evidenciamos ainda, os dados quantitativos e os resultados que foram encontrados. Mais adiante, a subseção aborda a base teórica dos estudos selecionados por meio da revisão literária.

Diante da revisão de literatura realizada por meio de diversos bancos de dados pode-se dizer que esta, é de suma importância para um pesquisador. Quando iniciamos uma pesquisa, algumas formas e técnicas são adquiridas ao longo do estudo, as quais contribuem para seu o desenvolvimento. Ao investigar temas relacionados à pesquisa, surgem novas oportunidades de conhecimento, o que nos faz perceber que existem outros estudos e olhares diversos que podem contribuir ou até ressignificar alguns pensamentos ou conceitos que temos.

Antes de começarmos os relatos sobre os trabalhos encontrados, é importante dizer que esta fase foi um tanto quanto difícil, pois ao pesquisar trabalhos que abordassem pesquisas

relacionadas às turmas de quarto e quinto ano não encontrávamos resultados. Decidimos então, delimitar os bancos de dados e estabelecer um período para que facilitasse o processo. Para isto, a revisão literária aconteceu por meio dos seguintes bancos de dados *on-line*: Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) compreendendo pesquisas publicadas na última década sendo estas no período entre 2007 e 2017.

Cabe dizer que todo o processo de aprendizado até a finalização desta pesquisa nos referidos bancos de dados se deu entre o período de 10 de agosto a 30 de outubro de 2017. Dada a delimitação nos bancos de dados e período, selecionamos alguns descritores para começar a busca, decidimos começar então com as palavras-chave que se tinha no início do trabalho que eram: Formação continuada de professores; quarto e quinto ano; anos iniciais e ensino fundamental. Percebemos mais uma vez que, ao relacionar “quarto e quinto ano” não encontrávamos resultados, dessa forma buscamos então, desconsiderar para a busca e acrescentar outros descritores que pudessem nos auxiliar no encontro de pesquisas com os temas mais próximos possíveis.

É importante ressaltar esta fase, pois foram vários dias de buscas e tentativas de encontrar trabalhos que abordassem especificamente, assuntos sobre a formação continuada de professores associando as turmas de quarto e quinto ano, no entanto as buscas não foram exitosas, identificando somente estudos que tratavam dos anos iniciais de forma mais abrangente, envolvendo as turmas do primeiro ao quinto ano, assim como, assuntos relacionados à alfabetização, abordagens diversas condizentes a educação básica e pesquisas que revelavam temáticas por disciplinas quando associado “ensino fundamental”.

Diante disso, reafirmamos a importância de olhar para o quarto e quinto ano como turmas subsequentes à alfabetização que necessitam de continuidade quando relacionado a sequência de estudos no processo de formação continuada.

Seguindo as tentativas observamos que a quantidade de trabalhos encontrados relacionadas às palavras-chave “Formação Continuada de Professores”, foi numerosa, dessa forma começamos a usar descritores para reduzir os estudos encontrados. Associando, “Educação Básica, anos iniciais e Ensino Fundamental”, e ainda, filtrando por meio de período e demais campos que possibilitavam esta delimitação, obteve-se uma redução dos trabalhos, os quais foram selecionados conforme a pertinência à pesquisa por meio da leitura dos títulos e, posteriormente, dos resumos.

Com base na pesquisa no banco de dados da SCIELO foram encontrados 21 artigos, inicialmente, referentes à formação continuada em revistas relacionadas à Educação, associando Ensino Fundamental ao primeiro descritor os trabalhos reduziram-se para 3 artigos. Os trabalhos foram selecionados inicialmente conforme os critérios relatados acima, posteriormente a este passo, após a leitura dos títulos foi realizada a leitura do resumo e das referências para observar se o estudo abordado, assim como o referencial teórico, estava de acordo com a pesquisa.

Quadro 1- Banco de dados SCIELO- Artigos

DESCRITORES: Formação Continuada- Formação Continuada de professores- Ensino Fundamental.

TÍTULO	AUTOR	ANO	REVISTA
Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores.	Marli André	2013	Educar em Revista
Políticas Públicas de Formação Continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias.	Paulo Cesar Géglio	2015	Revista Ensaio
Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um Plano Nacional de Educação	Leda Scheibe	2010	Educação e Sociedade

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2018)

A pesquisa realizada por meio do repositório da UFSC se deu inicialmente a partir das palavras, Formação continuada de professores sendo encontrados 34.243 escritos. Para delimitar a busca adicionamos as palavras, educação básica e anos iniciais, apesar da redução dos trabalhos para 1.037 necessitávamos ainda delimitar os resultados, para isso associamos Ensino Fundamental em busca avançada além das palavras já descritas acima e, delimitamos o período entre os últimos 10 anos, os trabalhos reduziram-se para 10. Após a leitura dos resumos foi selecionado a tese escrita por Maria Selma Grosch (2011), intitulada: “A Formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Blumenau: A escola de formação permanente de Paulo Freire” sendo esta uma tese de doutorado que buscou compreender as políticas públicas e sua implementação na formação continuada do referido município.

Quadro 2- Banco de dados UFSC- Teses e dissertações

DESCRITORES: Formação Continuada- professores- educação básica- anos iniciais- Ensino Fundamental.

TÍTULO	AUTOR	ANO
A formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Blumenau: A escola de formação permanente de Paulo Freire.	Maria Selma Grosch	2011

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2018)

Com base na pesquisa correlata, compreendemos que os trabalhos citados acima se tornaram fundamentais para a reflexão e discussão sobre a formação continuada de professores dividindo-se entre os capítulos e análises dos dados que foram realizadas posteriormente. Diante disto, entendemos que os trabalhos encontrados se relacionaram com a pesquisa significativamente, o que contribuiu para o desenvolvimento da mesma compondo o diálogo entre as reflexões evidenciadas.

Cabe ressaltar novamente que a busca por trabalhos sobre a formação continuada para professores de quarto e quinto ano ocorreu insistentemente não obtendo êxito. Todos os estudos encontrados contemplaram a formação continuada dos anos iniciais assim como, a importância deste processo para os professores. Deste modo, reafirmamos a importância da formação continuada para os professores de quarto e quinto vista como um processo que atenda às necessidades dos professores.

Conforme os trabalhos selecionados, colocamos na subseção a seguir, o desenvolvimento deste arcabouço teórico encontrado e suas contribuições para a construção desta dissertação.

3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO LITERÁRIA E A DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Esta seção contempla os estudos realizados pelos autores elencados na revisão bibliográfica, sendo os estudos correlatos de André (2013); Géglio (2015); Grosch (2011) e Scheibe (2010).

Nesta etapa do trabalho buscamos evidenciar o real significado da revisão literária para a escrita acadêmica. Como dito já na subseção anterior, esta prática de buscar outros autores que falem sobre o tema proposto ou que tragam alguma semelhança precisa ser para além do

levantamento numérico, é necessário estar explícito na escrita, a relevância dos estudos para a pesquisa desenvolvida.

Diante disso, ressaltamos primeiramente que, a fundamentação encontrada trouxe importantes considerações para o conteúdo da pesquisa, mas o que realmente ganhou destaque nesta trajetória foi que, a partir das leituras dos trabalhos, começamos a perceber que não poderia falar de formação continuada de professores sem falar também, de políticas públicas.

Inicialmente, o foco da pesquisa era somente a formação continuada para professores especificamente, quarto e quinto ano, por meio da leitura dos títulos, resumos e referências e também, à medida que realizava a leitura integral dos trabalhos, percebia a importância das políticas públicas para a formação continuada de professores, haja vista que, em todos os trabalhos selecionados ambos os termos eram abordados de modo a perceber sua relação e importância para o âmbito educacional. Dada esta compreensão, políticas públicas passaram a ser uma das palavras-chave deste trabalho e ganhou mais destaque nestes escritos.

Diante das colocações postas, inicio com o artigo de Marli André (2013), intitulado “Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores”. Este trabalho enfatiza a importância das ações da formação continuada como apoio didático-pedagógico para as escolas. A autora diz que se faz necessário maior atenção do poder público juntamente com políticas que favoreçam a formação e o trabalho docente.

André (2013, p. 36) compreende que: “São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos nem desconsiderados no delineamento de políticas para os docentes”. Nesse sentido, a autora suscita reflexões sobre a importância do papel do professor, e complementa que o mesmo não tem a função de transformar sozinho, sendo vários os fatores que interferem na qualidade da educação assim como recursos enviados para as escolas, organização do trabalho escolar que propicie suporte aos professores, tanto físico, pedagógico quanto suporte emocional, salário digno entre outros fatores que formam um conjunto de ações que devem formar uma política geral de apoio aos docentes.

Diante disso, é relevante refletir sobre a responsabilidade de todos os serviços da educação. A formação continuada de professores é fundamental para a continuação de estudos, pois o mesmo necessita continuar em busca de aprimoramento após a formação inicial. No entanto, não é o único fator responsável pelo andamento educacional. É preciso considerar ainda, a elaboração de Políticas Públicas que atendam as diferentes necessidades docentes de forma a promover formação continuada mais abrangente, de acordo com as distintas realidades escolares.

Em uma pesquisa realizada por Paulo Cesar Géglio (2015), a discussão sobre a implementação de políticas públicas no Brasil partiu de um estudo realizado na região Nordeste sobre propostas licitatórias para a formação continuada. Este autor considera que, apesar do Brasil não fazer parte da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE¹ vem implementando políticas no sistema educacional a fim de buscar a melhoria, principalmente quando diz respeito à formação de professores.

O autor cita em seu trabalho os estudos realizados por Gatti, Sá Barreto e André (2011) que fazem uma minuciosa pesquisa documental sobre as propostas e ações para a carreira docente em alguns Estados e municípios brasileiros. Géglio (2015) faz menção às contribuições feitas pelas autoras no que tange às discussões sobre as práticas inovadoras, valorização do trabalho docente e incentivo à carreira. Em contrapartida, evidencia que as mesmas colocam também algumas questões condizentes aos aspectos que ainda necessitam de melhorias, sendo estes: os cursos realizados de forma descontextualizada e de maneira unificada, sendo que: “[...] de modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos [...]” (GATTI, SÁ BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 198).

Embasado nos estudos das autoras citadas acima, Géglio (2015) se propôs a fazer um estudo no estado do Nordeste em uma secretaria de educação que não havia sido alvo da pesquisa. Dentre as ofertas de programas estabelecidos pelo MEC e outros cursos locais que embasavam a formação continuada de professores situados em João Pessoa, o autor considera que há padronização no formato desses cursos. Considerou ainda que a formação oferecida aos professores daquela região foi realizada por meio de cursos com características e modelos tradicionais.

Géglio (2015, p.251) diz que: “A reincidência de abordagem temática e metodológica em cursos de formação continuada de professores deve ser evitada, uma vez que pode se constituir em fator de desmotivação à participação e ao envolvimento em tais eventos”.

A pesquisa mostra que, embora a vontade de desenvolvimento educacional seja evidente, existem modelos unificados que são repassados para os cursos de formação

¹ A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico –OCDE constitui foro composto por 35 países dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, sociais, comerciais e ambientais. Suas reuniões e debates permitem troca de experiências e coordenação de políticas públicas em áreas diversas da atuação governamental. A maioria dos membros que compõem esta organização são países com PIB elevado e, considerados países desenvolvidos. <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde>

continuada, dessa forma, as questões que envolvem regionalismo e particularidades de cada local são pouco consideradas neste quesito. Um dos pontos importantes a ser abordado neste estudo condiz com as intenções de inovação vista pela secretaria de educação, no entanto, as ações passam a ser repetidas por meio de transmissão e reprodução recorrente nos espaços de formação continuada.

Na revista *Educação e Sociedade*, o artigo “Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um Plano Nacional de Educação” escrito por Leda Scheibe (2010) colabora com a discussão relacionada à formação continuada de professores e sua valorização para a educação básica. Neste estudo são contemplados assuntos referentes aos encaminhamentos gerais propostos pelas conferências nacionais como o CONEB² e CONAE³, ainda, o documento do CNE para o PNE como fundamental para respaldar a formação continuada em seu processo de continuidade e valorização dada a sua importância para a educação no Brasil.

Scheibe (2010) suscita reflexões importantes quando apresenta em seu artigo a pressão existente para que os professores apresentem o melhor desempenho possível, sendo que este deve refletir nos resultados e índice dos exames nacionais e internacionais. Em sua pesquisa apresenta dados que apontam críticas sobre a má formação do professor e sua responsabilidade como docente que deixa a desejar quando pensado no desempenho dos estudantes. A autora ressalta que, a partir desses discursos e críticas sobre os professores, começa então a surgir a existência e criação de diversos mecanismos com o intuito de ampliar o controle do exercício profissional docente. Scheibe (2010, p. 985) entende que:

Tais medidas, no entanto, se não totalmente dispensáveis, precisam ser relativizadas frente aos salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação à profissão, alto índice de abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, a citação acima contempla as questões aqui já colocadas ao tratar do conjunto que envolve a educação, não sendo o professor o único e exclusivo responsável pelo sucesso educacional. A valorização profissional docente depende de vários quesitos, principalmente de ações que favoreçam a sua formação e sua prática cotidiana.

Apesar da existência de algumas práticas já tomadas pelo poder, Scheibe (2010, p. 986) considera que: “Falta, todavia, para dar consequência às medidas já tomadas, avançar na questão do regime de colaboração entre os entes federados”. Complementa ainda com a

² Conferência Nacional de Educação Básica.

³ Conferência Nacional de Educação.

colocação sobre a colaboração do PNE visto como um caminho para a construção e consolidação das ações projetadas, a fim de constituir essas ações inclusive pelo PARFOR⁴, responsável por atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas.

Entre as medidas necessárias no que tange a formação do professor, a autora citada acima compreende ser importante o processo avaliativo, mas que seja feito de forma a contribuir para a valorização e formação profissional. Dessa maneira, este processo requer seriedade, realizado de forma ética e que envolva os sujeitos, de modo participativo com fundamentos que visem de fato, o desenvolvimento da educação. Com isso, se torna relevante:

[...] a implantação de um sistema de avaliação institucional que tenha como perspectiva também subsidiar as ações de formação continuada, com vistas à melhoria do desempenho funcional e à progressão na carreira e que não se constitua, particularmente, em instrumento de punição dos profissionais da educação. (SCHEIBE, 2010, p. 995).

No que tange à formação continuada, muito ainda se tem para melhorar quanto ao processo de subsídio e respaldo para estes cursos proporcionados aos professores. Cabe aqui a reflexão de que, os subsídios necessários aos docentes não dizem respeito ao acompanhamento meramente arbitrário com o propósito de sentença ou julgamento. As implementações pelas políticas públicas precisam gerar ações que estejam de fato vinculadas à transformação.

Scheibe (2010, p. 996) conclui em seu artigo que, “[...] há um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e valorização do trabalho docente. Mesmo assim, as dificuldades e os embates continuam sendo inúmeros”. A autora contribui com seus estudos para esta pesquisa em vários quesitos, consolidando nosso propósito no sentido de valorizar o processo de formação continuada para professores associado aos programas e regimentos legais que embasam a educação brasileira.

É importante ressaltar que, com base na implementação de políticas públicas vistas como fundantes para a perspectiva de uma formação continuada de qualidade, a construção e iniciativas visadas por meio de órgãos competentes, assim como o Plano Nacional de Educação-

⁴ Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que visa induzir e fomentar a oferta da educação superior, gratuita e de qualidade para profissionais do magistério que estejam em exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem ainda, a formação específica na área em que atuam. Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

PNE, têm a possibilidade de contribuir para a continuidade de ações pertinentes ao avanço deste processo.

Com base nos apontamentos acima, refletimos sobre a valorização do professor como um profissional que não desvincula a teoria da sua prática, entendendo a formação continuada como um processo que pode ser considerado a partir do investimento nos estudos e formação para a prática docente. Com isso, a formação continuada pode ser entendida com a finalidade de vincular a teoria dos encontros com a realidade que o professor está inserido. Neste viés, consideramos a importância de se ter atenção dos sistemas de ensino voltadas para a formação continuada que pense no professor e suas ações como um profissional docente que necessita de movimento constante em sua reflexão e ação, de modo que o seu trabalho seja valorizado a partir da sua prática como profissional. De acordo com Gatti (2008, p. 62):

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que vem se estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população.

Desta forma, direcionamos nosso olhar para a importância de documentos que regem a educação em sua intencionalidade e propósito para com as políticas públicas educacionais relacionando-as de fato, com a formação continuada de professores.

As imposições de modelos unificados de formação continuada providas de documentos legais precisam atentar para as diferentes realidades, com isso subentende-se que alguns modelos não condizem com a regionalidade e muito menos com a prática do professor.

Os cursos de formação continuada, mesmo que tenham previsto esta teoria em seu projeto, praticam ainda a racionalidade técnica. Esta pesquisa é fundamental no sentido da percepção de distanciamento entre projetos e a prática dos cursos, evidenciando que ainda existem ações fragmentadas e pensadas principalmente, no conhecimento técnico que possuem mais evidência para a formação continuada. A pesquisadora conclui que, estas ações nos cursos de formação continuada de professores perpassam práticas existentes há anos que necessitam ser desconstruídas para uma relação entre teoria e prática de forma crítica e emancipatória, necessitando de um novo olhar com possibilidades de contextualização.

Na tese de doutorado “A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a escola de formação permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004)” escrita por Maria Selma Grosch (2011), a problemática envolveu o contexto dos avanços, retrocessos e rupturas que ocorrem nos processos educacionais, quando da alternância de

governos e mudanças de gestão na educação. Com isso, abordou aspectos relevantes para a formação de professores e a melhoria da qualidade da educação relacionando a participação dos sujeitos envolvidos e a concepção das políticas voltadas para sua qualificação. Esta pesquisa consistiu em pesquisar as políticas e o processo de formação continuada de professores na Escola de Formação Permanente Paulo Freire, sendo esta uma implementação por parte da Escola Sem Fronteiras.

Segundo Grosch (2011), as ações governamentais para a construção de políticas públicas instigam também, à reflexão sobre os princípios democráticos implantados por um governo popular que visou promover a participação de todos os sujeitos em um processo de formação continuada propiciando, a construção de conhecimento em meio a um coletivo de professores pensantes imbuídos de um único propósito.

Grosch (2011, p. 29) compreende que: “Os desdobramentos na sua atividade de docência em sala de aula podem estar condicionados às relações entre educação/formação, à inserção na escola e às trajetórias profissionais e, ainda, às representações sociais sobre este processo”. Dessa forma, justifica-se as relações em sua importância para a compreensão sobre vários aspectos atribuídos a formação de professores, tanto nas suas limitações quanto nos seus avanços.

A formação continuada neste viés pode ser considerada como fundamental para a continuidade de estudos do professor, no entanto, muitas são as ações que ainda necessitam ser consideradas e, nesta perspectiva Grosch (2011) aponta que, os acessos aos processos de formação continuada nem sempre são suficientes para consolidar pressupostos teóricos e compromissos do educador.

Ao falar sobre a responsabilidade da formação continuada em promover espaço de estudos e diálogos, é necessário compreender este espaço em suas particularidades, vista a realidade comunitária em que as escolas estão inseridas. A formação continuada precisa observar o espaço escolar e a sala de aula em que o professor está inserido. O estudo deslocado da realidade não faz sentido a prática do professor.

Reiteramos que, a formação continuada de professores necessita ser um espaço provedor de estudos e reflexão sobre a prática, ainda, com o propósito de ampliar o conhecimento a partir de diálogos e troca de experiências. Este espaço é fundamental para conceber oportunidades de desenvolvimento profissional, promovendo dessa forma, um lugar em que professores pensantes comunguem da mesma ideia, com foco na sua realidade da sala de aula.

Para tal colocação, evidenciamos alguns aspectos que se tornaram fundamental ao longo da pesquisa, sendas estas, as políticas públicas educacionais e o processo de formação continuada para professores. Consideramos de suma importância falar das políticas de formação de professores e como se dá este processo em sua aplicabilidade.

Grosch (2011, p. 42) assinala em sua pesquisa que:

Embora tenha sido constatada preocupação com a qualificação de professores que atuam na Educação Básica, através de políticas públicas de investimentos, seja em nível nacional, estadual ou municipal, os índices de aproveitamento escolar dos estudantes, principalmente do ensino fundamental, parecem não haver demonstrado uma relação direta da qualificação do professor e da qualidade de ensino e aprendizagem na sala de aula.

A qualidade da educação depende de alguns fatores para que funcione de fato em sua totalidade, sendo um desses, a formação continuada de professores. As políticas de formação necessitam estar voltadas também, para aspectos que visam investimento na continuidade dos estudos do docente.

Os estudos dos professores necessitam estar voltados para a sua realidade, não se pode somente pensar em políticas públicas educacionais para todos de forma unificada e homogênea, ou seja, aplicar um programa ou um projeto de modo geral, sem estar vinculado ao contexto em que a escola está inserida.

Por outro lado, a autora nos chama a atenção quanto a programas e projetos que deram certo e não tem a sua continuidade por motivos de troca de governo. Com isso, podemos observar o quanto a educação poderia avançar com algumas propostas que poderiam ser continuadas, haja vista o propósito da melhoria da educação, no entanto, são interrompidos e, por vezes, substituídos por outros programas.

Esta ruptura, provoca por vezes, a descontinuidade de propostas que poderiam promover mudanças positivas, principalmente na continuidade de estudos dos professores.

Por meio da pesquisa realizada, Grosch (2011) levanta um histórico cultural de avanços e retrocessos na educação decorrente da troca de governos e, com isso, deixa claro que as alternâncias de poder interferem diretamente no andamento do processo educacional.

Com isso, refletimos sobre algumas questões que envolvem os cursos de formação continuada com professores e a sua relevância. Muitos dos programas já criados em governos anteriores tiveram apontamentos positivos diante de sua aplicabilidade e experiência de professores, assim como muitos foram aplicados e não resultaram em avanços para a educação. O que buscamos levantar neste momento são as reais necessidades do professor enquanto sujeito que estuda. Para se pensar em políticas públicas educacionais é necessário se pensar na

realidade do professor e também, nos seus anseios de sala de aula. As políticas educacionais devem embasar as necessidades docentes e buscar propostas de melhorias sem olhar a que governo pertence ou pertenceu o programa que estava em vigência.

Desta forma, o poder exercido por meio de documentos aplicáveis em governos que permanecem em vigência, necessita observar as diferentes realidades, sejam elas regionais e locais para que assim, contemplem a subjetividade de cada comunidade escolar. Os estudos levantados por meio da revisão de literatura possibilitaram ampliar o olhar sobre várias questões relacionadas à formação continuada de professores.

Em suma, esta análise metodológica ganha destaque também, quando amplia a visão do pesquisador no sentido de observar outros olhares e resgata para si, estudos e conhecimentos para além da sua própria realidade. A investigação de outros trabalhos que falam sobre a formação continuada de professores, políticas públicas e, todo o processo educacional que envolve os anos iniciais, bem como a educação básica, contribuiu de fato na escrita, desta forma, o desenvolver da pesquisa em sua escrita, ganhou consistência teórica a partir do diálogo com outros pesquisadores.

Destacamos em meio a esta prática que a pesquisa desenvolvida passa a ganhar mais destaque, pois, não encontramos estudos específicos ligados à formação continuada de professores de quarto e quinto ano o que ressalta a necessidade de contemplar olhares para esta área com base na continuidade de estudos em todos os níveis de ensino dos anos iniciais.

Diante disso, ressaltamos novamente a importância da temática abordada, pois as turmas de quarto e quinto ano são compostas por sujeitos de conhecimento distintos e dificuldades particulares, ainda, compõem estudantes que não foram alfabetizados até o terceiro ano e que passam de ano realizando a transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental.

A partir da revisão literária realizada, fortalecemos o pensamento sobre os estudos da formação continuada dos referidos professores, sendo vista como fundamental não somente para os professores de quarto e quinto ano, mas, para a continuidade deste processo e que, os anos iniciais sejam contemplados de forma contínua estendendo-se do primeiro ao quinto ano, sem lacunas ou rupturas.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO: UM CONJUNTO DE POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Esta seção contempla estudos sobre a formação continuada de professores com base em alguns documentos que regem a educação nacional, estadual e municipal. Para evidenciar marcos importantes na educação, utilizamos a Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN/96; Plano Nacional de Educação (PNE); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) e Plano Municipal de Educação de Lages/SC (PMEL). Compreendemos desta forma, que é importante conhecer a formação continuada conforme o que diz a legislação estendendo-se também, para a região onde ocorreu a pesquisa.

Ainda, para dialogar com os assuntos abordados contemplamos no referencial teórico os estudos realizados por meio da revisão literária, sendo estes, André (2013); Grosch (2011) e Scheibe (2010). Consideramos fundamental neste estudo, as reflexões de Freire (2004), Candau (2008), Gatti (2008), Nóvoa (2009), Libâneo (2004), Gadotti (2000), Saviani (1991-2013), Sacristán (2013); Pimenta (1999) entre outros.

Diante do exposto, apresentamos a seção dividida em três partes, sendo que a primeira aponta os marcos históricos da formação continuada conforme a legislação citada acima conversando com a pesquisa de Gatti (2008). A segunda contempla a importância do currículo e das políticas públicas educacionais para a formação continuada ancorando-se em autores considerados clássicos no que refere a temática abordada. A terceira evidencia a importância da formação continuada para a ação educativa a partir de um processo reflexivo.

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES

Para iniciar a discussão sobre a formação continuada de professores abordamos a sua importância para a ação educativa e desenvolvimento da prática pedagógica. Neste sentido, contemplamos o pensamento que este processo de formação necessita proporcionar ao professor embasamentos necessários que auxiliem no desenvolvimento da sua prática cotidiana.

No entanto, nos amparamos em Gatti (2009) que defende que não existe clareza ou definição sobre o que pode ser considerado como formação continuada. A autora complementa que todos os cursos realizados após a formação inicial, assim como atividades, reuniões

pedagógicas, encontro de estudos, seminários, cursos diversos oferecidos pelas secretarias de educação entre outros, sejam presenciais ou a distância, são vistos como formação continuada. Conforme a autora, não se tem uma definição sobre formação continuada, pois, muitos cursos realizados, mesmo que não proporcione troca de experiências acabam sendo considerados por emitirem certificação de horas cumpridas. Entretanto, buscando compreender o significado deste processo para a educação, bem como, para o desenvolvimento do trabalho do professor, consideramos a definição de formação continuada conforme Grosch (2010, p. 33) descreve:

[...] o processo de formação continuada não pode ser concebido como um acúmulo de informações, nem pode limitar-se à veiculação de novas teorias ou disseminação de novas políticas educacionais, mas como um processo de construção de conhecimento a partir de um coletivo pensante, onde a teoria seja a base das discussões numa metodologia que possibilite a reflexão sobre as experiências dos professores, à luz de concepções teóricas, que não sejam descoladas dos conflitos enfrentados pelos professores em sala de aula.

Com base na citação acima, a formação continuada deve ser entendida como momentos que vão além da certificação, que descaracterize o processo de formação como um cumprimento por necessidade de acúmulo de horas, o verdadeiro sentido deste processo se relaciona com o desenvolvimento contínuo do trabalho do professor e, isto compete a continuidade de estudos por meio de espaços que possibilitem a teoria, a prática e o diálogo a partir da interação.

Refletir sobre a definição de formação continuada se faz necessário para pensar sobre o sentido que esta representa para o professor, ainda, para resgatar a importância em meio a trajetória educacional conforme as necessidades foram evidenciando-se.

Diante disso, procuramos representar por meio da Pirâmide abaixo, a importância da formação continuada em meio a trajetória educacional a partir de alguns documentos que regem a educação. Destacamos que iniciamos os estudos a nível nacional delimitando os documentos conforme a realidade em que a pesquisa foi desenvolvida, estendendo-se desta forma, para o âmbito estadual e, posteriormente, no município de Lages-SC, conforme representado na figura abaixo.

Figura 5: Hierarquia documental que embasa este estudo:



Elaborado pela pesquisadora (2018)

Com base no estudo listado por meio da Pirâmide acima, cabe dizer que a Formação Continuada passa a ganhar espaço em meio educacional de forma sequencial, ou seja, A Pirâmide tem como base os documentos que regem a Educação desde a Constituição Federal de 1988 avançam o seu olhar em prol da importância desses processos para os âmbitos educacionais.

Para compreender como se dá o processo de Formação Continuada de professores nos níveis nacional, estadual e municipal é importante resgatar alguns marcos históricos e legais relacionados às Políticas Públicas e sua aplicabilidade para a educação. Nesse sentido, para fazer uma breve contextualização sobre este processo, cabe destacar algumas implicações para a Formação Continuada de professores, suscitando reflexões acerca da trajetória educacional e seus avanços históricos.

A Formação Continuada assim como toda a trajetória educacional é marcada por etapas e desenvolvimentos que aos poucos foram elucidando suas reais necessidades. Ao fazer este estudo foi necessário buscar conhecimento acerca da educação, mais especificamente, sobre o processo de Formação Continuada e sua evidência ao longo dos anos, para isso, iniciamos com um olhar panorâmico a nível nacional estendendo-se para o âmbito estadual e posteriormente, como se dá este processo por meio da legislação municipal onde será realizada a pesquisa.

O ponto de partida dessa contextualização é a Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 18 estabelece que “a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil que compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios tornam-se todos autônomos, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988). Com isso, o município passou a ter sua autonomia relativa no que se refere à tomada de decisões sobre as Políticas Públicas, ou seja, pode construir seus embasamentos legais para a educação municipal desde que, respeitando certos aspectos e não deixando de serem articulados com o Estado e a União.

Ainda com base na Constituição de 1988, no artigo 205, que se refere à educação, a abordagem neste item é relacionada às questões que envolvem alguns princípios educacionais condizentes à qualidade e igualdade para o acesso e permanência dos estudantes nas escolas, dessa forma, percebe-se a preocupação em primar pela qualidade no ensino.

Os artigos 212 e 213 tratam dos recursos que precisam ser destinados pelo Poder Público, dessa forma, respalda os sistemas de ensino no suprimento de recursos financeiros que visam à melhoria e estendem-se desde aspectos materiais até investimentos na Formação Continuada docente.

Com base na Constituição Federal de 1988, já podia ser observado o olhar para a educação de modo a promover o desenvolvimento em todos os âmbitos. Assim, foram construídos alguns princípios para o ensino condizentes com a colaboração e organização educacional. Observa-se neste contexto que, algumas prioridades foram promovidas, como a necessidade de articulação entre Políticas Públicas e sua aplicabilidade nos âmbitos escolares.

Nota-se que alguns aspectos descritos acima podem ser vinculados à Formação Continuada do docente, pois, quando a educação é pensada para a construção e desenvolvimento do estudante, a prática do professor está intrinsecamente ligada a este processo, o professor precisa estar em busca de conhecimentos constantemente visando contribuir para uma escola que atenda as reais necessidades da educação. Embora, se perceba que esta legislação não apontava ainda de forma clara aspectos diretamente ligados à Formação Continuada de professores. Algumas questões específicas tornaram-se evidentes quando se trata de recursos financeiros para custear esses cursos aos professores.

Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996, normatiza a educação escolar e reforça ainda, alguns aspectos previstos na Constituição de 1988. Dessa forma, reforça o texto constitucional ao relacionar educação e qualidade, quando mencionado fatores que envolvem o ensino-aprendizagem dos estudantes.

No título VI da LDBEN/96, já se pode notar a atenção voltada especificamente aos profissionais da Educação quando trata da formação inicial dos docentes de modo a atender os

diferentes níveis e modalidades de ensino conforme as características e fases dos estudantes, ainda, elenca em seus incisos do artigo 61, a importância da associação entre teoria e prática. Já no artigo 63 no que compete aos institutos superiores de educação, há em seu item três a evidência em descrever uma proposta de programas de educação continuada para os profissionais de diversos níveis.

Mais adiante, é no artigo 67 que a Lei de Diretrizes e Bases destaca a Formação Continuada de professores quando se refere aos sistemas de ensino que deverão promover a valorização dos profissionais da educação condizentes com termos, estatutos e planos de carreira do magistério.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 2017, p. 44).

Este capítulo especifica ainda que os sistemas de ensino deverão assegurar aos professores aperfeiçoamento profissional continuado, períodos reservados para os estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho, além de serem proporcionadas condições adequadas para o trabalho. Aqui, pode-se dizer que a Formação Continuada é citada de forma mais clara.

A LDBEN/96 estabelece alguns artigos que tratam da Formação Continuada de professores, embora em alguns deles seja ainda abordada de forma sucinta, contudo, observa-se a construção de olhares de forma mais abrangente comparada às propostas iniciais relatadas até este momento.

Mais adiante, no artigo 87, a Lei de Diretrizes e Bases institui a década da educação, que por sua vez, seria iniciada um ano após a lei ser aprovada. O texto explicita que a União deveria encaminhar ao Congresso o Plano Nacional de Educação, diretrizes e metas para os dez anos seguintes. Neste artigo da LDB é contemplado, ainda, a responsabilidade dos Municípios, dos Estados e da União de promover programas de capacitação para os professores ainda em exercício.

Bernadete Gatti (2008, p. 7) a esse respeito, afirma que, “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional veio provocar especialmente os poderes políticos quanto a essa formação”. Diante disso, pode-se considerar a LDB como um importante marco legal para a Formação Continuada, pois, ao relacionar educação e qualidade para o sistema de ensino, é

preciso relacionar também a Formação Continuada de professores, envolvendo os saberes docentes, a reflexão e a prática escolar.

No ano de 2001 passou a vigorar o Plano Nacional de Educação (PNE), que aborda aspectos condizentes com a educação de qualidade com a duração de dez anos. Relacionada à formação de professores, que é o foco desta pesquisa, o PNE (2008, p.14) complementa que a formação profissional precisa assegurar “o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem”. Portanto, assegura o papel do professor como sendo um fator decisivo para o âmbito educacional ao que compete em sua forma de contribuir na vida escolar dos sujeitos.

Ainda, para complementar este embasamento para todos os sistemas de ensino, buscou-se enfatizar algumas metas e estratégias vista no PNE ao que condiz à formação inicial e continuada em conjunto com o encaminhamento de diretrizes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: DCNEB (2013) abordam a Formação Continuada sobre a valorização dos profissionais da educação. Com base no subitem: “acesso e permanência para a conquista da qualidade social” adota como um dos requisitos para a qualidade social da escola: “VIII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico” (BRASIL, 2013, p. 22).

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), em conjunto com a legislação já mencionada, estabelecem algumas questões sobre a Formação Continuada, envolvendo atividades formativas no sentido de promover o desenvolvimento de projetos e inovações pedagógicas. Determina, também, que os cursos de mestrado e doutorado devem estar de acordo com projetos e com as normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. Diante das considerações colocadas aqui, pode-se observar reflexões ampliadas e avanços que refletem para a continuidade de estudos e pesquisas como formações necessárias na docência. Assim, compreende-se a importância dos cursos de formação continuada para os professores, haja vista que o mesmo necessita ter embasamento que subsidie sua prática escolar de modo a contribuir para o processo de formação do sujeito.

Cabe salientar que a formação dos profissionais do magistério da educação básica, como é mencionada no texto das DCNEB (2013), busca a compreensão coletiva sobre a importância das ações, sejam elas, profissionais e organizacionais, dessa forma, envolve todos

os sujeitos e órgãos competentes que precisam estar unidos em prol da qualidade do processo educacional.

Neste sentido, busca-se também a contextualização no âmbito do referido estado, para compreender como se constituem as Políticas Públicas estaduais, estabelecidas na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014). Conforme a educação básica e formação integral descrita por este documento, compreende-se que a educação precisa estar envolvida de fato com os estudantes: “Assim, os espaços de formação podem/devem se converter em lócus de socialização de saberes, de estudo organizado dos acontecimentos, da iniciação à pesquisa e de incentivo à leitura científica do mundo” (SANTA CATARINA, 2014, p.26).

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e compreende o processo de educação como constituinte da formação humana, para isso, a escola deve ser vista como um espaço de desenvolvimento integral do sujeito, que envolva aspectos como currículo, organização e formação profissional de modo a estarem imbricados em um único propósito. Logo, a formação de professores é abordada em sua busca contínua para que contribua neste processo de formação do sujeito:

Tal forma de organização escolar requer do sujeito do conhecimento a capacidade de assumir-se como sujeito de sua própria formação de modo permanente. Ela depende de disponibilidade dos professores para o desenvolvimento de ações integrativas e planejamento constante para a organização dos conhecimentos (SANTA CATARINA, 2014, p. 45).

Define-se, assim, que as escolas, junto com o Estado, devem propiciar aos professores momentos de busca constante de conhecimento, que visem à reflexão sobre a prática, ainda, que o planejamento faça parte como organização dos conhecimentos. Observa-se que a Proposta Curricular de Santa Catarina aborda temáticas referentes à diversidade e o direito do estudante em construir seu aprendizado de modo significativo, para isso, os professores necessitam estar vinculados com a comunidade em sua prática, respeitando a vivência dos estudantes. Encontra-se, ainda, neste documento, a abordagem da importância da Formação Continuada para os professores em vários espaços escolares, condizentes com a realidade dos sujeitos, especificados na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) como, povos indígenas, africanos, quilombolas, escola do campo, espaços rurais e demais comunidades ou povos que compõem a diversidade.

A 'diversidade como princípio formativo' repercute, necessariamente, nos conteúdos, na organização curricular, nos tempos e espaços escolares, no modelo de gestão e avaliação, nos materiais didáticos, na formação inicial e continuada, nas relações humanas, no sujeito da educação e no modelo da sociedade que a Escola ajuda a construir (SANTA CATARINA, 2014, p. 84).

Dessa forma, torna-se notório este processo para professores no sentido de estar em busca de novos conhecimentos para associar à prática da sala de aula, contribuindo de forma eminente para a formação humana dos estudantes. Para isso, é necessário considerar a realidade da comunidade escolar e seu entorno, a diversidade envolve classes sociais, gênero e povos com características particulares de sua cultura e vivência. Cabe ressaltar ainda que, o professor está em contato direto com sujeitos advindos da diversidade e precisa mediar o conhecimento de forma a construir saberes que envolvam a todos os estudantes. Sendo assim, mais adiante a PCSC (2014) deixa claro que, para que haja a decorrência destes momentos visando à construção de estratégias possíveis, é necessário investir na realização de cursos para a Formação Continuada para professores.

Voltando a atenção para o âmbito municipal, onde está sendo realizada a pesquisa, especificamente, no município de Lages SC, verificou-se a existência da Lei nº 3.444, de 21 de dezembro de 2007, que estabeleceu o Plano Municipal de Educação, tendo sido revogada e substituída pela Lei nº 4.114, de 2015.

Conforme descrito em sua trajetória de construção, o PME (2015), resultou de encontros que visaram debates e a participação de todas as instituições, comunidades e demais órgãos interessados em discutir a educação municipal e seu desenvolvimento. Para a elaboração deste, foram reunidos os sistemas de educação no âmbito escolar desta cidade, sendo as Unidades Municipais, Estaduais e Particulares de ensino, realizando-se no dia 19/05/2002 uma parada de estudos para reflexão e tomadas de decisões como diagnósticos, diretrizes, metas e objetivos no decênio traçados no Plano Municipal de Educação.

Nesta lei que rege a educação municipal de Lages encontra-se a Formação Continuada para professores, descrita como aperfeiçoamento. Em sua abordagem sobre esta temática, justificou-se existir uma rede de formadores atuantes em todos os níveis e modalidades de ensino, composto, ainda, por uma equipe técnica responsável com demais profissionais, sendo citados profissionais na área da psicologia que acompanham o processo e outros profissionais que abordam temas transversais.

Relacionada às Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação (2015) o item 2.15 em sua Meta 2 - ensino fundamental descreve que é preciso incentivar as práticas pedagógicas, capacitação e Formação Continuada de professores por meio de abordagens

interdisciplinares, currículos flexíveis e diversificados, ainda, promoverem parcerias com empresas, organização não governamentais e sociedade civil.

A trajetória educacional mostra os caminhos percorridos com base em avanços e transformações de olhares direcionados a educação de um modo geral. No entanto, com relação ao foco desta pesquisa, a Formação Continuada de professores, é compreendida e abordada em todas as legislações que respaldam a educação, sendo isso fundamental para auxiliar os docentes em meio a buscas e reflexões sobre a sua prática.

Nesta trajetória sucinta sobre alguns marcos legais, inicialmente percebe-se a preocupação com a educação de um modo geral, com o decorrer da trajetória alguns olhares são despertados e percebidas as partes que compõe o todo, de modo que a Formação Continuada começa a ser visada destacando-se como um dos processos relevantes para a docência e para o desenvolvimento da prática do professor.

É importante lembrar que, para a construção desse estudo foram voltados olhares para alguns documentos fundamentais, visando compreender como se deu o processo da Formação Continuada ao longo da construção histórica educacional.

Embora as palavras “Formação Continuada” sejam evidenciadas a partir da LDBN/96, anterior a este documento já se percebia a preocupação com a continuidade dos estudos continuados para o professor. Essa compreensão é posta nesses documentos referentes, o que busca a ampliar o conhecimento docente para a reflexão, teoria e prática do professor.

4.2 O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Para falar sobre Formação Continuada nesta pesquisa, sentiu-se a necessidade de abordar alguns fatores que se tornam relevantes para este tema na medida em que a pesquisa foi se desenvolvendo, sendo estes: Currículo e Políticas Públicas Educacionais.

É necessário conceituar tais categorias justificando a importância das mesmas para a composição deste trabalho, pois em meio às leituras e estudos foram observados que currículo, Políticas Públicas e Formação Continuada relacionam-se compondo desta forma, um conjunto de possibilidades de avanços para este processo.

No processo da Formação Continuada, o currículo se faz presente já que aborda conhecimentos que serão colocados em prática na sala de aula. Ao relacionar Políticas Públicas subentende-se que são fundamentais tanto na sua elaboração como na aplicabilidade de fato em cursos de formação para professores de acordo com as reais necessidades docentes.

Ao conceituar currículo, trazemos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que ressaltam:

[...] toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (BRASIL, p.24, 2013).

Mais adiante no texto composto pelas DCNEB (2013), é explicitado o pensamento sobre as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas que também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares. Sendo assim, quando se pensa em educação as limitações são construídas quando a compreensão de currículo se volta apenas para o currículo formal.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) ainda reitera-se que “o entendimento de que currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes” (BRASIL, 2013, p.27).

Currículo não condiz somente com o campo formal de conhecimentos, vai além de componentes curriculares abordados por meio de disciplinas e neste contexto, a Formação Continuada precisa estar imbuída de um mesmo propósito, por meio de diálogos, troca de experiências com trabalho coletivo que proporcionem formação e transformação da prática docente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica elucidam ainda que:

Os processos de formação continuada poderão ser realizados por meio da oferta de oficinas, cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento e especialização, presenciais e a distância, que correspondam às principais demandas de formação dos professores. Tais cursos inserirão em seus currículos os temas apontados nestas Diretrizes (BRASIL, p.452, 2013).

A citação acima faz referência à Formação Continuada e reafirma a proposta deste estudo quando explicita a importância do currículo evidenciando que, estes cursos precisam ser considerados como espaço que visem encontros de professores pensantes sobre sua prática, e não somente um lugar para debater conhecimentos que demandam nas disciplinas curriculares a serem trabalhados no período letivo. Encontramos em Sacristàn (2013) a justificativa de que o currículo é compreendido tardiamente em seu real significado, o que acaba restringindo a visão de seu conceito para a aprendizagem do sujeito.

Em nosso contexto, o conceito de currículo aparece muito tardiamente na produção do pensamento educacional, nas publicações e no seu uso pelos professores. O Dicionário de la ERA não o apresentou até a edição de 1983, quando distinguiu duas acepções do termo: plano de estudo (projeto a ser realizado) e curriculum vitae (projeto já realizado). Nesse mesmo ano no registro de publicações com ISBN espanhol, apenas uma publicação apresentava em seu título um desses termos, curriculum ou currículo (SACRISTÁN, 2013, p. 19).

Sacristan (2013) entende que a introdução da terminologia “currículo” e sua significação na educação brasileira ocorre tardiamente e, com isso, percebe-se que a visão sobre este tema é realizada de forma limitada dificultando desta forma, o seu desenvolvimento por meio do trabalho dos professores.

Destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96) que em seus artigos 12 e 13 determina que cada escola deve elaborar de forma coletiva (direção, professores, alunos e comunidade), sua proposta pedagógica. Neste sentido, a revisão realizada pela LDB sugere a elaboração do projeto curricular de forma coletiva. Ou seja, produzido por todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Compreender a participação do currículo para a Formação Continuada de professores implica na constituição do mesmo e estende a compreensão sobre os conhecimentos que são considerados importantes, porém, o que nos leva a refletir são as formas como tais conhecimentos são selecionados, demonstrando uma divisão em que destina certos conteúdos às classes distintas, ou seja, o que serve para uns não pode ser de acesso do outro.

Neste sentido, Sacristán (2013) sustenta que as determinações do currículo são tentativas de encontrar respostas, para desmentir as falsas simplificações relacionadas com o objetivo de manter a massa alienada em alguns aspectos. Sendo assim, o discurso dos professores e do sistema de educação, de um modo geral, precisa ser embasado pelo currículo num processo complexo de leitura, reflexão, crítica e valoração da realidade para dar sentido a existência e as ações resultantes do processo educacional.

Ainda com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais os conteúdos trabalhados em sala de aula compõem o currículo, sendo assim: “Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam às áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas” (BRASIL, p. 114, 2013).

Na colocação acima, observa-se que os componentes curriculares são uma das partes que compõe o currículo, ou seja, este vai além de conteúdos disciplinares, expandindo sua concepção. É necessário compreender que os conhecimentos básicos e obrigatórios que fazem parte dos conteúdos que estão ligados às disciplinas, também fazem parte do contexto social,

dessa forma a compreensão de currículo envolve também a formação integral do sujeito e do espaço em que está inserido.

É necessário salientar a importância deste tema em todos os espaços ligados à educação, não obstante ao processo formativo de professores, compreender a importância do currículo para a Formação Continuada é perceber que o professor não é um mero conhecedor técnico de conteúdo a serem seguidos, todos precisam ter clareza de seu papel fundamental para a real transformação e emancipação do próprio professor e dos sujeitos que passam pela escola. A Formação Continuada é necessária para compor locais de encontros em que docentes consigam refletir sobre sua prática não somente relacionada a conteúdos, mas que compreenda o currículo como o todo que forma o espaço escolar. Para Oliveira (2005) é importante considerar,

[...] os diferentes espaços/tempos de formação e alguns dos modos como a prática cotidiana e a reflexão sobre ela, as aprendizagens formais ou não, representam instâncias diversas de autoformação e de formação continuada, assumindo ou potencializando diferentes currículos praticados tanto na formação quanto no cotidiano do exercício da docência (OLIVEIRA, 2005, p. 43).

O espaço da Formação Continuada de professores faz parte deste processo e constitui-se como possibilidade de despertar questionamentos por parte do educador com relação à sua prática. Atentar para a ação em sala de aula leva a reflexão sobre a forma de abordagem dos conteúdos, refletir sobre o fazer é importante para perceber se a prática está condicionada a somente repassar ou reproduzir, dessa forma, possibilita ampliar olhares e desconstruir alguns conceitos com relação a currículo e sala de aula.

Considerar o currículo escolar cotidiano como processo formador é indispensável, pois permeia a prática social e, diga-se de passagem, a escola faz parte deste meio. Reconhecer o currículo, os saberes e as experiências como possibilidades de mediar o conhecimento significativo são necessários para um aprendizado integral.

As práticas pedagógicas do professor geralmente são embasadas em componentes curriculares que tornam o processo educacional situado em disciplinas compostas por conteúdos. No entanto, o cotidiano escolar envolve também, situações de vivências e aprendizados que se constroem no dia-a-dia, além dos conhecimentos que cada sujeito carrega consigo. A Formação Continuada é essencial para proporcionar ao professor suportes quanto às suas práticas diárias e suas angústias docentes por meio de troca de experiências, respaldos em estudos e diálogos.

Todo o educador deve criar expectativas quanto à aprendizagem de seus estudantes, isso se faz necessário para que esteja sempre em movimento e a busca constante se torne cada vez mais frequente para que suas pesquisas e práticas consigam então superar as expectativas pedagógicas. Freire (1998, p. 43-44) afirma que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

É fundamental que a Formação Continuada aqui entendida por Freire (1998) como formação permanente, tenha participação essencial nesta trajetória, todo o educador precisa buscar e inovar conceitos e ações para que atenda às expectativas e currículos, porém, de uma forma que consiga proporcionar o conhecimento real aos sujeitos que estão no espaço escolar.

Para falar sobre este processo, além da presença do currículo vamos abordar algumas questões que envolvem políticas públicas na visão de alguns autores, com o intuito de compreender o que significa para a área educacional com base em suas definições associando-os aos documentos que regem a educação. Para Grosch (2011, p. 29)

Tal discussão tem provocado um avanço na implementação de programas que atendam à demanda de professores, a partir do coletivo de educadores em exercício no magistério da escola pública, que procuram refletir sobre a prática pedagógica no cotidiano escolar e, sobretudo, atualizar conhecimentos em ciências da educação que potencializem uma relação entre teoria e a prática na ação pedagógica.

Nesse sentido trazemos Celina Souza (2003) a qual ressalta em seu texto que não há uma única, ou melhor, definição para políticas públicas e conceitua algumas com base nos seguintes autores:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936/1958), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA, 2003, p.12).

Por meio desta perspectiva, entende-se Políticas públicas como uma ação que envolve questões sociais que deve ultrapassar interesses individuais, pois são conjuntos de pensamentos que posteriormente, devem ser colocado em prática por meio de atitudes, ou seja, devem ser

criados e ampliados para todos, dessa forma as leis, programas e propostas precisam ser implantadas em prol da vida do cidadão.

Ainda para refletir sobre políticas públicas e sua abrangência, Azevedo (2003, p. 38) define da seguinte forma “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

A citação acima evidencia a responsabilidade do poder público em cumprir com seu papel de criar e implementar políticas que façam a diferença para todos, sem distinção. Cabe ressaltar aqui, alguns entraves educacionais existentes devidos a ausência de políticas públicas no que diz respeito a alguns aspectos necessários para uma educação de qualidade.

Pode-se considerar a Formação Continuada de professores como um dos processos fundamentais para que o professor esteja em constante reflexão e transformação de sua prática, conseqüentemente, a construção de aprendizados significativos para o estudante é fomentada, pois, a ação cotidiana passa a ter sentido quando revista por meio de encontros, diálogos e troca de saberes.

O aprendizado precisa ser compreendido como construção de conhecimentos que acrescentam para o intelectual e social, dessa forma a escola e o professor necessitam de apoio além dos muros da escola. Os professores precisam de cursos contínuos de formação para a transformação, que seja proporcionada por políticas que não padronizem a forma de transformar, é preciso considerar as formas de viver de cada região, bem como as suas particularidades. As DCNEB (2013) trazem esta preocupação quando entendem que:

O que a proposta de organização do Sistema Nacional de Educação enfrenta é, fundamentalmente, o desafio de superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional dos sistemas de ensino entre si, diante do impacto na estrutura do financiamento, comprometendo a conquista da qualidade social das aprendizagens, mediante conquista de uma articulação orgânica (BRASIL, 2013, p. 19).

A citação acima complementa a reflexão de que ainda existem falhas no meio educacional que dizem respeito ao direito às Políticas Públicas com equidade. Quando menciona a fragmentação e desarticulação entre si, compreendemos que este é um dos fatores que enfraquecem o avanço educacional em todos os sentidos.

Nos anos iniciais do ensino fundamental existem ações respaldadas em política pública específica para as turmas de alfabetização que compreendem o ciclo do 1º ao 3º ano. O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) implantado em 2012 é um programa que proporciona benefício a nível nacional aos professores dessas referidas turmas. O objetivo é garantir que todos os estudantes estejam alfabetizados ao final do terceiro ano, porém, nem

sempre acontece dessa forma, em alguns casos, professores de 4º e 5º ano recebem estudantes que ainda não completaram este ciclo.

Embora os documentos legais sobre educação abordem assuntos referentes à preocupação em atender a todos, existem algumas questões que demandam de olhares mais criterioso para que haja uma continuidade de ações que funcionam, no entanto, ficam restritas, não sendo para todos.

Ainda nas DCNs para a Educação Básica (2013) podemos contemplar as abordagens às políticas de formação dos profissionais da educação e sua função de criar e promover condições de avanços e melhor desempenho das escolas mediante a ação de todos os sujeitos. A Formação Continuada é um dos fatores que necessita de atenção quanto a sua aplicabilidade e benefícios que podem contribuir para o trabalho docente.

Para tanto, as Políticas Públicas Educacionais precisam estar relacionadas a este processo, subsidiando por meio de recursos diversos, a continuidade de estudos que façam sentido para o professor. Saviani (1991) nos fala da educação de forma a refletir sobre as políticas educacionais que não atendem as demandas das escolas acarretando assim, em defasagens que refletem a formação cidadã dos estudantes. Uma visão crítico-dialética é defendida por ele com a finalidade de transformar a sociedade por meio da educação.

Cabe ressaltar aqui, que muitas ações dependem de embasamentos e apoios governamentais, sejam eles na implementação de fato de questões que envolvem o cumprimento de atitudes respaldadas em legislação e políticas educacionais que atendam as reais necessidades escolares, quanto à efetividade de repasse de recursos financeiros e investimentos em diversos setores que envolvem a educação.

As escolas, mais especificamente, os profissionais da educação e, principalmente os professores, precisam deste apoio que proporcione o despertar de fato para a sua ação. Nestes espaços de formação que os educadores poderão rever sua prática, através de estudos, pesquisas, trocas de experiências e momentos que instiguem a reflexão sobre seu cotidiano escolar e o fazer pedagógico. É preciso ter a consciência que, os cursos de formação não devem ser vistos como algo obrigatório para cumprir normatizações da legislação, a clareza sobre a importância da busca contínua e o respaldo que o professor pode ter se faz necessário para subsidiar o cotidiano da escola.

Oportunizar o acesso ao conhecimento, bem como, a qualidade do ensino é de responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos no processo educativos, também, compete aos órgãos responsáveis estarem comprometidos com este processo.

No entanto, a participação efetiva do educador na elaboração de Políticas Públicas e propostas curriculares tornam-se cada vez mais restritas e poucas são as oportunidades oferecidas ao professor para a construção coletiva neste processo. Secchi (2012, p. 2) define “política pública em dois elementos fundamentais sendo: Intencionalidade pública e resposta a um problema público, explica ainda que, a razão para estabelecer uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema que seja entendido coletivamente”.

Neste sentido, a Formação Continuada de professores possui redes de ligações diretas com Políticas Públicas, em especial, políticas curriculares, pois a ação do professor no cotidiano escolar e na prática pedagógica depende desse respaldo para que suas ações se tornem transformadoras e subsequentes, e dessa forma, se concretizem no espaço da sala de aula.

Para Leda Scheibe (2010, p. 991) “É importante buscar a superação da formação continuada com base em cursos rápidos e sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola, para promover a reflexão permanente do professor”.

A Formação Continuada de professores e as políticas públicas podem proporcionar embasamentos aos educadores, respaldado em estudos que despertem a curiosidade docente e a preocupação em propiciar momentos de aprendizagens apoiadas nas diferentes realidades e experiências que cada sujeito carrega consigo.

As escolas são espaços sociais e sendo assim, é preciso desmistificar o âmbito escolar como mero espaço para o aprendizado mecânico. Segundo a LDB, no artigo 32, inciso I ao IV, o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos⁵, garante o direito à formação básica do cidadão que vai além do domínio da leitura, escrita e do cálculo, abrange aspectos de desenvolvimento cognitivo e também social que perpassam currículos e conteúdos obrigatórios para a formação integral. Afirma ainda que, a aquisição de conhecimentos e habilidades precisa estar aliada às questões sociais, políticas e tecnológicas, bem como, valores e vivências dos sujeitos envolvidos, considerando seus saberes formados nos vínculos familiares e aprendizados em meio ao seu convívio em sociedade (BRASIL, 1996).

Ainda baseado na LDB/96, a formação cidadã traz reflexões direcionadas ao espaço escolar e como tem se dado este processo. É inseparável a ligação entre a formação cidadã e o ambiente educacional, para que haja de fato a formação e desenvolvimento integral do sujeito é preciso proporcionar espaços propícios a essas mudanças. É necessária a mediação do professor neste processo para que o cotidiano da sala de aula se torne prazeroso e atenda as demandas educacionais de fato. A escola faz parte do meio social, não tem como se desvincular,

⁵ A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 alterou a redação da LDB, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade

por este motivo, as vivências dos estudantes interferem no espaço escolar, como já afirmamos anteriormente, o professor necessita estar buscando novas maneiras de mediar o conhecimento e inserir os alunos no real aprendizado.

Uma das formas fundamentais que auxiliam o educador na sua prática são os cursos ao longo de sua trajetória educacional, visto que as tecnologias e avanços sociais influenciam diretamente em todos os espaços. O professor também se constrói no dia a dia e se depara a cada ano com estudantes que carregam experiências únicas e realidades que diferem cada turma e sujeito e, por este motivo o educador precisa continuar a busca pela Formação Continuada com o intuito de construir conhecimentos e ampliar seus olhares com relação às diversas realidades sociais existentes e as ações pedagógicas que contemplem as necessidades.

Scheibe (2010, p. 991) compreende que, “[...] a escola e seu cotidiano constituem-se, ao lado das instituições formadoras de professores, em ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente”.

Cabe refletir sobre este processo e suas interferências diárias nas escolas e, principalmente se a formação continuada tem atendido as necessidades dos professores de acordo com a realidade da sala de aula. Tais reflexões deveriam permanecer além do discurso sistemático que rege a educação com ações educativas efetivas. Os professores precisam de Políticas Públicas que atendam a real necessidade do chão da escola e através delas, proporcionar Formação Continuada que contribua de fato para a transformação conforme a realidade de cada comunidade escolar.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÃO E AÇÃO EDUCATIVA PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Vários são os fatores que podem contribuir para a efetivação de uma educação condizente com a emancipação do sujeito. Para falar sobre escola emancipatória que vise à transformação social com base na ação educativa, evidenciamos os estudos de alguns autores respaldam esta perspectiva como Nóvoa (2009), Libâneo (2001-2003), Gadotti (2000), Saviani (1991) e Freire (2001).

Nóvoa (2009), fala sobre a concepção que compete ao professor pesquisador e reflexivo. Para ele, ambos compõem uma mesma realidade com apenas um objetivo e dessa forma fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com o professor que é um

professor indagador, questionador, que assume sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa e um objeto de reflexão tornando-se assim, instrumento de análise.

Neste contexto, um professor reflexivo é aquele que está em constante movimento com a sua prática, não se conforma com os entraves que podem surgir no seu cotidiano, estando sempre em busca de conhecimentos que inovem a sua ação. Para este autor, essas buscas e despertar de questionamentos sobre a sua prática pode ser abordada nos cursos de Formação Continuada.

Em meio às suas pesquisas e estudos, Nóvoa traz uma importante reflexão quando torna evidente a necessidade da Formação Continuada para o professor. Sua fala elucida esses cursos como fundamentais para a indagação cotidiana que precisa existir embasada na sua ação. Entretanto, seus estudos apontam que a formação continuada não pode ser vista como o cumprimento de obrigações, fala do consumismo desses cursos que: “[...] caracteriza o atual ‘mercado da formação’ sempre alimentado por um sentimento de ‘desatualização’ dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo [...]” (NÓVOA, 2010, p. 23).

Para o referido autor, esses cursos tem a função de assumir um formato em que o professor não participe por obrigação, mas sinta-se instigado em participar de grupos que tecem redes de estudos embasados no cotidiano escolar, enfatiza que, as práticas escolares devem ser o foco de diálogo. Dessa forma, a troca de experiência e as ações do professor podem proporcionar o crescimento por meio do coletivo.

Libâneo (2003) entende que a escola tem que ser de todos com base no trabalho coletivo, diz ainda que a escola deve ser democrática e enaltecer a formação de professores. O processo educativo, para o autor, tem íntima ligação com a atuação do estudante e de todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar. A democratização escolar deve se comprometer com a formação de sujeitos de forma crítica e questionadora de mundo e para isso a ação do professor é fundamental.

Em 2001 Libâneo já trazia em seus estudos a necessidade de uma “nova concepção de formação” em que o professor fosse visto como um intelectual crítico, reflexivo, pesquisador e elaborador de conhecimentos.

Para esta nova concepção de formação, compreendida por Libâneo (2001) a transformação precisa ocorrer de forma ampla, ou seja, o processo transformador não pode ser delimitado somente dentro do espaço escolar, a transformação precisa abranger a vida para além do espaço escolar. Para que este trabalho seja desenvolvido,

[...] o professor prepara-se teoricamente nos temas pedagógicos e nos conteúdos para poder realizar a reflexão na prática; atua como intelectual crítico na contextualização sociocultural de suas aulas e na transformação social mais ampla; torna-se investigador em sua aula analisando suas práticas, revendo as rotinas, inventando novas soluções; Desenvolve habilidades de participação grupal e de tomada de decisões, seja na elaboração do projeto pedagógico e da proposta curricular, seja nas várias atividades da escola como execução de ações, análise de problemas, discussão de pontos de vista, avaliação de situações etc. Esse é o sentido mais ampliado que assume a formação continuada (LIBÂNEO, 2001, p. 66).

Para este autor uma nova concepção de educação pode visar à transformação coletiva, estende-se também a forma de se fazer gestão a qual necessita oportunizar a todos, formação com troca de experiências, essa organização tem como um dos objetivos promover a reflexão em prol do desenvolvimento sociocultural.

Gadotti (2000) defende a educação para a cidadania. Uma escola cidadã constitui a participação ativa do estudante de forma consciente pautada em direitos e deveres. Traz ainda, a participação de todos na elaboração de documentos que regem o andamento do espaço escolar, dessa forma, o projeto político pedagógico necessita ser construído dialeticamente articulando com a realidade social daquele espaço.

Em seus estudos a formação cidadã é fundamental e para que se torne possível, se faz necessária à coletividade em vários âmbitos que condizem com o espaço escolar, a gestão é necessária neste processo, sendo esta democrática que permita a participação de todos em tomadas de decisões e, principalmente, na elaboração de documentos como o projeto político pedagógico que envolva a todos e permita que ações descritas nele sejam efetivadas, incluindo oportunidades de Formação Continuada também no espaço escolar, haja vista que esta é uma ação que precisa envolver todos os sujeitos.

Nesse contexto, a Formação Continuada para professores contribui de forma significativa para a construção de uma escola cidadã. O professor necessita estar em busca constante pelo conhecimento de forma questionadora, este movimento faz com que o mesmo mantenha-se em contato contínuo com pesquisas e estudos, repensando sua prática visando sempre o aprendizado dos estudantes. É importante dizer que os cursos de Formação Continuada podem ser oferecidos por meio de programas desenvolvidos em nível nacional, estadual e municipal, mas, os espaços escolares devem estar imbuídos deste processo. A gestão escolar precisa ter claro que o professor necessita desses momentos para reflexão, e assim, proporcionar esses cursos durante o ano para a interação, diálogo e estudos que possam auxiliar nas práticas de sala de aula. Gadotti (2003, p. 31) aponta que,

[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Dessa forma, o desenvolvimento do espaço escolar depende da transformação da ação dos sujeitos que constitui a educação em prol de inovações e compromisso com a formação do estudante auxiliando em sua reflexão e ação como cidadão participativo. No entanto, para que a construção educacional coletiva torne-se concreta se faz necessário o conjunto de diversas ações, inclusive de políticas e tomadas de decisões que respaldem processos educacionais em todos os espaços escolares.

Paulo Freire (2001) é um dos renomados autores, reconhecido internacionalmente por seu pensamento crítico que envolve o respeito à dignidade do educando, nesta perspectiva ainda, sua reflexão condiz com uma educação emancipatória que envolve a autonomia do sujeito. Para uma escola transformadora que vise à emancipação do educando é necessário, segundo o autor, que a escola seja propícia ao diálogo em meio à compreensão da realidade social, dessa forma a reflexão crítica torna-se atuante despertando a participação e autonomia do sujeito.

O pensar sobre o fazer exige reflexão sobre a prática, nesse sentido, o professor sendo sujeito que contribui para a formação crítica do estudante, necessita ter consigo a curiosidade constante sobre o novo, tal prática se transforma por si só em crítica e mudança. Freire (2001) ainda afirma que sem a criatividade e a curiosidade que nos move, não acontece transformação. Dessa forma, o professor crítico também é curioso, para o autor a curiosidade epistemológica é resultado da transformação da curiosidade ingênua, esse movimento faz com que o professor se torne um sujeito que tem a inquietação de indagar e estar sempre disposto em procurar desvelar algo.

Torna-se importante citar o pensamento de Paulo Freire (1997) sobre formação permanente sendo para ele, resultado da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”, dessa forma a consciência sobre si e sua incompletude precisa fazer parte da reflexão humana, o homem como ser inconcluso e consciente deste ato, está em movimento constante em busca de saber mais, pois, a curiosidade o move.

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997 p. 20).

Diante do exposto acima podemos refletir não somente sobre o ser inconcluso que necessita estar em movimento e buscas constante, mas sobre a consciência de finitude do ser humano e a oportunidade que se tem de saber mais, dessa forma contribuir na formação humana e transformação social.

A educação permanente abordada por Paulo Freire (1997) pode ser considerada fundamental à Formação Continuada para professores. Nesse sentido, compreende-se que o professor é um ser inacabado, que se transforma a partir de seu cotidiano escolar, esta ação pode levar a uma prática crítico-reflexiva. Desta maneira, deve ser um espaço que propõe à reflexão sobre a prática, que desperte a curiosidade do professor e que promova a troca de experiências contribuindo assim para a reflexão sobre a ação.

Assim, a Formação Continuada tem sido a alternativa mais próxima para que o educador, no sentido de buscar respaldo para as ações pedagógicas. No entanto, é importante refletir sobre as interferências destas formações contínuas no espaço escolar e seus efeitos, visto que, o professor precisa estar em busca de novos conhecimentos para contribuir de fato na transformação social.

Entende-se, portanto, que é importante para o processo de ensino-aprendizagem ter esses momentos onde os educadores podem compartilhar seus anseios, refletir sobre a sua prática e serem auxiliados com relação a situações cotidianas que implicam diretamente em sua ação no espaço escolar. O olhar do professor para sua práxis se torna mais atento e suas ações podem suscitar transformações.

[...] Os homens são seres da práxis. São seres do que fazer...Se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem que ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação [...] (FREIRE, 2001, p.121).

Com base na afirmação acima, a reflexão e ação pedagógica produz espaços abertos à transformação, neste sentido, pressupõe que os professores precisam de momentos de ressignificação da práxis escolar, auxiliando na percepção do espaço o qual propicia ao professor, a oportunidade de olhar os estudantes como sujeitos ativos para a aprendizagem e para o conhecimento significativo.

A Formação Continuada e seus efeitos no cotidiano escolar proporciona um olhar direcionado à compreensão sobre este embasamento para o professor e seus efeitos na sala de

aula. É importante ressaltar que, muitos são os anseios acerca da perspectiva que respalda o processo educativo de forma a atender as necessidades e preocupações docentes.

Cabe compreender como este processo e suas interferências têm repercutido diariamente para o conhecimento e ação pedagógica e se, os cursos de formação continuada têm atendido às necessidades dos professores. Refletir sobre o processo de formação e suas contribuições na ação educativa requer pensar nesses momentos como possibilidades para construção do sujeito. De acordo com Nóvoa (1995 p.28-31):

[...] a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção... A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola... Toda a formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que tem lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo.

O fato é que, os cursos de formação continuada são essenciais para dar este suporte ao professor, auxiliando-o dentro de suas possibilidades, porém, a questão que torna o assunto instigante é: como tem sido o processo da Formação Continuada para os professores e a sua relevância para o cotidiano escolar. O educador necessita ser ouvido quanto a sua formação, pois é ele quem está no chão da escola e, por isso esses cursos contínuos precisam fazer sentido e atender os anseios de sua prática.

No processo educacional, a escola de um modo geral, o professor, a família, a escola e o sistema educacional precisam andar em sintonia, cada qual exercendo o seu papel perante a educação. Já com base na função do professor, o mesmo precisa de busca constante e respaldo que o auxiliem em sua prática para que consiga o real significado do aprendizado e que os estudantes tenham acesso ao conhecimento significativo.

Acredita-se no poder da educação para a transformação social e junto a isso, na importância do professor e seu papel perante a sociedade, a escola precisa ser um espaço aberto a todos e estar disposta a tecer relações sociais que auxiliem na construção dos sujeitos que por ela circulam. A formação acadêmica é a parte inicial que compreende o desenvolvimento do ser professor, sua importância é fundamental na condição de perceber que é o princípio de estudos para o exercício da docência, mas, somente o curso acadêmico de licenciaturas não dá conta de suprir todas as necessidades que o professor encontra em seu cotidiano escolar.

Pimenta (1999, p. 15) afirma que “[...] repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das demandas importantes [...]”. É neste sentido que a educação necessita reavaliar seus conceitos, com base na formação

inicial e continuada como projeto único, confrontar com a realidade escolar e questionar o que é necessário rever para que a mudança ocorra de fato em todos os âmbitos que regem a educação.

É importante ressaltar que, a formação inicial docente se faz necessária para a base de um educador e por assim dizer, traz embasamentos teóricos e práticos que fundamentam o conhecimento e constituem o ser professor. No entanto, somente a formação inicial não dá subsídios para as mudanças e avanços sociais que ocorrem diariamente. A escola necessita de professores que compreendam o verdadeiro processo de desenvolvimento dos estudantes em seu contexto social. De acordo com Freire (1995, p. 25):

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção [...]. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

A docência exige reflexão sobre sua ação constantemente, o curso inicial é fundamental para a formação profissional, mas é necessário compreender que o professor está em contato direto com sujeitos que possuem particularidades e conhecimentos distintos oriundo de suas vivências. Os espaços escolares atuais acolhem diversos alunos, com múltiplas inteligências⁶ Muitos desses estudantes possuem conhecimentos tecnológicos e sociais desconhecidos por alguns professores em sala de aula, e neste sentido é importante à colocação acima, pois compreende o ambiente escolar como um espaço de interação e aprendizado mútuo. Essas vivências, no entanto, demonstram alguns descompassos educacionais no que diz respeito às ações docentes para o enfrentamento de situações cotidianas.

Para Vasconcellos (2003), tais práticas que vêm sendo utilizadas pelos professores no cotidiano escolar há tanto tempo, acabam sendo aceitas como se fossem naturais. Nas escolas existem sujeitos de diferentes realidades e experiências sociais, por assim dizer, assim a convivência em uma sala de aula pode gerar conflitos e divergências de opiniões.

A ação do professor diante dessas mudanças sociais se torna cada vez mais complexa, a responsabilidade em contemplar o conhecimento do aluno e, diga-se de passagem, despertar o interesse pelo conhecimento em meio a diversas informações postas não somente no espaço escolar, mas, no contexto social, é emergente. As crianças e jovens não aprendem mais como seus pais aprendiam e, frente a essa realidade, os professores necessitam de estudo e busca

⁶ Gardner (1994) afirma que o sujeito é capaz de resolver problemas e desenvolver estratégias com base em suas vivências e contexto social, independe de testes de QI padronizados.

constante. Existem pesquisas que aponta a necessidade de mudanças na prática pedagógica. Vasconcellos (2003) diz que as construções de novos conceitos, somente, não dão conta dessa mudança e enfatiza a necessidade da desconstrução de alguns conceitos já enraizados ao longo da trajetória escolar, afirma ainda que só a aquisição de cultura e outros componentes que dizem respeito à escola não atendem a verdadeira necessidade, é preciso mudar a prática já existente.

Um dos pontos cruciais para a reflexão é a formação do professor e seus efeitos diante do contexto escolar. Candau (1996) aponta reflexões fundamentais sobre a formação inicial e continuada de professores que possibilitam analisar propostas de formação com o objetivo de assegurar a qualidade dos processos e seus resultados. O que embasa mais uma vez a importância da problemática levantada é que, não basta somente ter cursos de Formação Continuada para cumprir com normas estabelecidas, seus efeitos no cotidiano escolar necessitam ser relevante para o conhecimento do docente para as práticas pedagógica.

Sendo assim, é importante refletir sobre a trajetória da formação continuada e quais os suportes para o desenvolvimento da ação educativa do professor que têm sido oportunizados ao cotidiano e contexto escolar, bem como, suas contribuições, tendo em vista que o quarto e quinto ano contemplam a última etapa dos anos iniciais e precisam ter continuidade no processo de estudo e desenvolvimento. Com base neste entendimento, cabe refletir também, sobre a transição dos estudantes que passam do quinto ano para o sexto sendo esta, a primeira série dos anos finais que compete ao Ensino Fundamental II, esta passagem precisa ser considerada conforme a aprendizagem dos estudantes, estando todos alfabetizados. Justificamos, portanto, que a continuidade da formação continuada em todos os anos iniciais que precisam contemplar os estudos com base contínua.

Saviani (2013) compreende que é necessário que os estudantes não assimilem o saber objetivo apenas como resultado, mas que compreendam e aprendam a produção em seu processo, ainda, as suas ações e tendências para a transformação. Com relação à escola o autor entende que, “A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classe, a uma sociedade socialista (SAVIANI, 2013, p. 88).

O referido autor acima, enfatiza que a escola é um espaço de transformação social, com grandes possibilidades de ideias e mudanças, mas que é necessário que todos os sujeitos envolvidos por este espaço se comprometam acreditando que a transformação é possível e não aceitar as coisas como se apresentam. Para isso, o autor diz que:

[...] a pedagogia histórico-crítica vem sendo construída como uma teoria pedagógica empenhada em elaborar as condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual. (SAVIANI, 2013b, p. 44).

Além de reconhecer a escola como um espaço fundamental para o aprendizado sistemático e, para a transformação social, a pedagogia histórico-crítica identifica o professor como militante cultural. O professor é entendido por este termo em Saviani (2013) como um sujeito ativo, presente na militância em benefício de uma escola da transição, ou seja, pautada na mudança dicotomia que separa teoria e prática assim como, político-pedagógico. Este fator torna-se relevante para o processo da formação continuada, pois esta não pode separar o compromisso político com a continuidade de estudos dos professores, o que promove condições de desenvolvimento na ação educativa. Dessa forma, este pensamento mostra que a ideia do conformismo necessita ser desconstruída e o professor em seu desempenho docente, necessita resolver as falsas aparências que mantém as classes dominadas por meio de um processo de reprodução. Saviani (2013) aponta ainda que a capacitação de professores, dentro de suas ações pode propiciar possibilidades de estudos e aprendizados a partir dos espaços proporcionados aos encontros, sendo necessário também, reconhecer o professor como militante cultural.

E, por fim, sugere uma nova interpretação de formação em que uma determinada linha política não determina a ação educativa e o compromisso político, mas é por ele determinado. Sendo assim, a competência técnica da prática docente ocorre pela mediação, o que significa que está no meio, ou seja, no interior do compromisso político. Consideramos nesse sentido, o espaço da formação continuada como uma das formas de contribuição para a prática docente, reafirmando o compromisso político com a ação educativa e transformação que a escola é capaz.

5. FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAGES-SC

Com base no levantamento de documentos sobre a educação municipal de Lages/SC constatou-se que esta, é regida pelo Plano Municipal de Educação - PME e pelo Projeto Conhecer: A excelência do ser na busca do saber e do fazer (2012).

Para a construção desta escrita buscou-se conhecer qual a Proposta Municipal respaldada em documento elaborado pela Secretaria de Educação de Lages. Representantes da SMEL relataram que está sendo construída uma nova Proposta Curricular para o município, no entanto, não existe nada concreto documentado. Desta forma, contemplamos os estudos em três subseções, a primeira explicita a formação continuada de professores conforme o Plano Municipal de Educação de Lages-SC (2015), para isto foi realizado uma pesquisa documental que situa aspectos históricos e os avanços conforme o que aponta este documento.

A segunda subseção contempla o estudo realizado sobre o Projeto Conhecer: a excelência do ser na busca do saber e do fazer de 2012. Na terceira subseção sintetizamos o estudo realizado sobre o Projeto Conhecer (2012) sobre algumas concepções e perspectivas teóricas realizando um paralelo com as discussões de Mueller (2017) e Saviani (2010 - 2013).

5.1 PLANO MUNICIPAL: HISTÓRICO, CONTRIBUIÇÕES E AVANÇOS NA EDUCAÇÃO

Para o município de Lages o Plano Municipal de Educação é um dos documentos fundamentais para o desenvolvimento educacional. Dessa forma, como parte da construção e desenvolvimento da sociedade, a educação necessita estar em sintonia com o que diz este documento, pois, é considerada a base para desenvolver posteriores propostas e programas educacionais.

Dada a relevância do Plano Municipal para o avanço da educação, cabe dizer que sua finalidade abrange aspectos interligados ao âmbito nacional e estadual, baseada em sua importância, buscamos saber um pouco mais sobre sua trajetória para esta cidade e os benefícios gerados nos espaços educacionais por meio de políticas públicas e suas contribuições.

Começamos com a Lei nº 4.114 de junho de 2015 que aprova o Plano Municipal e dá outras providências, tendo este a duração de dez anos. É importante citar que verificamos a existência da Lei nº 3.444, de 21 de dezembro de 2007, que estabeleceu o Plano Municipal de Educação, a qual foi revogada e substituída pela Lei nº 4.114, de 2015 sendo a utilizada atualmente.

Este documento foi construído de forma coletiva e organizado pelo Fórum Municipal de Educação no dia 17 de maio de 2014 juntamente com todos os segmentos que trabalham direta ou indiretamente com a educação no município. Já na sua apresentação, o PME (2015, p. 01) diz que o intuito é promover “a construção de uma educação pública democrática, laica e de qualidade para todos”.

O PME como é citado neste documento traz alguns objetivos e perspectivas para a educação do município com o fim de fazer leitura crítica da situação educacional e traçar estratégias e planejamentos que visem à participação de todos para consolidar princípios norteadores para a educação. Contempla ainda na apresentação que este tem a função de nortear políticas públicas do município. Segundo o PME (2015, p.01),

[...] só a participação da sociedade civil (Conselho Municipal de Educação, Associações, Sindicatos, Câmara Municipal de Vereadores, Gestores Escolares, Professores, Estudantes e demais Profissionais da Educação) é que se garante a elaboração de diretrizes e ações, com uma visão ampla e democrática.

Este documento é citado em sua introdução como um grande avanço por se tratar de um plano de Estado, a sua aprovação pelo poder legislativo o transforma em lei, conferindo poderes de ultrapassar diferentes gestões, se tornando respeitado, valorizado o que favorece a continuidade das políticas públicas.

Ainda na introdução, faz uma retrospectiva à construção do plano e sua trajetória, o qual relata que inicia em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros e a necessidade de elaborar um plano contextualizado para o desenvolvimento da educação em todo o país. Dois anos mais tarde foi elaborada a Constituição de 1934 em seu artigo 150 elucida que o Plano Nacional de Educação deveria ser fixado e compreensivo em todos os graus. No entanto, somente em 1962 que o primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado, como prerrogativa da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, porém este, o PNE não se tornou uma proposta de lei. Segundo O Plano Municipal atual, naquele documento constavam metas tanto de conjunto qualitativo como quantitativo que precisavam ser alcançados em um prazo de oito anos.

Nesta linha do tempo feita pelo PME de 2015, encontra-se citado ainda o processo de redemocratização do país, que após o regime militar entre os anos de 1964 e 1985, trouxe vários movimentos sociais e reivindicações em defesa do direito à educação. Em consequência disso, essas ações políticas contribuíram para a elaboração da Constituição Federal (CF) de 1988, o

que retoma a ideia de um plano nacional de educação possível, forte e capaz de conferir as ações e iniciativas do governo.

Esta fase tem relação com lutas em meio a entraves gerenciados por regime em desacordo com a sociedade, cabe ressaltar aqui as conquistas resultaram da construção de políticas fundamentais para a percepção social quanto à necessidade de apoio governamental para todos os âmbitos sociais, bem como, para a educação.

A partir daí, novas discussões surgem, alguns anos mais tarde com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 em seu artigo 87 que institui a década da educação, posteriormente, a lei nº 10.172/2001 institui o Plano Nacional de Educação que estabeleceu “diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades do ensino para o decênio 2001/2011” (LAGES, 2015, p.02).

Conforme consta na trajetória descrita por este documento, para continuar o processo, o projeto de lei constrói o novo Plano sendo enviado pelo governo federal ao Congresso Nacional no dia 15 de dezembro de 2010. O novo PNE com a Lei nº 13.005/2014 tem vigência de 10 anos entre o decênio 2014/2024 e possui dez diretrizes e vinte metas, tendo ainda estratégias específicas para que se concretizem.

Segundo o Plano Municipal de Educação de Lages (2015, p. 02), “O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das ações previstas. As metas seguem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE”.

Diante do exposto, o Plano Municipal de Educação deste município relata a responsabilidade em buscar alinhar as prerrogativas e necessidades educacionais municipais tornando-se vigente conforme o que determina o PNE - de 2014 a 2024 em melhoria da qualidade de ensino.

Após esta breve trajetória sobre o Plano Municipal de Educação e sua construção histórica o PME (2015, p. 08) traz a importância em considerar o direito à educação e assegurar a qualidade do ensino conforme previsto na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. Menciona entre os direitos: “A valorização dos profissionais da educação pública e privada (professores, técnicos, funcionários administrativos e de apoio), por meio de políticas de formação inicial e continuada, planos de carreira e salário além da melhoria das condições de trabalho”.

No item 7.7 o PME (Lages, 2015, p. 15) traz como um dos temas a ser abordado: “A formação dos profissionais em educação e valorização do magistério”. Aqui se pode observar a abordagem mais clara sobre a formação de professores ao referir:

É consenso, dos que têm a educação como objeto de sua análise, de que a tarefa de ensinar é uma atividade exigente e complexa, sendo assim, não se pode esperar que os professores saibam fazê-lo simplesmente por que passaram pela escola. Faz-se necessário, neste contexto em constante transformação, criar espaços de formação e de reflexão contínuos sobre o fazer pedagógico.

Mais adiante elucida a reflexão quando diz que a educação é compromisso de todos, ou seja, não compete somente à formação inicial ou continuada o sucesso da sala de aula e o aprendizado dos estudantes, é preciso valorização profissional, condições dignas de trabalho, salário e plano de carreira para todos os profissionais da educação. Complementa ainda, que essas são questões fundamentais e que devem fazer parte da “agenda política das esferas administrativas, posto que a não simultaneidade desta tríade acaba comprometendo a qualidade no processo educativo” (PME, 2015, p. 15).

Na rede municipal de ensino já existem apoios ao que se refere à formação inicial e continuada de professores, segundo o PME (2015) a partir das últimas décadas houve avanços que respaldam o trabalho docente. Sendo construído plano de carreira dos profissionais da educação, proporcionadas Bolsas de Estudos para os cursos de Graduação, Pós-graduação sendo estes em modalidades de Especialização (*Lato Sensu*), Mestrado e Doutorado (*Stricto Sensu*) auxiliando os professores e incentivando-os a continuar estudando por meio de política de aperfeiçoamento continuado.

O Plano Municipal de Educação reconhece que a formação inicial não dá conta de suprir todas as necessidades e anseios cotidianos da sala de aula, é fundamental que o professor esteja em busca constante de conhecimentos que agreguem à sua prática. Entende que os cursos de formação não podem ser tratados como acúmulos de certificados ou aquisição de informações técnicas.

Criar espaços onde a Formação Continuada ofereça momentos de reflexão de modo a interferir no seu pensar é fundamental para rever conceitos e práticas. O professor reflexivo sobre a sua prática com criticidade, segundo a visão do PME se torna necessário para que o aprendizado do estudante não seja incompleto e para que se concretize no âmbito municipal, é necessário intervir no trabalho do professor por meio de ações que possibilitem a transformação da ação. Conforme este documento que rege a educação municipal a Secretaria de Educação do Município de Lages constituiu um grupo de formadores em todos os níveis e modalidades de ensino, possui ainda, equipe com profissionais técnicos que proporcionam suporte como Projetos com temas transversais para auxiliar nos referidos cursos.

O Plano Municipal de Educação de Lages é construído conforme os compromissos que são definidos pelo Plano Nacional de Educação (nº 13.005 de junho de 2014, p. 02) que preconiza:

- I – Erradicação do analfabetismo.
- II – Universalização do atendimento escolar.
- III – Superação das desigualdades educacionais.
- IV – Melhoria da qualidade do ensino.
- V – Formação para o trabalho e para a cidadania.
- VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação.
- VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país.
- VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.
- IX – Valorização dos profissionais da educação.
- X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental.

Embasados nas Diretrizes definidas pelo PNE, encontros a fim de discutir o tema foram realizados pelo Fórum Municipal de Educação envolvendo também as unidades escolares representando instituições de ensino e comunidade com o objetivo de refletir e definir prioridades por meio das Metas e Estratégias.

Por meio de embasamentos em documentos que regem a educação, o Plano Municipal de Educação de Lages segue repensando as ações educacionais diárias da sala de aula e, com isso, busca garantir a educação com mais qualidade. Para isso, no item em que aborda questões previstas para o ensino fundamental e médio, referencia entre alguns pontos que precisam ser cumpridos, não só a elaboração de Política de Aperfeiçoamento Continuado, mas a sua aplicabilidade tendo em vista o “Trabalho Assistido”, com o objetivo de auxiliar em seu trabalho pedagógico de modo a tornar importante a reflexão sobre a ação.

O trabalho didático-pedagógico do professor é visto por este documento de tal forma que necessita de respaldos, pois o professor é um ser em constante transformação e sua prática não pode ser considerada tecnicamente mecânica. A forma como o professor media suas aulas, sua didática torna fundamental para que o estudante construa conhecimento significativo, compreenda de fato não somente os conteúdos, mas o contexto que está inserido.

Além de perceber a importância da Formação Continuada para professores oferecidos por meio de Projetos e Propostas municipais, os Programas Federais são ressaltados como, o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Mais adiante, no item 7.7 Formação dos profissionais em educação e valorização do magistério, são abordadas questões referentes à formação inicial e continuada, o qual faz

referência já na apresentação do escrito, enfatiza que as políticas públicas e suas reformas criadas em prol da melhoria do ensino não terá impacto caso não haja comprometimento profissional. Reafirma ainda o sentido da qualidade da educação relacionada a vários fatores além do comprometimento sendo estes: formação inicial e continuada, plano de carreira, condições dignas para o trabalho, além de saúde e salário.

Os aspectos acima relacionados à qualidade de ensino evidenciam que, as defasagens ou avanços no processo educacional não dependem de uma única causa, os resultados educacionais são respostas de um conjunto de princípios e ações que formam a educação. Dizer que o sucesso na sala de aula depende de uma Formação Continuada com qualidade aos professores é desconsiderar que o ambiente escolar se faz com relações e respaldos dentro e fora dos muros da escola.

Reafirma esses momentos como relevante no processo de reflexão para o professor, considerando que sua prática não deve ser meramente técnica, é fundante no quesito para refletir sobre as formas que podem conduzir um ambiente reflexivo e criativo.

No decorrer do texto, foram traçadas metas e estratégias para a educação municipal, dentro do quesito relacionado à Educação Infantil. O Plano Municipal de Educação (2015, p. 28) em seu item 5.6 diz que é necessário:

Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores para a alfabetização, com incentivo financeiro para bolsas de estudo.

Mais adiante, na meta 7 a qualidade da educação básica é analisada conforme dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) delineando assim, as estratégias para atingir um melhor aprendizado aos estudantes e conseqüentemente, avanços nos índices relacionados ao nível da educação municipal. No item 7.6 ao tratar da educação e diversidade relacionada às comunidades e seus direitos, considera-se neste campo as práticas socioculturais e garantia de preservação da identidade cultura respeitando as particularidades de cada comunidade. Para que tais condições sejam efetivadas, neste mesmo tópico garante-se a oferta de programas para a formação inicial e continuada de profissionais da educação.

Outro aspecto importante levantado diz respeito à formação de leitores e a formação de professores e bibliotecários para atuarem como “mediadores da leitura” conforme as diferentes necessidades de aprendizagens.

Encerrando as propostas para a meta 7 em seu último tópico 7.37 ressalta-se a importância de instituir programas de articulação entre Universidades e escolas com baixo índices no IDEB. Com isso, por meio de professores mestres, doutores e pós-doutores se constitui uma rede de saberes na qual os docentes das escolas participam de trabalhos de formação para estudos que auxiliem do desenvolvimento do aprendizado visando à melhoria do índice. A meta 15 do PME (2015, p. 48) tem por objetivo:

Garantir, de forma subsidiária entre a União, o Estado, e o Município, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação, e formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação.

A meta acima se refere aos cursos de formação inicial e continuada respaldando sua atividade de forma a ampliar à iniciação dos cursos de docência ainda, aprimorar a carreira dos professores através dos cursos de formação continuada oferecidos por meio de parcerias entre governo e instituições de ensino superior.

Até o momento a Formação Continuada é associada à continuidade no processo da formação inicial, sendo abordada em meio aos itens de diversas áreas. Porém, na meta 16 podemos constatar que refere-se especificamente à Formação Continuada de professores. Nesta, a estratégia 16.1 indica que é necessário um planejamento voltado para esses encontros fomentando a oferta por parte das instituições públicas de educação superior articulando-as com as políticas de formação da União, do Estado e do Município.

Outro ponto importante condiz com a consolidação da política de formação de professores, ressaltando que é essencial que os mesmos estejam de acordo com as diretrizes curriculares nacionais de forma a elucidar questões referentes às exigências e cumprimentos por parte de instituições e certificações destas atividades.

Em continuidade a essa abordagem, a meta 18 encontrada no Plano Nacional de Educação (2015, p. 51) que assegura no prazo de dois anos a existência de planos de carreira para os professores de educação básica e superior pública define a estratégia 18.2 de modo a:

Garantir, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, orientados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante este período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor, com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina.

Diante do exposto acima cabe ressaltar que, o Plano Municipal de Educação cita ainda a necessidade de promover e acompanhar programas que respaldem as ações do professor de modo a auxiliá-lo em sua prática. Com a elaboração deste documento, a educação do município de Lages passa a ter metas e estratégias pensadas especificamente para a necessidade local. Com isso, as ações implementadas por meio da Secretaria de Educação tornam-se específicas a cada realidade escolar.

O processo de Formação Continuada passa a ser visto como essencial para contribuir na qualidade e desenvolvimento educacional, seu reconhecimento como necessário para que o professor continue despertando para buscas de conhecimento que possa auxiliá-lo. Com isso, as ações são facilitadas em prol de criar oportunidades e proporcionar aos docentes, momento de interação com respaldo de programas e parcerias que visem trazer benefícios e construção de conhecimento.

No que compete à formação de professores dos anos iniciais, observa-se também por meio deste documento que, as turmas de alfabetização recebem respaldos, o PNAIC é citado como um meio de buscar a alfabetização dos estudantes até o terceiro ano. No entanto, as turmas de quarto e quinto são vistas de forma geral, sendo amparadas por formas legais amplas, conforme o regimento educacional em âmbito federal, estadual e municipal.

5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL

Outro documento que rege a educação do município de Lages até o momento é o Projeto Conhecer: a excelência do ser na busca do saber e do fazer. Sua elaboração iniciou no segundo semestre de 2001 sendo finalizado no ano de 2012, surgiu a partir da ideia de substituir o projeto anterior denominado “Educação como sabor de saber” sendo lançado em 15 de fevereiro do ano seguinte no III Ato da Educação Municipal.

Para a construção deste documento foram mobilizados profissionais de diversos setores direcionados à educação assim como Setor de Ensino e Setor de Projetos tendo como uma das responsáveis, a professora Sirlei da Silva Rodrigues, que além de participar na elaboração do mesmo, participou da equipe técnica da SMEL desde 2001, se tornando mais tarde diretora de ensino e posteriormente, Secretária da Educação do referido município.

Sabendo que a professora Sirlei da Silva Rodrigues é a precursora deste documento, entramos em contato por e-mail para buscar as informações acima. Por meio de algumas perguntas como o ano de publicação e demais dados importantes, conseguimos extrair as informações, já que este projeto não possui ficha catalográfica.

As ações previstas neste documento estão embasadas na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB/1996, Plano Nacional de Educação- PNE 2001-2010 e também na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Este projeto, já na sua apresentação enfatiza que se constitui como um importante referencial para a elaboração de novas diretrizes e políticas educacionais para o município, tornando-se uma base para a construção de novas propostas para a educação.

Em seu texto compreende que o município de Lages por meio da Secretaria de Educação possibilite melhores condições de aprendizagem aos estudantes, bem como, a melhoria da qualidade de ensino, para isso, prioriza ações que visem o acesso e permanência das crianças e adolescentes na escola. Sobretudo, preza por uma escola pública, laica e que tenha qualidade social envolvendo todos os sujeitos, buscando avanços em todos os sentidos que envolvem a educação, com objetivos a serem alcançados, os quais giram em torno da integralidade e formação do estudante como cidadão e futuro profissional.

Ao elaborar este projeto, a Secretaria Municipal de Educação e os parceiros nesta trajetória embasavam-se na compreensão de que se faz necessário evidenciar novas oportunidades de ressignificação docente, ou seja, trabalhar na perspectiva educacional de modo a proporcionar a qualidade em todos os sentidos que dizem respeito ao espaço escolar. Para isso, foram realizados estudos a partir de diagnósticos e dados estatísticos nos últimos anos. Dessa forma, a leitura crítica e análises proporcionam olhares que visem à organização de estratégias para atingir melhorias, consolidando princípios norteadores para o trabalho de todos os sujeitos de forma participativa.

Subsequente a este pensamento, é necessário que a escola se construa um espaço em que todos os profissionais tornem este um ambiente favorável ao aprendizado. Sendo assim, o Projeto Conhecer (2012, p. 09) entende que:

São os educadores que tem o compromisso de aprender o conhecimento que historicamente circula na sociedade e trazê-lo para dentro da escola, estabelecendo a interação com essa mesma sociedade, recuperando o papel social da escola na formação do ser humano.

Com base na necessidade de construir um documento que auxiliasse o processo educativo, a perspectiva em construir um Projeto Político Pedagógico dentro da Secretaria de Educação permitiu mediar diretrizes gerais e legais conforme as políticas educacionais e proporcionar às escolas trabalhos condizentes com a realidade social de cada local, considerando o contexto social, econômico e cultural de cada bairro.

Para que se concretizassem tais objetivos foi preciso ressaltar que todos os profissionais da Educação deveriam estar a par deste documento conhecendo-o integralmente para que a partir dele, novas estratégias de ação fossem elaboradas oportunizando propostas de ações nas Unidades de Ensino e contribuindo sempre para uma educação emancipatória.

Segundo o Projeto Conhecer, para alcançar tais objetivos é preciso pensar na escola que se quer; para quem é a escola; e como fazer acontecer às ações que estão previstas no papel. Nesse sentido destaca então, que o conhecimento é produzido pelo homem em uma relação histórico-cultural.

Para definir uma escola inclusiva e de qualidade buscou-se respaldo em embasamentos teóricos, filosóficos e metodológicos conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina, a partir daí, com base em tais reflexões, definiu-se a teoria que embasa o Projeto Conhecer como: Concepção Histórico Cultural.

Com base no Projeto Conhecer, a sociedade é marcada por um modelo capitalista na qual a concentração de renda e a cultura de forma global produzem situações no contexto social que exigem da educação, desafios que visem à transformação deste meio. Tais posturas educacionais necessitam abranger todos os âmbitos, assim como as políticas públicas direcionadas à educação.

Seguindo esta linha de pensamento, contempla a ideia de que a sociedade é produzida pelo homem, não se constrói naturalmente. O ser humano como sujeito ativo socialmente é considerado como partícipe neste processo, sendo responsável pela transformação e construção da cidadania assumindo assim seu papel como sujeito que compõe o coletivo social.

Diante desta colocação, entende que o sujeito pode intervir no meio através de suas ações, a interação social é considerada neste processo como fundamental, pois, é por meio dela que os sujeitos exercem a troca, o que contribui para sua formação como sujeito histórico na construção da sociedade.

Sendo assim, o Projeto Conhecer (2012, p. 13) explica que: “Visto como tal, posto que seja capaz de transformar a natureza, seus meios e a si, a concepção de sociedade pretendida pela SMEL segue a perspectiva do materialismo histórico”. Com base nesta perspectiva, afirma-se que a educação tem como finalidade, buscar a formação de seus estudantes de forma integral, como ser pensante para a vida e também em sociedade.

A definição deste projeto pautado no materialismo histórico justifica-se mediante a consciência de que o sujeito é visto como ser histórico e cultural que tece relações com o propósito de transformação respaldada na perspectiva de construir formas de ver o mundo a partir da sua construção histórica e por meio da organização social.

Mediante tais colocações, se faz necessário descrever a concepção de aprendizagem conforme este documento, o qual entende que é por meio dela que o desenvolvimento do sujeito acontece, gradativamente construindo-se como ser humano e social. No ambiente escolar, o estudante interage com outros sujeitos o que resulta na humanização desses sujeitos, segundo este projeto, este processo não beneficia somente nessas relações interpessoais, a aprendizagem do estudante precisa contemplar conhecimentos inerentes à sua construção intelectual e formação integral.

A justificativa acima evidencia a concepção de aprendizagem como Histórico-cultural, pois, “[...] concebe todo o processo educativo como ferramenta necessária ao seu desenvolvimento, ou seja, algo construído cultural e socialmente” (PROJETO CONHECER, 2012, p. 15).

Nesta visão, o professor tem o papel de mediador entre o sujeito e o objeto que seria o conhecimento. Assim, o professor busca por meio da interação, promover o contato e a construção de saberes pela mediação, não sendo este o detentor do saber. Mediante este embasamento e perspectivas, a escola passa a ser considerada como espaço de interação e inclusivo, onde todos os sujeitos sejam respeitados em valor da diversidade existente neste ambiente. Ressalta ainda, o exercício da cidadania que deve ser mantido por todos e que esses conhecimentos inerentes às particularidades sejam reconhecidos.

Neste quesito é fundamental citar que a concepção de escola elaborada pelo Projeto Conhecer (2012) que está embasada em um olhar para este espaço onde promova a construção da “formação plena do sujeito” em que este possa “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”.

Cabe ressaltar que estes são os quatro pilares da educação definidos pelo relatório de 1999 e coordenado por Jacques Delors para a comissão Internacional sobre educação para o século XXI juntamente com a UNESCO. Justifica sua importância primeiramente do “aprender a conhecer” quando o conhecimento é considerado como base teórica e fundamental para o estudante. O “aprender a fazer” está relacionado à primeira etapa a qual traz o conhecimento como fundamental para o fazer, implica em associar o conhecer com a prática. O “aprender a viver” diz respeito a um dos desafios da humanidade, aprender a viver em sociedade com atitudes de valores que percebam a educação como facilitadora da paz e do respeito e combate ao preconceito. Para o “aprender a ser” a educação torna-se essencial para a formação plena do ser humano, em sua integralidade.

Segundo o documento aqui estudado, o último pilar da educação transcende aspectos cognitivos e intelectuais, sua visão é bem maior ao passo que amplia para a formação ética,

envolvendo espírito, corpo, sensibilidade e valores com a finalidade de formar sujeitos capazes de interagir e promover relações interpessoais. Ainda que veja no outro, possibilidades de transformação, enxerga-se como parte de um processo que necessita do coletivo em prol do bem em comum.

Para tanto, o Projeto Conhecer (2012, p. 16) entende que a SEML construiu uma proposta pedagógica que visa orientar ações em todos os âmbitos educacionais com base na compreensão de que:

O ser humano é um ser histórico e social. b) A história é resultado da ação do homem, pelo trabalho; c) O conhecimento é patrimônio coletivo, portanto de direito de todos; d) A educação é uma atividade humana que tem como função básica a socialização do conhecimento historicamente produzido no contexto das novas gerações; e) A socialização do conhecimento se torna possível por políticas públicas que levem em conta o caráter histórico e social de cada sujeito, bem como do próprio processo educacional.

Ainda conforme os dados encontrados no Projeto Conhecer (2012), evidencia-se o conteúdo embasado também na Proposta Curricular de Santa Catarina que discorre sobre a importância de Programas que respaldem a educação, inclusive na educação continuada dos professores e aperfeiçoamento dos gestores.

Com base no item que refere ao ensino fundamental, obrigatório aos estudantes de 6 a 14 anos, estende esta oferta também aos que já tiverem passado desta idade, prevista na LDB 9.496 que garante a qualidade de ensino e principalmente da ação pedagógica. As metas estabelecidas neste item são embasadas no artigo 32 e direcionam várias ações necessárias para o desenvolvimento do estudante de forma integral. Entre esses direcionamentos, a Formação Continuada é citada como necessária para manter este processo.

Entre os projetos direcionados ao ensino fundamental, o Projeto Conhecer (2012, p. 34) ressalta que é necessário:

Promover o aperfeiçoamento permanente dos professores, através de reuniões pedagógicas e encontros de estudos, ampliando a competência docente; Promover avaliação permanente do currículo, verificando o aproveitamento das turmas, analisando os resultados obtidos, propondo novos encaminhamentos e modificações na metodologia de ensino; [...] Buscar atualização permanente.

Mais adiante, o item 4.14 deste projeto ganha destaque, pois encontramos Formação Continuada como título, o que se torna relevante para este trabalho. Nesta parte é explicado em nota de rodapé que a Prefeitura de Lages possui por meio da Secretaria Municipal de Educação, uma política de formação de professores que acontece sequencialmente visando à melhoria da qualidade de ensino das escolas que formam a rede municipal.

Explicita, ainda, que a pretensão desses cursos está relacionada a um processo formativo de sequência de estudos pautados no desenvolvimento profissional e na atualização desses professores com aprofundamento em temáticas educacionais e embasamento teórico que seja refletido na práxis escolar.

Diante da perspectiva do Projeto Conhecer (2012, p. 51) que envolve a Formação Continuada, as metas que condizem com este processo objetivam:

Realizar a formação continuada a partir das temáticas de interesse dos professores. Iniciar e finalizar a formação no horário estabelecido pela SEML para valorizar a pontualidade, dando credibilidade ao trabalho. Acompanhar nas escolas a prática pedagógica do professor, em sala de aula, no mínimo um dia por semana. Oferecer atendimento individualizado para auxiliar as escolas a superar as dificuldades didático-pedagógicas dos professores, três dias por semana na SEML, em horários estabelecidos previamente.

Neste projeto está especificado ainda, como os cursos de Formação Continuada serão distribuídos para todas as etapas, Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). No que compete às turmas de primeiro a quinto ano, sete encontros de três horas, no período matutino e noturno, contemplando duas áreas do conhecimento por formação.

Este tópico direcionado à Formação Continuada contempla concepções sobre o funcionamento e perspectivas baseadas a partir de teorias já mencionadas. Cabe dizer que, os próximos itens deste documento referem-se a outros projetos desenvolvidos para atender a educação em vários segmentos como: Educação de jovens e Adultos, Educação do Campo, entre outros. Embora sejam temas de extrema relevância para a Educação de um modo geral, não condizem com o tema desta pesquisa.

5.2.1 Síntese sobre o projeto conhecer e as abordagens teóricas

Com base no estudo sobre o Projeto conhecer: a excelência do ser na busca do saber e do fazer (2012), compreendemos que este documento possui elementos importantes para a educação municipal, porém, contempla algumas perspectivas contraditórias o que evidencia a exposição de concepções que não se complementam.

Conforme o Projeto Conhecer (2012), para a elaboração deste documento buscou-se embasamento na Proposta Curricular de Santa Catarina sendo esta fundamental para a concepção teórica embasada na Concepção Histórico-cultural. É evidenciado ainda, que o conhecimento é produzido pelo homem em uma relação histórico-cultural, sendo assim é

necessário que sejam promovidas ações educativas que contemplem o conhecimento do estudante conforme sua construção mediante a sua cultura adquirida historicamente.

Ainda com base neste documento, é preciso descaracterizar o modelo escolar capitalista e compreender a educação como um meio em que os desafios sejam enfrentados em prol de uma educação de qualidade e uma escola para todos. Neste projeto, o modelo capitalista é embasado na divisão de classes em que o conhecimento acaba por sua vez, não sendo prioridade para todos. Assim, diante das colocações postas no Projeto Conhecer (2012, p. 13) em que aponta “[...] a concepção de sociedade pretendida pela SMEL segue a perspectiva do materialismo histórico”. Nesse contexto, a função histórica da educação é a socialização e formação do ser para a vida em sociedade.

Neste sentido, consideramos importante discorrer sobre as contribuições de Marx (1979). Em seu estudo sobre a concepção dialética o referido autor suscita reflexões fundamentais sobre o movimento e sua importância para a construção social, para ele a transformação não está somente na reflexão, é necessário que o ato de refletir ou pensar seja relacionado com a matéria. Esta relação entre reflexão e matéria torna-se essencial para a mudança, pois de nada adianta somente o pensar se não estiver relacionado com a matéria, ou seja, com a existência.

Compreendemos que a teoria histórico-cultural possui princípios vinculados ao materialismo histórico visto em Marx (1978), pois as mudanças históricas são construídas conforme a reflexão e ação humana, relacionadas à matéria. Neste sentido, a construção social ocorre quando a reflexão passa a ganhar concreticidade por meio da ação humana, se materializando. A vida material é construída conforme as influências do meio a partir da reflexão posta na matéria, em um movimento dialético.

Seguindo ainda o texto que compõe o Projeto Conhecer (2012) o mesmo compreende que a aprendizagem que é seguida entende o processo educativo como necessário para o desenvolvimento do sujeito e, que se constrói cultural e socialmente, contemplando desta forma, a concepção histórico-cultural.

Conforme os estudos de Vigotski (1998), autor que também segue os princípios do materialismo histórico, a aprendizagem ocorre na medida em que as relações são construídas a partir do contato com o outro e com o objeto, este processo de interação com o meio ao longo da trajetória humana desenvolveu a construção do conhecimento produzido historicamente e culturalmente, conforme o contato com o meio em que vive.

O Projeto Conhecer (2012, p. 15) complementa ainda que, o processo da aprendizagem ocorre através da mediação comprometida e conclui: “[...] nessa concepção o sujeito e o

conhecimento (objeto) se relacionam através da interação social, posto que o conhecimento não acontece isoladamente”.

Mais adiante neste mesmo documento, o item 1.3 em que aborda a concepção de escola explicita que a mesma é pautada em uma perspectiva inclusiva com o propósito de fornecer condições ao estudante de exercício pleno da cidadania e respeito à diversidade. Para justificar a “formação plena do sujeito” o Projeto Conhecer (2012) compreende que é necessário que o estudante consiga “aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser” sendo estes os quatro pilares da Educação definidos pelo relatório de 1999 e coordenado por Jacques Delors para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Unesco.

No mesmo item, este projeto complementa que o homem é concebido como sujeito histórico e social que, a história é resultado da ação do homem pelo trabalho e que, “[...] o conhecimento é patrimônio coletivo, portanto de direito de todos (p. 16) ”.

Conforme o estudo realizado, evidenciamos as concepções por meio de um quadro síntese expresso abaixo:

Quadro 3- Quadro síntese das teorias abordadas no Projeto Conhecer

Teoria que embasa o Projeto	Concepção Histórico-cultural	Embasado em Vygotsky e na Proposta Curricular de Santa Catarina.
Concepção de sociedade	Materialismo histórico	Inspirado nos princípios de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895)
Concepção de aprendizagem	Histórico-cultural	Embasado em Vygotsky
Concepção de escola	Formação Plena (Os quatro Pilares da educação)	Inspirado em Jaques Delors e a Educação para o século XXI da UNESCO.

Elaborado pela pesquisadora (2018)

Para compreender algumas questões referentes as concepções teóricas, encontramos no artigo intitulado, “O novo (velho) paradigma educacional para o século XXI” escrito por Rafael Rodrigo Mueller no ano de 2017, um estudo que apontou o paradoxo existente entre o trabalho e a educação. Nesta pesquisa o autor faz uma relação entre alguns documentos referentes ao Programa de Avaliação Internacional das Competências dos Adultos- Paica e, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE com uma educação voltada para o sistema toyotista em que as habilidades e competência são voltadas somente para o trabalho.

Mueller (2018) faz um quadro comparativo entre os “quatro passos” de Allen e o Twi que foi uma metodologia desenvolvida por Charles Allen em 1919 durante a Primeira Guerra

Mundial e teve como objetivo, utilizar métodos de treinamento para a indústria naval americana, dos quatro passos de Allen surgiram os “Programas J.”: instrução para o trabalho. O referido autor faz uma analogia entre “os quatro passos para o trabalho” e “os quatro pilares da educação de Dellors”.

Ao estabelecer a comparação entre os métodos formativos, Mueller (2017) evidencia que as relações entre trabalho e educação estão postas com o propósito de formar o cidadão para o desempenho profissional contribuindo para a força produtiva. O autor associa cada pilar construído por Delors com os passos de Allen e considera que ambos instituem os passos a serem seguidos para adquirir instrumentos que desenvolvam as habilidades adequadas para o mundo do trabalho.

Diante disso, o autor considera que a educação passa a ser reduzida a um nível de qualificação profissional e complementa:

Se o horizonte previsto, em termos de formação humana, para a educação no século XXI continua sendo a produção e o nivelamento de sujeitos trabalhadores semiqualeificados, qualificados ou altamente qualificados, não considerando a possibilidade de ampliação das capacidades intelectuais científicas, tecnológicas e artísticas da ampla população (MUELLER, 2017, p. 685).

Nesta perspectiva, os quatro pilares da Educação são vistos com sentido semelhante ao desenvolvimento para o trabalho adequando o estudante à uma sociedade capitalista. A escola precisa desempenhar o seu papel como um espaço de formação humana e social descaracterizando o processo dominante sobre o conhecimento restrito a uns e beneficiando outros.

Nesse sentido Saviani (1994, p. 5) afirma que: “[...] se trata de uma sociedade baseada na cidade e na indústria, se a cidade é algo construído, artificial, não mais algo natural, isto vai implicar que esta sociedade organizada à base do direito positivo também vai trazer consigo a necessidade de generalização da escrita”.

Diante disso, é preciso superar a educação que instaura passos a serem cumpridos como se o aprendizado fosse construído com bases em receita, de forma homogênea.

Saviani (2008) aponta que o ato de aprender a aprender descaracteriza a aprendizagem construída historicamente, pois os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória não podem ser apagados para se desenvolver um novo aprendizado. Neste sentido, Saviani (2008) afirma que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

A aprendizagem ocorre histórica e culturalmente e, a formação do sujeito tem grande relevância no processo social. Sendo assim, o processo educativo que é mediado pelos professores no espaço escolar tem papel decisivo no desenvolvimento do conhecimento empírico passando para o conhecimento científico considerando os conhecimentos construídos historicamente. Diante das considerações postas, observamos que o Projeto Conhecer (2012) apresenta concepções marxistas e com base nas contribuições de Vygotsky assim como, nos quatro pilares da educação de Delors. As teorias e perspectivas citadas neste documento apresentam concepções divergentes entre si. Conforme as colocações de Mueller (2017) e Saviani (2008) os quatro pilares da educação não condizem com uma perspectiva de educação embasada na teoria histórico-cultural.

Com relação ao conteúdo exposto neste documento, concluímos que o mesmo constitui características confusas e de misturas epistemológicas, com isso, nos reportamos a pesquisa de Masson (2012) que compreende que o enfoque marxista deve partir de uma abordagem ontológica em que o conhecimento parte da interação com o meio, o que constitui o modo de ser. A autora considera ainda que, a educação constitui lacunas quanto ao enfoque marxista, em seu estudo enfatiza que ainda existe entendimento de forma fragmentada e interpretações que acabam por sua vez, reproduzindo características que não estabelecem relações necessárias entre a singularidade, a particularidade e a universalidade do real. Essas relações que não são compreendidas são vistas como negligenciadas, pois, analisam a realidade em partes, ou seja, fragmentada.

Cabe destacar que procuramos a Secretaria Municipal de Educação para saber se existe outro documento que rege a educação municipal de Lages. Conversamos com a Coordenadora do ensino Fundamental que nos atendeu e forneceu algumas informações oralmente a partir de um diálogo informal. A Coordenadora relatou que, atualmente não existe uma Proposta municipal de Educação, mas que, está sendo construída tendo seu início no ano de 2018 e término previsto para 2020. Conforme a explicação, este documento está sendo elaborado nos encontros de formação continuada em dois momentos, sendo o primeiro com a participação dos professores de quarto e quinto ano, e no segundo momento será realizado juntamente com os professores de primeiro a terceiro ano.

Quando questionada sobre o Projeto Conhecer (2012), a coordenadora nos respondeu que este documento existe e é o último que foi elaborado pela Secretaria Municipal, mas que não está sendo usado por esta gestão por possuir algumas características confusas quanto as linhas teóricas que são seguidas. Ainda, nos falou que a elaboração da Proposta Curricular Municipal de Lages foi pensada também no sentido de esclarecer as concepções teóricas da educação municipal objetivando também, um documento mais atualizado para a educação de Lages. Com base no estudo realizado sobre o Projeto Conhecer (2012) e embasando-nos também no referencial teórico para discutir com a pesquisa, compreendemos a importância da elaboração de uma Proposta Curricular Municipal que aborde os aspectos educacionais com teorias e concepções que faça sentido para a educação de modo que viabilize o conhecimento em todo o âmbito escolar, principalmente, sendo visto como um referencial teórico e prático para os professores da rede municipal.

6 RESULTADOS, ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo contempla a análise dos dados realizada com base na análise de conteúdo de Bardin (2010). Conforme já explicado no início desta dissertação, na metodologia, a preferência por este método de análise para a pesquisa ocorreu a partir das etapas que a autora coloca sendo de suma importância numa pesquisa qualitativa.

Segundo Bardin (2016, p. 34) “É dizer não ‘à leitura simples do real’, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório das hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação (a fim de despistar as primeiras impressões, como diria P.H. Lazarsfeld)”. A autora explicita a importância do rigor para a descoberta e com isto, a atenção com a “ilusão da transparência” situando-se aos cuidados que são necessários para não cometer “os perigos da compreensão espontânea”.

Desta forma, iniciamos com a organização dos dados, codificação e categorização a partir das respostas. Cabe ressaltar que o conhecimento sobre a análise de conteúdo foi fundamental para o rigor da pesquisa, pois a compreensão e aplicação das etapas conforme Bardin (2016) resultou em um trabalho com fundamento metodológico consolidado por meio da ética e cuidados necessários para manter o rigor da mesma.

Considero neste processo a leitura flutuante como essencial para a iniciação, organização dos dados e exploração do material ressaltando que a leitura foi feita diversas vezes para que fosse possível fazer o reagrupamento das mensagens. Ao reagrupar as mensagens, construímos as unidades de registro que foram realizadas a partir das frases que continham semelhanças em seu contexto. Feito isto, foi realizada a contagem frequencial para selecionar as frases que apresentavam o mesmo sentido compondo as unidades de contexto.

Para a realização do processo citado, realizamos quadros para facilitar a organização das frases e em seguida, fizemos o recorte das mesmas sendo possível o manuseio do material facilitando, desta forma, o processo de codificação e categorização.

As categorias emergiram conforme as respostas das participantes, pois compreendemos a construção do conhecimento pautada na perspectiva histórica e social em que o conhecimento ocorre por meio do contato e interação com o meio, desta forma as categorias surgiram a partir das falas das formadoras e professoras, a posteriori. Nesta parte, utilizamos cores diversas para diferenciar as categorias e possíveis subcategorias. No decorrer da análise e releituras, as categorias foram se definindo conforme aparecerem por diversas vezes nas falas das entrevistadas.

Feito isto, partimos para a inferência e interpretação dos dados, fase em que compreendemos em Bardin (2016) como a triangulação entre a hipótese, os resultados e o referencial teórico já embasado no processo da pesquisa. Esta etapa buscou evidenciar as mensagens mais relevantes das entrevistas conforme os pressupostos da pesquisa e, ainda, buscar nos autores o embasamento necessário para uma discussão consistente sobre o tema.

Buscamos, a partir da entrevista semiestruturada realizada com as coordenadoras/formadoras e as professoras de quarto e quinto ano, descrever por meio de representações a compreensão sobre a formação continuada que é realizada pela SMEL e sua relevância no cotidiano escolar. De acordo com as colocações acima, apresentamos a seção a seguir distribuídas em dois momentos, a análise dos questionários e das entrevistas, cada uma subdividida em subseções.

Com base nos resultados do questionário dividimos em três etapas. A primeira contempla o perfil das participantes. Na segunda seção deste capítulo apresentamos os aspectos gerais sobre a educação municipal, informações pessoais e profissionais das coordenadoras/formadoras e, na terceira parte, conhecemos a partir dos dados do questionário, as professoras que fizeram parte da pesquisa traçando desta forma, o perfil das participantes.

O segundo momento diz respeito às análises das entrevistas. A primeira seção desta parte corresponde à introdução deste processo explicitando como ocorreram os encaminhamentos para a realização das entrevistas. A segunda seção fala do olhar das participantes sobre o PNAIC e a formação continuada para professores de quarto e quinto ano. E a última seção desta análise contempla a reflexão sobre o trabalho pedagógico e o acompanhamento das práticas.

6.1 QUESTIONÁRIOS: TECENDO O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta primeira parte apresentamos a análise dos dados coletados a partir do questionário utilizado como primeiro instrumento com duas coordenadoras/formadoras e oito professoras de quarto e quinto ano dos anos iniciais da rede municipal de ensino.

É importante dizer que, inicialmente aplicamos o questionário com as coordenadoras/formadoras identificadas como CF1 e CF2. Esta primeira etapa foi fundamental para ter acesso a algumas informações pessoais e profissionais dos coordenadores/formadores que atuam nos cursos de formação continuada com os professores dos anos iniciais. Outro fator importante na coleta dos dados com as CF1 e CF2 foram as informações gerais sobre a educação municipal, sendo demonstrada na primeira subseção por meio de gráficos, estes dados

proporcionaram maior conhecimento sobre as escolas da rede para que pudéssemos compor o grupo de professores que se tornaram sujeitos da pesquisa.

Torna-se importante dizer que os procedimentos para a coleta dos dados com base neste instrumento, ocorreu de forma planejada, ou seja, foi agendado um horário específico, por telefone, definindo os momentos para entrega do instrumento para a coleta em dias distintos com ambas as Coordenadoras/formadoras. No dia marcado, compareci na Secretaria Municipal de Educação de Lages e, por meio do diálogo esclareci algumas questões referentes à pesquisa e aos instrumentos para a coleta dos dados, entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE para que fosse lido e assinado. Após os esclarecimentos, combinamos um dia para que eu retornasse com o propósito de recolher os questionários, lembrando que a escolha ficou a critério das participantes, considerando o tempo necessário para que respondessem com calma e que não viesse a atrapalhar o cotidiano de trabalho.

Os primeiros questionários foram realizados com duas Coordenadoras/formadoras que atuam diretamente com os cursos de Formação continuada realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Lages-SC. Diante disto, além de conhecer alguns aspectos importantes para as informações pessoais e profissionais sobre as formadoras, optou-se em buscar também, a partir de dados contidos na Secretaria Municipal, informações gerais sobre a Educação municipal e a identificação das três maiores e as três menores escolas da rede para que assim, pudéssemos selecionar duas de cada, de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente.

A próxima subseção apresenta as informações do questionário aplicado com as professoras regentes de quarto e quinto ano. Para a análise das respostas das professoras foram utilizados quadros e gráficos para sintetizar as informações pessoais e profissionais.

Para dialogar com a análise dos questionários foram utilizados os documentos municipais sendo estes o Plano Municipal de Educação e a Proposta Curricular de Santa Catarina, bem como, o referencial teórico levantado nas pesquisas correlatas e demais autores já utilizados nesta dissertação.

6.1.1 Aspectos gerais sobre a educação municipal e a formação das professoras/formadoras

O questionário foi utilizado inicialmente com as coordenadoras/formadoras, além de informações gerais e profissionais. Buscou-se por meio deste instrumento, mapear as escolas maiores e menores do município, ainda, conhecer algumas informações gerais sobre a educação

municipal de Lages. Concluída esta etapa, deu-se o início da coleta de dados a partir deste instrumento.

De acordo com as informações gerais e profissionais, CF1 preencheu o questionário no dia 22 de março de 2018 às 14h, a mesma tem 44 anos, Pedagoga e tem Mestrado na área educacional. Com base nas perguntas relacionadas às informações profissionais, já participou dos cursos de formação oferecidos pelo PNAIC como professora alfabetizadora e dos cursos de Formação continuada, como professora de quarto e quinto ano. Possui de 1 a 3 anos de experiência como coordenadora nos cursos de Formação continuada para professores dos anos iniciais.

Quadro 4- Quadro de registro das respostas do questionário realizado com as CF1 e CF2

INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS	CF1	CF2
Gênero	Feminino	Feminino
Idade	44	49
Formação profissional	Mestrado	Mestrado
Já participou como professor regente dos cursos de Formação continuada realizado pelo Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa-PNAIC?	Sim (1 ano)	Sim (4 ano)
Quanto tempo atua como formador ou coordenador nos cursos de formação continuada para professores da rede municipal de ensino?	1 a 3 anos	3 a 5 anos
Há quanto tempo atua como formador nos cursos de professores que trabalham com turmas de 4º e 5º ano?	1 a 3 anos	1 a 3 anos

Elaborado pela pesquisadora (2008)

Com base no quadro acima, as Coordenadoras/formadoras possuem Mestrado na área da educação e tiveram a oportunidade de participar dos cursos de Formação continuada realizada para os professores de primeiro a terceiro ano quando trabalharam em sala de aula como professoras regentes. Esta questão nos permite analisar o olhar das coordenadoras com relação aos cursos oferecidos pelo PNAIC, por meio de um programa do MEC e com a finalidade direcionada para a alfabetização dos estudantes. Diante disso, a análise foi considerada a partir das respostas das participantes com base no seu conhecimento sobre a experiência com as turmas de alfabetização e as turmas de quarto e quinto ano, estendendo-se por todos os anos iniciais.

Neste aspecto, embasamo-nos em Saviani (2013) que fala sobre a importância da continuidade. O autor em seu livro *Pedagogia Histórico-crítica* considera que existem três desafios para uma pedagogia nova, sendo um deles, o desafio da descontinuidade. Para o autor,

Parece que as nossas iniciativas em educação pecam por uma extrema descontinuidade, e isso, a meu ver, entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional, com uma das características que se insere na natureza e especificidade da educação, que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível (SAVIANI, 2013, p.92).

Com base na resposta do questionário e por meio da entrevista que está organizada na próxima seção, CF1 e CF2 relataram a importância do curso do PNAIC para a formação do professor, bem como, a necessidade de estender os conhecimentos por toda a formação continuada, do primeiro ao nono ano. Ambas as formadoras deixam evidente que têm conhecimento sobre as práticas e as metodologias, pois, já participaram como professoras cursistas e, agora como coordenadoras/formadoras.

Embora a CF2 possua pouco tempo a mais como formadora que a CF1 na rede municipal de ensino, ambas desenvolvem funções semelhantes acompanhando as formações específicas para as turmas de 1º ao 3º ano, bem como, a formação realizada com os formadores a partir de cursos do MEC e, desenvolvendo a formação continuada para os professores de quarto e quinto ano.

Analisando a entrevista realizada com as coordenadoras/formadoras juntamente com esta questão, fica evidente que as formadoras do PNAIC que trabalham com os professores de primeiro ao terceiro ano realizam formação para conhecer aspectos deste referido nível e assim, poder trabalhar com os professores, enquanto os formadores de quarto e quinto ano desenvolvem suas formações para trabalhar com os professores conforme seu olhar com relação às necessidades e o conhecimento que constrói dentro de sua função.

Nesta perspectiva, consideramos importante relacionar os cursos de Formação continuada com o conhecimento dos formadores para atuar com determinados níveis de aprendizagem. Subsequente a este pensamento e valorizando o conhecimento do professor, refletimos sobre qual é a formação que os formadores têm para estar trabalhando com os professores, de forma que venha a contribuir na sua própria formação e também na formação continuada dos professores que frequentam esses cursos.

Imbernón (2002) nos fala sobre a importância das concepções e práticas dos professores que formam professores, tal conhecimento é fundamental para o desenvolvimento

de suas práticas, desta forma, indica que suas ações podem estar relacionadas aos modelos de formação que são concebidos.

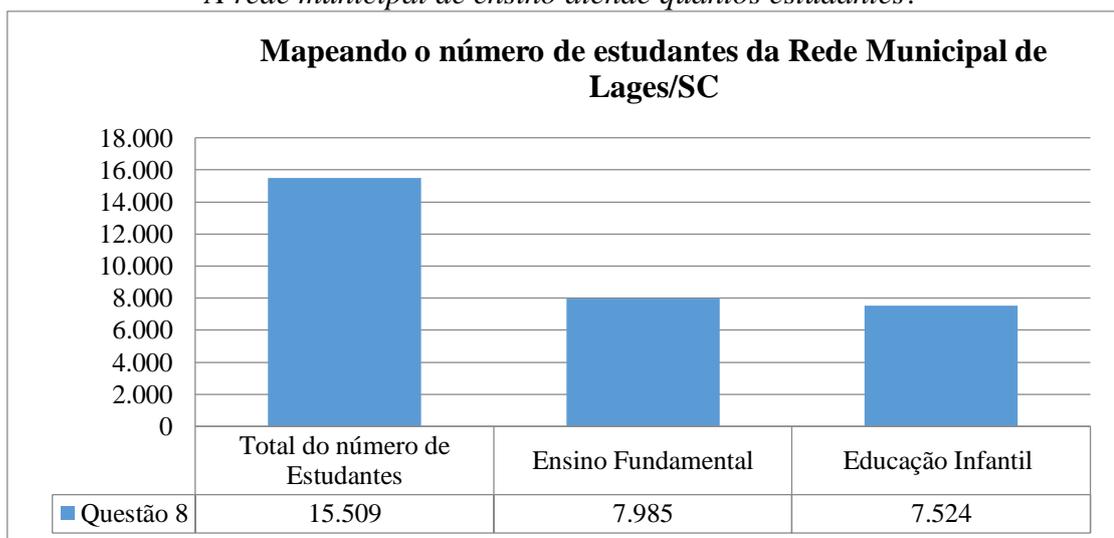
Os formadores do PNAIC realizam a formação com os professores que irão se tornar novos formadores para desenvolverem o conhecimento sistemático necessário para atingir os objetivos da alfabetização, enquanto os formadores de quarto e quinto ano são professores convidados que se destacam pelo seu trabalho, porém, que não são contemplados com cursos que auxiliem em sua prática como formadoras/es dos determinados níveis de ensino.

Com relação às questões que trazem dados gerais da educação municipal, buscamos mapear as escolas da rede, bem como, conhecer um pouco mais sobre a rede municipal de ensino. Diante disso, foram elaboradas algumas perguntas que correspondem à quantidade de escolas municipais, números de estudantes e professores que atuam nos anos iniciais, quantidade de turmas e professores de quarto e quinto ano na rede municipal e as três escolas maiores, bem com as três escolas menores da rede municipal de ensino de Lages-SC.

Com base nas questões referentes ao levantamento dos dados gerais, iniciamos com a questão: “quantas EMEBs existem no município de Lages/SC? ”, conforme a resposta das CF1 e CF2 atualmente existem 32 Escolas Municipais de Educação Básica – EMEBs, no município de Lages. Partindo deste dado foi possível analisar as seguintes questões referentes ao questionário, que serão representados por gráficos:

Gráfico 1- Mapeando o número de estudantes da Rede Municipal de Lages-SC

A rede municipal de ensino atende quantos estudantes?



Elaborado pela pesquisadora (2018)

Conforme a resposta obtida com a primeira pergunta, a rede municipal de ensino de Lages possui 32 EMEBs que atendem somente os estudantes do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano.

Com base no gráfico acima, procuramos saber quantos estudantes a rede de ensino possui, porém conseguimos obter dois dados importantes com a pergunta: “a rede municipal de ensino atende quantos estudantes?” Além da resposta total do número de estudantes sendo este 15.509 em toda a rede municipal, a participante estendeu sua resposta colocando o número de 7.985 estudantes que compõem o Ensino Fundamental (1º a 9º ano) e 7.524 crianças que frequentam os Centros de Educação Infantil – CEIMs do município de Lages.

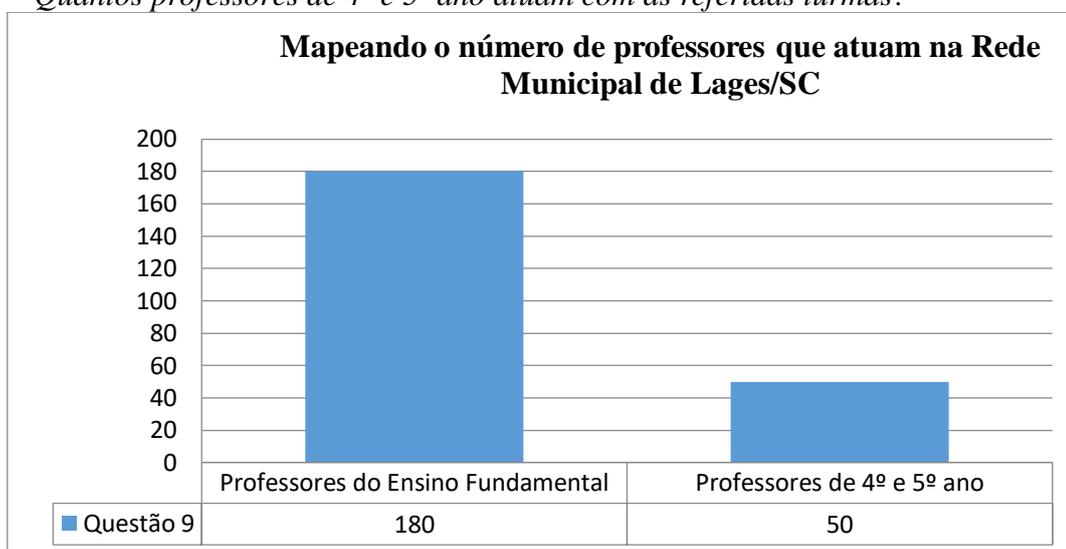
Segundo o Plano Municipal de Educação de Lages (2015), a Educação Infantil apresentou desenvolvimento significativo quanto ao seu crescimento em demanda e procura, por isso, demonstra em seus índices dados numéricos quase que equivalente ao número de estudantes nos Anos Iniciais.

No entanto, conforme prevê o Plano Municipal, busca-se tanto para a Educação Infantil como para o Ensino fundamental- 1º ao 9º ano, alcançar a melhoria do acesso, permanência e da aprendizagem com qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Conforme o PMEL no que compete ao Ensino Fundamental, a educação tem o compromisso de traçar estratégias que incentivem o estudante, ir além dos conteúdos curriculares, ainda, ressalta a importância de Programas Federais implementados no município para auxiliar no desenvolvimento educacional.

A partir desta resposta podemos perceber que tanto a Educação Infantil, quanto os Anos Iniciais possuem um número significativo para a educação de Lages o que equivale a quase 50% de estudantes que comportam ambas as etapas. Das turmas do ensino fundamental, procuramos saber quantos professores têm na rede municipal somente nos anos iniciais e, posteriormente, nas turmas de quarto e quinto ano.

Gráfico 2- Mapeando o número de professores que atuam na Rede Municipal de Lages/SC

- *Quantos professores de anos iniciais atuam nas escolas da rede municipal?*
- *Quantos professores de 4º e 5º ano atuam com as referidas turmas?*



Elaborado pela pesquisadora (2018)

Conforme o gráfico 5, pesquisando quantos professores atuam na rede municipal, constatou-se que de dos 180 professores dos anos iniciais, 50 docentes atuam com as turmas de quarto e quinto ano.

Comparando o número de professores de quarto e quinto ano, observa-se que 50 atuam com essas turmas e 130 professores correspondem às demais. Analisamos a partir deste dado que os professores de quarto e quinto ano correspondem a um grupo de estudantes por turma bastante significativo para a educação municipal. Diante disso, cabe a importância da formação continuada que faça sentido para o professor e na sua ação educativa.

Com relação ao Ensino Fundamental, conforme o Plano Municipal de Educação de Lages (2015), há alguns desafios encontrados na educação, sendo alguns destes, a reprovação que por fim acaba resultando na evasão escolar, o que conseqüentemente, diminui o número de estudantes.

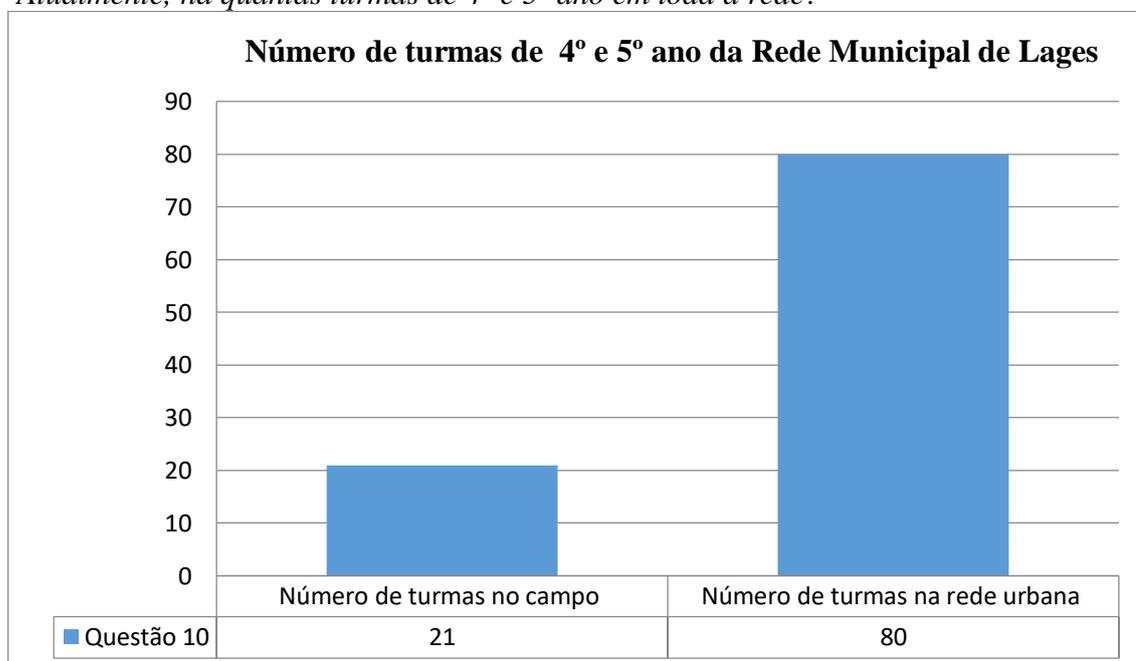
Neste sentido, nos embasamos na Proposta Curricular de Santa Catarina que ressalta a importância do coletivo da escola que precisa criar oportunidades pelas quais se empreendam ações de interrogação, compreensão e elaboração das práticas escolares. Com base neste documento, é necessário ter como ponto de partida, em busca da qualidade na educação, algumas questões como:

[...] quais os problemas básicos enfrentados no ano anterior e que impediram a realização de um trabalho pedagógico de melhor qualidade? Quais os índices de evasão e retenção na escola? Quais as características do ensino na escola? Que concepção ou concepções de conhecimento temos desenvolvido em nossas relações pedagógicas? (SANTA CATARINA, 1998, p. 78)

Desta forma, por meio de questionamentos que visem a melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem, pode-se compreender alguns aspectos que seriam fundamentais para combater a reprovação e evasão escolar, resultando também no avanço dos índices escolares com relação ao acesso e permanência desses estudantes.

Gráfico 3- Número de turmas da Rede Municipal de Lages nos anos iniciais

Atualmente, há quantas turmas de 4º e 5º ano em toda a rede?



Elaborado pela pesquisadora (2018)

Com base no gráfico acima é possível extrair três dados com apenas a referida pergunta “Atualmente, há quantas turmas de quarto e quinto ano em toda a rede?” Observa-se que, de um total de 101 turmas de quarto e quinto ano que equivale a 100%, 80 turmas, ou seja, 79% das turmas estão inseridas no espaço urbano do município e 21 turmas, 21% localizam-se em espaços denominados “escolas do campo”.

Por meio desta análise se pode observar que a maior parte das escolas municipais está localizada nos bairros do município de Lages, considerando que, existem Unidades Escolares mais retiradas do espaço urbano, porém, os serviços oferecidos pela Secretaria de Educação, inclusive os Programas e atendimentos estendem-se também, às escolas destas localidades. As

coordenadoras/formadoras evidenciaram a partir da entrevista que todos os projetos e programas são direcionados a todas as escolas de acordo com a realidade de cada Unidade.

A proposta Curricular de Santa Catarina (2014) aborda discussões sobre as desigualdades existentes entre as condições objetivas das escolas rurais e urbanas. Diante disso, nos fala sobre a necessidade de se pensar nas escolas do campo e, no campo também, de modo a visar o direito de acesso e permanência dos sujeitos que vivem nos espaços rurais.

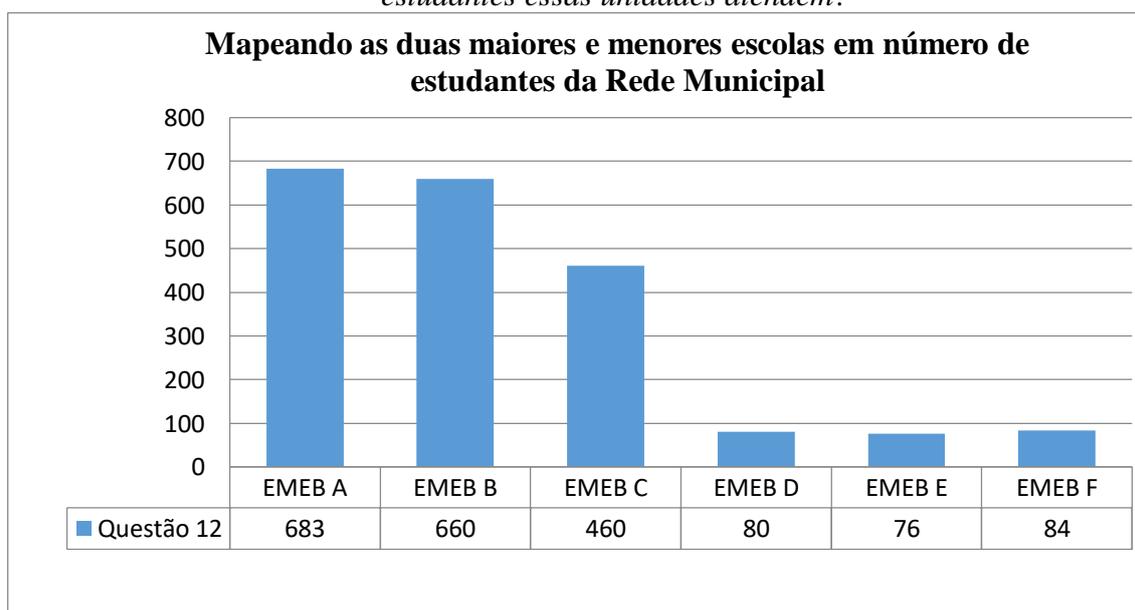
Desta forma, complementa:

Conforme este entendimento, a formação inicial e continuada dos professores precisa estar em consonância com a proposta de educação do campo, com estudos que respeitem a diversidade e o efetivo protagonismo dos sujeitos do campo na construção da qualidade individual e coletiva, conforme já mencionado em lei (art. 13 do Parecer CNE/CEB nº 36/2001) (BRASIL, 2001b), priorizando professores das comunidades do campo (SANTA CATARINA, 2014, p. 78).

Diante do dado levantado, compreendemos que a formação inicial e continuada também faz parte do processo de qualidade educacional visando a aprendizagem significativa do sujeito tanto do espaço urbano quanto do espaço rural. O embasamento teórico e prático que o professor acessa por meio desses espaços podem contribuir de forma significativa para o avanço educacional, pois os estudos são utilizados na sua ação educativa.

Gráfico 4: Mapeando as duas maiores e menores escolas em número de estudantes da Rede Municipal

Quais são as três maiores e menores escolas da rede municipal de ensino e quantos estudantes essas unidades atendem?



Elaborado pela pesquisadora (2018)

O gráfico 4 finaliza o questionário com a sondagem sobre as três escolas maiores e as três escolas menores do município de Lages para que entre estas, fosse possível selecionar duas escolas das maiores e duas escolas das menores. O motivo da seleção de escolas situadas em diferentes bairros teve como propósito investigar por meio da entrevista com os professores, a compreensão sobre o processo de formação continuada e de que forma vem contribuindo para a sua prática e ação educativa em ambas as realidades.

Diante desta premissa encontramos na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p. 54) que nos diz o seguinte: “Diversidade também é heterogeneidade, com vistas ao reconhecimento de que todos somos diferentes. A diversidade está relacionada com as aspirações dos grupos humanos e das pessoas de viver em liberdade e no exercício de sua autodeterminação”, assim, reportamos a necessidade de olhar para realidades distintas, buscando desta forma, ouvir as/os professoras/es dos diferentes espaços escolares considerando a heterogeneidade nos distintos espaços.

Cabe ressaltar que não foi mencionado o nome das escolas, com isso, a identidade das/dos professores que lecionam nestes espaços e que se constituíram sujeitos da pesquisa, continuam preservadas. Desta forma, optou-se por utilizar as letras do alfabeto em ordem crescente para referir as Unidades de Ensino no decorrer do texto, sendo estas, Escola A, Escola B, Escola C, Escola D, Escola E, Escola F.

Com base nos dados levantados tornaram-se o lócus da pesquisa em que foram realizadas as entrevistas com os professores, a Escola B e a Escola C, representando as maiores. A Escola A foi excluída a partir do primeiro contato com a diretora quando relatou que a professora regente do 4º ano estava entrando com o processo de licença saúde e que a professora substituta não era efetiva, portanto, não atendia aos requisitos iniciais de inclusão.

As Escolas D e F foram escolhidas entre as escolas menores por terem o número semelhante de estudantes. O fator primordial na exclusão da Escola E deu-se a partir do primeiro contato com a direção, a qual relatou que, por ser uma escola pequena havia somente uma turma de 1º a 5º ano sendo esta, multisseriada, portanto, teria apenas um professor que trabalha com todos estes estudantes.

Dada esta análise, as escolas selecionadas foram:

Quadro 5- Quadro de registro da seleção das escolas

ESCOLAS MAIORES		ESCOLAS MENORES	
EMEB B		EMEB D	
EMEB C		EMEB F	

Elaborado pela pesquisadora (2018)

A partir das escolas selecionadas foi possível dar continuidade à pesquisa envolvendo os professores de 4º e 5º ano, assim, conseguimos delimitar o lócus da pesquisa sendo as quatro escolas municipais (duas maiores e as duas menores). Finalizada esta etapa, concluímos que o questionário aplicado às coordenadoras/formadoras- CF1 e CF2 nos proporcionou, além dos dados fundamentais para a continuidade da coleta de dados, conhecer aspectos importantes da educação municipal.

Neste sentido, entendemos que os dados quantitativos levantados nesta coleta foram de suma importância, pois trazem aliados aos dados numéricos, informações relevantes para o conhecimento sobre a realidade educacional das escolas municipais de Lages, assim como a distribuição das EMEBs e as respectivas informações que constam nos dados documentais.

Diante desta constatação nos colocamos em reflexão com o pensamento de Paulo Freire que fala sobre a relação de educadores e educandos e o conteúdo como centro, apresentados como “retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (1997, p. 57).

Com base na citação acima, compreendemos que, para dar continuidade à pesquisa e conhecer as professoras que se constituíram sujeitos da mesma, seria fundamental este processo que nos permitiu conhecer os dados quantitativos, pois vieram a complementar o conhecimento sobre a distribuição das escolas e dados gerais da rede municipal de educação do município de Lages. Sendo assim, ressaltamos a importância do conhecimento construído, pois os mesmos ganham sentido quando trabalhados de forma não fragmentada, ou seja, complementando as informações e contribuindo para a construção do conhecimento.

Neste sentido, as informações levantadas por meio dos dados numéricos, ganham significação quando relacionadas à pesquisa qualitativa em questão, pois, a partir dos dados fornecidos pelas formadoras, foi possível mapear as escolas maiores e menores para que assim, pudéssemos compreender as distintas realidades escolares.

Após selecionar as escolas que se tornaram o lócus onde foram encontrados os sujeitos da pesquisa, deu-se o primeiro contato com as participantes. Na próxima subseção contemplamos o perfil das professoras selecionadas.

6.1.2 Traçando o perfil dos professores regentes (PR)

Após mapear as escolas, o primeiro contato ocorreu com a gestora escolar de forma presencial, sendo importante para as apresentações, esclarecimentos sobre a pesquisa e entrega de declarações e documentos necessários para realizar a coleta dos dados com os professores.

Após este primeiro momento, fui apresentada pela gestora para as professoras regentes, individualmente, para cada professora esclareci como seria a coleta de dados e os instrumentos utilizados, em seguida entreguei duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE para que fizessem a leitura e me devolvessem uma cópia assinada, podendo ficar com a outra se assim achassem necessário.

Juntamente com o TCLE, entreguei o questionário para que preenchessem em um momento que não atrapalhasse o andamento da aula deixando combinado o dia do retorno para o recolhimento dos mesmos.

Cabe ressaltar que todos os Professores Regentes que se tornaram sujeitos da pesquisa foram identificados nesta dissertação como PR1 até PR8, por compreender que a ética em preservação dos nomes seja respeitada.

Com base neste instrumento, as participantes são todas do gênero feminino e tem de 38 a 56 anos de idade. Quanto à formação profissional, todas são formadas em Pedagogia, sendo que PR1, PR7 e PR8 possuem especialização e PR4 tem Mestrado.

Com base nos dados acima buscamos em um dos trabalhos selecionados como pesquisa correlata na revisão literária, o artigo “Políticas de apoio aos docentes estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores” escrito por Marli André (2013) em que levanta dados importantes, bem como a pesquisa de Vaillant (2006) que nos mostra os dados do perfil dos docentes latino-americanos. A grande maioria do professorado são do gênero feminino. Outro fator importante abordado neste artigo diz respeito à formação inicial do professor, que necessita receber mais atenção das políticas públicas, pois é visto como o ponto inicial para o desenvolvimento profissional contínuo, promovendo assim condições para a qualidade do ensino.

Com relação à pergunta “Há quanto tempo atua como professor na rede municipal de ensino?” PR1, PR3, PR5 e PR6 assinalaram a questão referente ao tempo entre 3 a 5 anos e, PR2, PR4, PR7 e PR8 responderam que estão atuando na rede municipal de educação há mais de 15 anos. Este dado permite a continuidade da pesquisa com as participantes de acordo com um dos requisitos para participar que condiz com o tempo mínimo de efetivação na rede municipal, sendo este de 3 anos.

Decidimos por selecionar os professores que lecionassem há mais de três anos, pois a efetivação por meio do concurso do município de Lages, conforme a Lei complementar nº 293, de setembro de 2007 que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos do município de Lages (estatuto dos servidores públicos municipais), em seu artigo 25 aponta que: “Ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo ficará sujeito ao estágio probatório por período de 03 (três) anos, durante o qual sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação periódica para o desempenho do cargo” (LAGES, 2007, n.p.).

Entendemos desta forma, que após este período o professor já tem adquirido uma pouco mais de experiência e estabilidade, podendo estar há mais de um ano no mesmo espaço escolar, ainda, passando pelo estágio conforme os critérios avaliativos realizados anualmente para a continuidade de exercício da função, considerados de suma importância para a aprendizagem do professor.

Conforme André (20013, p. 40), a avaliação do trabalho docente do professor é fundamental “para reforçar o trabalho bem feito, para incentivar o compromisso com a aprendizagem dos alunos, para tomada de decisões que apoiem as práticas escolares”.

Associando a resposta do questionário com a entrevista realizada com as professoras pudemos perceber que o critério estabelecido de, no mínimo três anos de experiência com os anos iniciais nos forneceu informações fundamentais. PR1, por exemplo citou em sua entrevista que conhece o trabalho das professoras de primeiro a terceiro ano assim como as atividades que desenvolvem a partir do PNAIC. PR7 trabalha atualmente com um quinto ano e relatou que está conversando com a professora do quarto ano assim como as outras dos anos anteriores para que consigam desempenhar um trabalho contínuo, a partir do diálogo e relato sobre as dificuldades e características das turmas.

Buscamos saber também se as professoras lecionavam somente na rede municipal ou possuíam algum outro vínculo de trabalho. Conforme as respostas, todas as professoras disseram que atualmente possuem vínculo somente com rede municipal de ensino. O objetivo desta pergunta é saber se as professoras trabalham em outra escola podendo ser federal, estadual ou escola particular. Esta resposta se tornou importante para percebermos por meio das entrevistas realizadas com as professoras, as opiniões e conhecimento expressado sobre a formação continuada para além das escolas municipais, observando as possíveis relações com outras realidades.

Neste contexto, encontramos em um dos trabalhos selecionados na revisão literária a reflexão sobre as diferentes realidades que devem ser consideradas pelos professores e formadores. Segundo Géglío (2015, p.236) “não adianta tentar implantar processos de formação

inicial ou continuada de maneira unificada, por meio de programas que visam a abranger todos os professores, em diferentes contextos”.

Com base na citação acima e retomando o dado levantado por meio do questionário, todas as professoras possuem vínculo somente com a rede municipal, porém, apresentaram na entrevista, conhecimento sobre a educação em escolas estaduais e particulares. PR5 por exemplo, apontou na sua fala que as realidades escolares são distintas, seja municipal, estadual ou particular todas as escolas possuem estudantes diferentes e a diversidade também está presente em um mesmo espaço. Embora as professoras trabalhem atualmente somente na rede municipal de ensino, todas expressaram na entrevista que têm clareza sobre as diferentes realidades, inclusive entre as escolas municipais.

Optamos em dividir a análise das questões em dois momentos sendo o primeiro da questão um até a seis e, posteriormente, da questão sete a dez. Segue abaixo as questões contempladas neste primeiro momento por meio do quadro síntese:

Quadro 6- Quadro síntese das respostas do questionário das Professoras Regentes PR1 a PR8 (questão 1 a 6).

Informações pessoais e profissionais	PR1	PR2	PR3	PR4	PR5	PR6	PR7	PR8
Gênero	F	F	F	F	F	F	F	F
Idade	43	55	40	56	43	38	50	43
Formação profissional	Especialista	Pedagoga	Pedagoga	Mestre	Pedagoga	Pedagoga	Especialista	Especialista
Quanto tempo atua como professor efetivo na rede municipal de ensino?	5 a 10 anos	Acima de 15 anos	5 a 10 anos	Acima de 15 anos	5 a 10 anos	5 a 10 anos	Acima de 15 anos	Acima de 15 anos
Trabalha atualmente:	Somente da rede municipal de ensino							

Elaborado pela pesquisadora (2018)

Continuando com a análise do questionário, com base na questão 7 perguntamos: “tem experiência com turmas de 1º a 3º ano? Quanto tempo?” PR1 respondeu que “sim”, mas que trabalhou com turmas de alfabetização há muito tempo; PR2, e PR6 responderam “sim. Pouca” e não especificaram o tempo de trabalho. PR4 colocou em sua resposta que trabalhou com turmas de alfabetização por um ano. PR3, PR7 e PR8 disseram que “sim. Mais de dez anos”.

Com base nos dados acima, podemos perceber que todas as professoras possuem experiência com alguma turma de alfabetização. Esta informação nos possibilitou, a partir das entrevistas, perceber o olhar que as mesmas tinham sobre a formação para os professores de turmas de alfabetização e para os professores de quarto e quinto ano.

André (2013) aponta que o tempo de prática do professor é considerado, principalmente como um dos motivos para a ascensão na carreira profissional. Deste modo, compreendemos um aspecto importante a ser considerado, pois todas as professoras de quarto e quinto ano entrevistadas relataram suas opiniões com base na formação realizada pelo PNAIC e também, sobre o que observam dos trabalhos realizados pelas colegas alfabetizadoras, conforme as orientações do programa.

PR3, PR7 e PR8 responderam que possuem mais de dez anos de experiência com turmas de alfabetização. Na entrevista, as mesmas evidenciaram que trabalham atualmente vinte horas com turma de alfabetização e vinte horas com turma de quarto ou quinto ano e, este dado foi fundamental para compreendermos o olhar das professoras com relação à importância da continuidade da formação continuada para todos os anos iniciais. As professoras explicitaram na fala experiência com base no PNAIC e na formação continuada de quarto e quinto ano.

A oitava questão corresponde à pergunta: “há quanto tempo atua como professor regente de turmas de quarto e quinto ano?” Nesta questão, as PR1, PR2, PR7 e PR8 disseram que trabalham com turmas de quarto e quinto ano acima de dez anos. PR3, PR4 e PR5 trabalham com as referidas turmas no período entre cinco a dez anos e PR6 respondeu que tem experiência como professora regente de quarto e quinto ano no tempo de três a cinco anos.

Conforme a questão acima, somente a PR6 possui o menor tempo como professora regente de quarto e quinto ano sendo este, de três a cinco anos. Assim como a questão cinco que tinha como critério ter no mínimo três anos de experiência nos anos iniciais, de primeiro a quinto ano, delimitamos o mesmo tempo de experiência com as turmas de quarto e quinto ano, pois, compreendemos que a prática adquirida com o mesmo nível, mesmo que tenha ocorrido troca de escola de um ano para o outro, contribuam de forma significativa para o conhecimento das necessidades e desenvolvimento das referidas turmas.

Por compreendermos que o tempo de prática com as referidas turmas embasam a práxis pedagógica, encontramos em Géglio (2015, p. 236) que considera o tempo de experiência do professor atuante em um local específico por um tempo, torna-se relevante para a sua formação docente:

Para isso, eles devem sentir-se parte da escola, um trabalhador com local específico de atuação, não alguém que atua em várias escolas e não sabe exatamente onde é seu local de trabalho, que não tem uma identidade com seu *locus* laboral. Portanto, não basta somente massificar a formação continuada do professor, pois é preciso também criar mecanismos de valorização do seu trabalho.

Diante disso, compreendemos que o período mínimo de três anos pode contribuir para a formação do trabalho docente e o conhecimento sobre a turma e seu desenvolvimento, assim como os níveis podem ser desenvolvidos.

Com base na entrevista, consideramos que o tempo em que as professoras lecionam com as turmas de quarto e quinto ano foi fundamental para expressar o conhecimento que tinham do espaço escolar e também, dos trabalhos que as professoras realizavam com as turmas anteriores. Na entrevista com a PR1 que é professora regente de quinto ano, a mesma relatou que trocam informações sobre as turmas com as outras professoras.

A questão nove investigou se as professoras já participaram da formação continuada realizada pelo PNAIC e quanto tempo. PR1 disse que sim, que foi algo sem continuidade e insuficiente, pois participou somente da abertura que foi proporcionada a todas/os as/os professoras/os dos anos iniciais. Em sua entrevista, a professora demonstrou-se insatisfeita por não poder participar da formação oferecida pelo PNAIC pelo fato de ser professora de quinto ano e o programa não ser estendido para todas as turmas.

A professora PR2 em sua resposta colocou que não, mas que participou da abertura. PR3 também disse que não participou do PNAIC, apenas nas aberturas e em algumas atividades que eram estendidas às turmas de quarto e quinto ano. Apesar das professoras, PR2 e PR3 terem respondido que “não” participaram, evidenciaram que participavam em algum momento que foi contemplado para todos, seja na abertura, devolutiva ou algumas atividades que eram direcionadas na formação continuada. Entendemos que a participação das professoras acontecia mesmo que, de forma indireta, pois na entrevista as professoras explicitaram as opiniões conforme o conhecimento que tinham baseadas na participação deste processo.

PR4 respondeu que participou apenas por um mês. PR5 respondeu apenas que sim, não estendendo a sua resposta. PR6 colocou somente “às vezes” e complementou na entrevista que nem sempre consegue participar, pois são realizados conforme o período de hora-atividade,

porém, a professora tem outra turma no período oposto, sendo esta, de alfabetização, por este motivo, comparece somente quando consegue deixar alguém no seu lugar. PR7 confirmou que já participou, em curso. PR8 disse que já participou durante três anos.

Esta questão tinha como objetivo saber se as professoras participaram da formação do PNAIC para que pudéssemos compreender a partir das entrevistas, as experiências e relatos com base no conhecimento que construíram.

Conforme os resultados da pesquisa desenvolvida por André (2013, p. 46) “no que tange aos tipos de ação de formação continuada, os dados revelaram que, salvas as exceções, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos”.

Neste sentido, evidenciamos a importância de perceber por meio da fala das professoras e com base no tempo de experiência registrado no questionário, os tipos de formação continuada, e a diferença neste processo. Com base na entrevista, todas as professoras evidenciaram que a experiência com a formação continuada do PNAIC e a formação específica para professores de quarto e quinto ano possuem diferenciações quanto à metodologia, material e forma de conduzir os encontros.

A última pergunta: “Participa regularmente da formação continuada oferecida pela SMEL para as turmas de quarto e quinto ano?” As PR1, PR2, PR3, PR4, PR6 e PR8 disseram apenas que sim, sem estender a resposta PR6 respondeu que “às vezes” e justificou que não consegue participar frequentemente devido ao horário, pois está em outra turma e, por este motivo não pode ausentar-se. PR7 colocou em sua resposta que participa às vezes e não justificou.

Esta pergunta tornou-se importante para verificar se todas as professoras participam da formação continuada de acordo com as turmas que lecionam atualmente e, principalmente, conhecer a opinião das referidas participantes sobre a formação que realizam. Baseando-se na entrevista podemos afirmar que todas as professoras expressaram o conhecimento sobre este processo de forma crítica, abordando assuntos de extrema relevância como a descontinuidade dos programas educacionais e falta de conexão entre os cursos de formação continuada.

PR6 respondeu no questionário que realiza a formação “às vezes”, pois não pode participar da formação continuada porque possui no outro período uma turma de alfabetização, a professora explicou na entrevista que não pode se ausentar, pois a formação acontece no período oposto, mas, como está em sala de aula, não há possibilidade de participação.

Nesse sentido, a escola e seu cotidiano constituem-se, ao lado das instituições formadoras de professores, em ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente (SCHEIBE, 2010, p. 991).

Com base na citação acima entendemos a importância da formação continuada para a educação assim como a participação efetiva desses professores nos cursos que são oferecidos. A formação continuada precisa estar vinculada com a escola e adequada ao tempo disponível dos professores para que o trabalho do professor tenha sentido na sua prática.

Compreendemos que a descontinuidade assim como a fragmentação de conhecimento ainda se faz presente na formação continuada. Saviani (2013) aponta que a falta de um sistema de educação no Brasil coloca-nos em situações precárias que dificulta o avanço educacional, bem como, de uma formação continuada que possibilite ao professor, ampliar seu conhecimento de modo que a teoria e prática não se desvinculem.

Quadro 7- Continuação do registro das respostas do questionário das Professoras Regentes, PR1 a PR8 (questão 7 a 10).

Informações profissionais	PR1	PR2	PR3	PR4	PR5	PR6	PR7	PR8
Tem experiência com turmas de 1º a 3º ano?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
Há quanto tempo atua como professor regente de turmas de 4º e 5º ano	Acima de dez anos.	Acima de dez anos.	Cinco a dez anos	Cinco a dez anos.	Cinco a dez anos.	Três a cinco anos.	Acima de dez anos.	Acima de dez anos.
Já participou da formação continuada oferecida pelo PNAIC? Quanto tempo?	Sim.	Não.	Não.	Sim.	Sim.	Às vezes.	Sim.	Sim.
Participa regularmente da formação continuada oferecida pela SMEL para as turmas de 4º e 5º ano?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Às vezes	Sim.	Às vezes.	Sim.

Elaborado pela pesquisadora (2018)

Conforme os resultados obtidos pelas respostas do questionário assim como as reflexões teóricas que embasaram as mesmas, pudemos avançar nossa compreensão sobre os dados analisados pela entrevista. Torna-se importante evidenciar nesta análise que as respostas das professoras complementaram a entrevista fornecendo informações importantes para a reflexão.

Destacamos que a partir do questionário vinculado ao referencial teórico e na entrevista, conseguimos avançar em alguns aspectos iniciais da análise dos dados, o que sinaliza nossos pressupostos sobre a necessidade de uma formação continuada que contemple a realidade dos professores de quarto e quinto ano.

Diante dos resultados obtidos reafirmamos a importância de uma formação continuada que contemple todos os anos iniciais, sem descontinuidade entre um ano para o outro. Saviani (2013) aponta que é necessária uma nova interpretação deste processo em que o “saber-fazer” seja caracterizado por um compromisso político. Trata-se, portanto, de uma vontade política que implica em aprofundamento pedagógico com o foco na teoria e prática que o professor precisa para auxiliar no trabalho.

A formação continuada ainda possui aspectos de descontinuidade e necessita de apoio do sistema de educação de modo que os programas e projetos sejam estendidos às/aos professoras/es dos anos iniciais, respeitando desta forma, o tempo de aprendizagem da criança. Sendo assim, as/os professoras/es precisam ter embasamento teórico que viabilize sua prática conforme o tipo de classe que recebe de um ano para outro, considerando que cada criança possui suas características e tempo de aprendizagem de forma particular.

O próximo capítulo aborda as análises com base nas vozes das professoras a partir das entrevistas.

6.2 ENTREVISTA: O OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DAS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Esta parte contempla as análises dos dados conforme a entrevista realizada com as coordenadoras/formadoras e com as professoras regentes de quarto e quinto ano. Nesta primeira seção abordamos as análises conforme Bardin (2016) ressaltando as etapas realizadas.

Como citado na metodologia, as entrevistas foram realizadas com dez sujeitos sendo duas coordenadoras/ formadoras e oito professoras. Torna-se importante dizer que durante todo o processo de coleta de dados que ocorreu por meio de agendamento prévio, todas as entrevistas foram realizadas no espaço escolar com as professoras em momentos de hora-atividade e, com

as coordenadoras/formadoras realizamos nas dependências da Secretaria Municipal de Educação.

Para seguirmos com a análise de dados retomamos nosso pressuposto descrito no início da dissertação partindo do princípio que os professores de quarto e quinto ano têm a necessidade de participar de uma Formação Continuada que contemple suas necessidades e anseios por meio de espaços e encontros que oportunizem conhecimentos e estudos continuados, em todos os níveis de ensino dos anos iniciais.

Embasados nos pressupostos da pesquisa, fundamentamos a importância de atentar para as hipóteses que surgiram na inferência para contemplar a interpretação dos dados. Bardin (2016, p.165) nos diz que “com efeito, pode se seguir com a hipótese de que a mensagem exprime e representa o emissor”.

Para realizar a análise com base em uma interpretação respaldada na ética e no rigor da pesquisa, buscamos triangular o pressuposto, os resultados e o referencial teórico de modo a evidenciar por meio da conversação, a mensagem emitida de forma clara e com significação para a pesquisa.

Diante disto, a entrevista está subdividida em subseções conforme as categorias que emergiram da fala dos sujeitos da pesquisa. Neste contexto compreendemos o surgimento das categorias a posteriori como um processo sócio histórico, pois, buscamos refletir a partir da fala dos sujeitos. Esta ação nos permite analisar a partir de algo que não é lançado antecipadamente, mas que emerge dos anseios expressados pelas coordenadoras/formadoras.

Quadro 8- Quadro síntese das categorias que emergiram da fala das participantes

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Formação continuada	Formação; planejamento; estudo; auxílio
PNAIC	Continuidade; participação; políticas públicas
Quarto e quinto ano	Participação; políticas públicas; continuidade
Trabalho pedagógico	Acompanhamento; reflexão, práticas.
Sala de aula	Teoria; prática; acompanhamento

Elaborado pela pesquisadora (2018)

As entrevistas realizadas com as formadoras e as professoras foram analisadas em conjunto para que desta forma, pudéssemos agrupar as mensagens conforme os diferentes olhares e dialogar com o referencial teórico. Sendo assim, as subseções foram subdivididas

conforme as categorias: formação continuada, PNAIC, quarto e quinto ano, trabalho pedagógico e práticas da sala de aula.

A primeira subseção apresenta a fala das coordenadoras/formadoras e professoras sobre a concepção de formação continuada tendo como subcategorias as palavras, formação; planejamento; estudo e auxílio. A segunda parte contempla as categorias PNAIC e quarto e quinto ano, pois percebemos nas falas das entrevistadas que possuíam em suas subcategorias, características de ligação entre uma palavra e outra o que dava sentido no contexto da frase. Desta forma, por meio do agrupamento a subseção compreende a fala das participantes no subtítulo “O olhar sobre o PNAIC para a formação de professores de quarto e quinto ano”.

A próxima análise aborda as reflexões a partir das categorias trabalho pedagógico e sala de aula. A partir das leituras e, percebendo que ambas possuíam semelhança nas subcategorias, utilizamos novamente o agrupamento das mesmas com base na unidade de contexto, pois, as mesmas se complementam, o que ficou explícito na fala das entrevistadas. O subtítulo desta subseção contempla desta forma, as análises “Do acompanhamento das práticas da sala de aula para a reflexão sobre o trabalho pedagógico”.

6.2.1 Concepção de formação continuada para as coordenadoras/formadoras e as professoras

Com efeito, a forma de implantação envolve a problemática educacional que, por sua vez, tem a ver com a questão da ligação entre teoria e prática que nós, teimosamente tendemos compreender como polos separados (SAVIANI, 2013, p.99).

Iniciamos a análise das respostas com base na categoria “formação continuada” que emergiu da fala dos sujeitos. Cabe ressaltar que a palavra “formação” também foi utilizada por diversas vezes de forma isolada, porém, ao realizar o processo de codificação e organização das unidades de registro e a partir da leitura, observamos que ambas se complementam.

Neste sentido, começamos com a concepção de formação continuada para a SMEL, a partir da fala das coordenadoras/formadoras.

Para CF1 é necessário:

[...] pensar enquanto secretaria, como que nós vamos trabalhar essa formação, como que eu planejo, como que eu penso, como que ela deve ser. Primeiro, partindo daquilo que os professores trazem, o que eles têm de conhecimento, o que eles conseguem fazer, e depois nós pensarmos: e agora o que nós vamos fazer enquanto secretaria para auxiliar? (CF1, 2018).

Conforme a fala de CF1 é fundamental realizar a formação continuada a partir de um planejamento pensando em como ela deve acontecer. Com isto levamos a reflexão para a

importância do planejamento do professor para com os estudantes e, também, do espaço de formação continuada para com os professores.

Desta forma, planejar exige pensar quem são os participantes e, principalmente, de que realidade eles vêm. Segundo Oliveira (2007) o ato de planejar exige aspectos básicos a serem considerados. Conforme a autora um dos aspectos relevantes é o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas e, para que o planejador as evidencie, é importante fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, desta forma, traçar finalidades, metas ou objetivos se torna mais claro e objetivo.

A formação continuada precisa partir do conhecimento que os professores trazem, sendo fundamental realizar um planejamento para execução das atividades. Diante disso, o diagnóstico realizado com as professoras, é de fundamental importância para que a formação aconteça de modo a contemplar a realidade da sala de aula e que, a teoria estudada esteja de acordo com a realidade escolar. Com relação à concepção de formação, CF2 diz que:

[...] a Secretaria da Educação tem uma concepção de Formação Continuada como permanente mesmo, em que ela precisa acontecer em momentos de estudos, reunidos na Secretaria ou em outro local, enfim, que a Instituição da Secretaria seja promotora, mas, também, em momentos extensivos ao trabalho pedagógico, ao acompanhamento pedagógico em sala de aula (CF2, 2018).

Para CF2, a formação continuada tem que ser concebida como permanente em que os momentos de estudos sejam estendidos para a prática escolar. A formadora enfatizou em sua fala que a Secretaria de Educação não tem só o papel de proporcionar os cursos de formação continuada como espaço de estudo, mas, instituir subsequente ao espaço escolar. Paulo Freire (2001) nos fala sobre a importância da formação permanente para o professor:

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir (FREIRE, 2001, p. 80).

Paulo Freire, evidencia que a formação permanente presume que o formador e o formando compreendam-se em sua condição humana como seres em formação, inconclusos e, que a partir da sua curiosidade e do seu desenvolvimento contínuo, está sempre em descoberta de si com o mundo. O autor ressalta a importância de se ter esta consciência, de se reconhecer como um ser em construção, o que vem ao encontro da concepção dialética respaldada em Marx (1979) já abordada nesta dissertação.

A concepção dialética compreende a importância da consciência do processo de transformação que está ligado à reflexão e matéria. Com isto, fundamenta-se a necessidade de mudança constante para o processo de construção.

Nesta perspectiva encontramos em Paulo Freire (2012) a importância da formação permanente como sendo um espaço fundamental para a reflexão crítica sobre a prática. Rever a prática é um fator fundamental para que haja a transformação da ação docente e para este processo de transformação é importante que a teoria e a prática estejam de acordo com a realidade escolar. O trabalho do professor tem um conteúdo político e precisa pensar a questão da formação permanente deste sujeito de forma que, compreenda que a educação é um espaço em que se pode superar o trabalho alienado.

As formadoras destacam nas falas que a formação entendida como permanente deve ser estendida ao espaço escolar e, que o diagnóstico inicial é fundamental para o planejamento do que será trabalhado durante o ano letivo, no entanto, percebe-se a partir da fala das professoras, discordância com relação ao assunto.

PR4 coloca em sua fala que o trabalho de sala de aula acaba por vezes caindo na rotina diária e a formação continuada poderia proporcionar olhares diferentes quanto a prática.

Todo dia de sala de aula, aquele todo dia, às vezes acaba “ me esqueci disso, me lembrei disso” aí às vezes a formação poderia dar mais uma base, algo que me ajudasse a ter um olhar diferente (PR4, 2018).

A fala da professora evidencia a relevância do espaço de formação para os professores de formação inicial e continuada. Com isso, embasamos nosso estudo em Scheibe (2010) que ressalta:

Os professores envolvidos com a formação pedagógica dos futuros docentes e que devem transformar os estudantes em profissionais da educação convivem com a insatisfação e com a compreensão de que não basta a superposição de conteúdos pedagógicos para uma formação, na qual a prática educativa deve fundamentar o processo de formação docente (SCHEIBE, 2010, p. 989).

Desta forma, discorreremos a análise a partir da reflexão sobre a formação continuada concebida pelas formadoras e pela fala da PR4. Percebemos que as opiniões nem sempre condizem com a prática, nesse sentido, as formadoras reconhecem a importância do papel do formador e da função deste setor para o trabalho pedagógico. Conforme a fala da professora, os cursos de formação poderiam proporcionar mais embasamento para a prática da sala de aula, pois a mesma relata que sente falta de temas que abordem o trabalho docente de forma mais prática e que ofereça recursos para um trabalho diferenciado. PR7, diz em sua entrevista que é

necessário também que o professor esteja disposto a aprendizagem e que o espaço da formação pode sim trazer algo de novo.

[...] você tem que estar disposto a rever a sua prática, mas é, aquilo que eu te disse, é impossível se ir para uma formação e nada tirar, aos meus olhos (PR7, 20018).

Candau (2013, p. 16), nos diz que “na caminhada nesta direção, a reflexão didática deve ser elaborada a partir da análise de experiências concretas, procurando-se trabalhar continuamente a relação teoria-prática”. Conforme a resposta da PR7, percebe-se que diante de algumas insatisfações sempre tem algo para aprender, mas, para que a aprendizagem ocorra é necessário que o professor esteja disposto, aberto ao conhecimento que está sendo mediado.

Nesse sentido, analisamos que a fala da coordenadora é fundamental para a compreensão do processo que ocorre na formação continuada com o intuito de suporte do trabalho docente, mas, conforme a PR7 compreendemos que nem sempre acontece. Relacionar os estudos realizados com a prática do professor e, acompanhar o trabalho pedagógico precisa ainda, sair do discurso e ser concretizado no espaço da escola.

Por meio da entrevista com a CF1 tivemos o conhecimento que a Secretaria de Educação está elaborando uma nova Proposta Curricular para o município. Para a elaboração deste documento foi convidada uma professora/formadora citada como consultora para trabalhar com os professores algumas questões que seriam pertinentes na elaboração do mesmo. Os estudos iniciaram este ano (2018) e vão ser estendidos até o final da gestão, os encontros para a elaboração deste documento estão acontecendo nos espaços da formação continuada dos anos iniciais, em um primeiro momento nos encontros de professores do quarto e quinto ano e, posteriormente, em um segundo momento ocorrerá com os professores de primeiro a terceiro ano.

Cabe ressaltar que, a elaboração da Proposta Curricular Municipal não acontece em todos os encontros de formação continuada, pois é seguido um cronograma em que a consultora educacional conduz a formação em um dia específico para que as falas das professoras sejam contempladas nos escritos deste documento. CF1 evidenciou como está acontecendo a elaboração da Proposta Curricular Municipal:

[...] nós estamos desde o ano passado pensando nessa nossa Proposta Curricular do município e aí nós contratamos essa consultora que ela está trabalhando com os professores de quarto e quinto já dentro dessa mesma perspectiva do PNAIC, de continuidade, mas também já voltando o olhar para a nova proposta, já trabalhando com elas todos os conceitos (CF1, 2018).

Cabe ressaltar que, além do Plano Municipal de Educação de Lages, o município conta atualmente com o Projeto Conhecer: a excelência do ser na busca do saber e do fazer, como um

dos documentos que a SMEL possui. No entanto, ao buscar este documento na Secretaria de Educação foi-nos dito que o mesmo está em desuso e, que estavam construindo um novo documento com data prevista de sua finalização para o ano de 2020.

Com base no olhar das professoras para a formação continuada realizada atualmente, algumas expressaram insatisfação quanto à formação oferecida, conforme PR1 demonstra na fala dizendo que:

Nosso objetivo nessa formação é escrever a Proposta Curricular do Município. É claro, isso é importante para nós, é muito importante escrever esse documento, que escola nós queremos, que indivíduo nós queremos, que aluno, que indivíduo para o futuro é... Mas, e a nossa formação? As nossas angústias? (PR1, 2018).

A PR1 demonstrou preocupação com relação à formação oferecida, a professora reconhece a importância deste documento para a educação lageana, porém, as angústias e os anseio da sala de aula nem sempre são considerados no espaço da formação continuada. Desta forma, estes cursos proporcionados acabam por sua vez, desmotivando os professores quando não relacionam os estudos com o cotidiano escolar.

Nóvoa (2010) suscita reflexões importantes quando relaciona a formação continuada de professores às necessidades cotidianas. Para o referido autor, as formações precisam atender às reais necessidades dos professores, do chão da sala de aula, e que os mesmos sintam-se incentivados a estarem nesses espaços.

Neste caso, com base na fala da professora e na citação acima, concluímos que é preciso construir um novo formato de formação em que os professores sintam-se valorizados e que não sejam obrigados a participar apenas por algum motivo específico. A obrigação deve ser substituída pela instigação em participar de momentos em que a sua realidade seja considerada. As práticas escolares precisam ser levadas para o espaço de formação de modo a auxiliar os professores a pensarem sobre a sua prática pedagógica, embasadas/os numa concepção teórica discutida entre seus pares.

Por outro lado, PR7 considera a proposta curricular que está sendo elaborada no curso de formação continuada fundamental para o conhecimento, pois, está aprendendo conceitos e linhas epistemológicas que antes, conhecia superficialmente.

Esse ano eu estou gostando, porque este ano a gente está trabalhando justamente essa Nova Proposta curricular que é nacional [...] a gente falava, mas, não tinha uma noção aprofundada disso, então, esse ano a secretaria está nos oferecendo. [...] você consegue perceber onde você está situada, em que linha de pensamento você está (PR7, 2018).

A PR7 colocou sua satisfação em estar compreendendo conhecimentos epistemológicos que desconhecia, principalmente, sobre a linha epistemológica que a Secretaria

de Educação segue. Para a professora, é de suma importância que os professores tenham este conhecimento, pois, fundamenta a prática, e por meio da elaboração da Proposta Curricular do município este estudo está sendo contemplado.

Um dos fatores relevantes na fala da professora condiz com a aplicabilidade dos estudos e a prática escolar. Pimenta (1999) ressalta que o conhecimento não se adquire somente olhando ou contemplando-o, é necessário instrumentalizar o objeto, ou seja, as teorias e os estudos precisam ser vistos em sua prática, principalmente, de acordo com a realidade em que o professor esteja inserido. Outro aspecto importante a ser considerado nos estudos da autora relaciona-se com o repensar da formação inicial e continuada, a partir de demandas que sejam importantes para o professor.

Neste sentido, compreendemos por meio da análise que o início da formação docente não consegue contemplar todos os conhecimentos necessários como suporte para a prática pedagógica. Muitos estudos são abordados superficialmente devido ao tempo ser de curta duração nas disciplinas entre diversos fatores que, por sua vez, contribuem para uma formação com muitas lacunas. Com base neste olhar, a formação continuada precisa contemplar os anseios e necessidades dos professores, haja vista que muito conhecimento não é abordado na formação inicial em sua totalidade.

Diante disto, refletimos sobre os estudos e conhecimento das linhas epistemológicas citadas pela PR7 como conhecimento de grande importância desde a formação inicial dos professores e, que por vezes, é visto de forma superficial por meio de uma abordagem superficial. Com base na entrevista, pode-se inferir que, em certa medida, os professores confundem as concepções epistemológicas e não têm conhecimento da perspectiva que a Educação municipal segue, pois muitos apresentaram desconhecimento ao citar o estudo que estava sendo realizado.

Cabe lembrar que, por meio dos resultados do questionário tivemos a resposta que a PR7 possui mais de quinze anos de experiência como professora, e demonstrou em sua entrevista grande satisfação em estar compreendendo as perspectivas epistemológicas agora, na formação continuada, e conseguindo relacionar com a prática.

Diante disso, PR2 compreende que:

[...] é importante você perceber que está valendo a pena, você está lá porque você está vendo que, o que a gente está trabalhando lá tem a ver com o teu chão, com o teu trabalho da sala de aula entendeu? Você consegue casar aquela teoria daquele momento com a prática da tua sala de aula (PR2, 2018).

Pimenta (1999) afirma que repensar a formação é de suma importância, pois a formação inicial não dá conta de suprir todas as demandas educacionais, assim como a formação continuada. A educação precisa que os professores compreendam o processo de desenvolvimento do sujeito como histórico e social, desta forma os estudos epistemológicos se tornam claros quanto aos objetivos da prática pedagógica.

A partir da fala das entrevistadas percebemos que a formação continuada possui grande relevância para a prática pedagógica, pois é o espaço em que a teoria complementa a prática do professor. Ao perguntar sobre a concepção de formação continuada para as formadoras percebeu-se que compreendem o processo de formação como permanente e necessário para a prática docente. As professoras reconhecem a importância deste espaço para estudos, mas, que venham a complementar a prática escolar de modo a desenvolver suas ações por meio de reflexão e diálogo condizente com a realidade das escolas municipais.

Outro fator fundamental que emergiu nas análises sobre a categoria “formação continuada” foi a necessidade de compreensão das concepções teóricas epistemológicas para a formação do professor. Tanto as formadoras quanto as professoras percebem que existe desconhecimento ou confusão das perspectivas teóricas que o município tem como princípio.

PR3 associa os conhecimentos construídos sobre as teorias epistemológicas:

[...] estou conseguindo perceber isso com as nossas paradas e reflexões, já está dando pra ter um norte, pelo menos saber, esse tipo de atividade que eu faço com ele, essa maneira do meu trabalho com eles na sala de aula está me mostrando que, eu estou indo por essa linha, é... a gente se situar pelo menos, casar teoria com prática né (PR3, 2018).

Conforme PR3 compreender as linhas epistemológicas é fundamental, pois sua prática começa a ganhar sentido situando-se em seu trabalho pedagógico. Desenvolver este conhecimento é reconhecer o sentido de seu trabalho com base nos objetivos que pretende atingir. Reconhecer o sujeito como histórico e social é considerar o conhecimento dos estudantes.

Segundo Grosch (2011, p.32):

Há necessidade de discutir o papel que os formadores de professores desempenham no atual contexto histórico, sobre as possibilidades de intermediação entre os conhecimentos acadêmicos, cultural e historicamente produzidos, e os conhecimentos escolares veiculados em sala de aula na educação básica.

Neste contexto, compreendemos a formação continuada como essencial, pois precisa contemplar este conhecimento dos professores para que, todos situem-se quanto à linha epistemológica que a educação municipal tem como premissa para que, desta forma, o professor

reconheça-se como parte do processo de construção social e mediador da aprendizagem, ainda, desenvolva suas práticas pedagógicas com base no que pretende conforme as concepções de homem, mundo e sociedade que se quer desenvolver.

Para PR5 a formação significa estar vinculada com a prática do professor.

Na formação você precisa perceber um envolvimento, apesar de você ter ido ter tido uma tarde de estudos, consegue vir para sala de aula e durante aquele período você começa a perceber e lembrar das coisas que viu lá e pensa assim na sala “poxa vida! Essa atividade aqui, isso aqui, eu ia trabalhar só isso, mas dá de fazer mais alguma coisa também (PR5, 2018).

Scheibe (2010) compreende que a escola deve se constituir lado a lado com as instituições formadoras. Neste sentido, o ambiente formativo necessita abordar aspectos educacionais e de formação que façam sentido para o professor, a autora ainda nos fala da importância de ações e programas sistematizados que sejam articulados com a carreira docente.

Ao refletir sobre o que representa a formação continuada para as coordenadoras e professoras podemos dizer que esta deve ser pensada na da sala de aula e considerar a prática do professor, e as teorias trabalhadas nestes espaços não podem ser cumpridas somente como critério obrigatório de programas ou currículos previstos para o ano letivo. Assim como o professor precisa vincular os estudos com a realidade dos estudantes, é necessário que a formação continuada considere as realidades em que as escolas estão inseridas para que, desta forma, o planejamento sobre os estudos aconteça de forma interativa com os professores.

Outro aspecto que analisamos ser fundamental condiz com as teorias epistemológicas abordadas nas entrevistas. Percebemos que as professoras não obtiveram em sua formação inicial o conhecimento necessário sobre as linhas epistemológicas e, que no espaço de formação continuada está sendo retomado para a elaboração da Proposta Curricular Municipal, e ressaltamos a importância da elaboração deste documento para o avanço educacional do município. Embasamos nossa análise em Saviani (2003) ao afirmar que:

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que de um lado, está a questão dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos [...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da história nesse processo (2003, p. 141).

Com base na citação acima reafirmamos a importância para o professor de se ter o conhecimento sobre as teorias e concepções epistemológicas, pois entendemos que o trabalho

docente justifica-se na transformação e no conhecimento construído historicamente, assim, o trabalho pedagógico torna-se objetivado com a finalidade de transformação social.

Diante do exposto, entendemos que a formação continuada exige ações que contribuam no seu trabalho com os professores saindo do discurso educacional para o real papel da escola e que, as implementações de programas e políticas que fazem a diferença sejam estendidas a todos os níveis dos anos iniciais.

Sendo assim, finalizamos esta subseção e damos continuidade nas análises abordando a importância das Políticas Públicas e estratégias educacionais que proporcionem respaldo para o cotidiano escolar sendo preciso também, atentar para as políticas educacionais que visam a implementação de ações pedagógicas de forma geral, considerando as regiões com base em um caráter homogêneo sem trabalhar a realidade local. As próximas categorias a serem abordadas contemplam o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa- “PNAIC” e “quarto e quinto ano” proporcionando o andamento da discussão e análise dos dados.

6.2.2 O olhar sobre o PNAIC como continuidade para a formação de professores de quarto e quinto ano

O trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, se convertam numa espécie de segunda natureza. Ora, isso exige tempo. A continuidade é, pois, uma característica própria da educação (SAVIANI, 2013, p. 107).

Iniciamos esta seção a partir de Saviani (2013) que suscita reflexões fundamentais sobre a continuidade como essencial na educação para que as habilidades se desenvolvam e os conceitos possam ser generalizados.

Tendo em vista que a formação continuada de professores é concebida pela SMEL como fundamental para a formação permanente, buscamos compreender por meio das vozes dos formadores e professores como ocorre este processo nos anos iniciais.

Ao realizar a codificação e categorização para a análise dos dados, percebemos que as palavras “PNAIC” e “quarto e quinto ano” apareciam relativamente juntas tendo como elemento de ligação a palavra “continuidade” e “políticas públicas”. Desta forma, optamos em desenvolver nesta subseção a abordagem das falas com base na unidade de registro que explicita as mensagens dos sujeitos.

Ao falar sobre a formação para professores de quarto e quinto e ano, as coordenadoras/formadoras relacionaram a importância de se ter uma Política Pública educacional que promova a continuidade em todos os anos iniciais.

CF2 diz que:

Política Pública diretamente para o quarto e quinto e ano não temos, mas, o PNAIC, ele tem que ter continuidade e ser extensivo. Tem direcionamentos extensivos a todas as turmas, desde a Educação Infantil até o nono ano, porque são práticas, são formas de ver o trabalho, são formas de conceber o aluno, conceber o professor que, podem ser extensivas (CF2, 2018).

Diante da fala da CF2 percebe-se que a formadora considera importante a formação realizada pelo PNAIC como suporte teórico e prático para os professores alfabetizadores e, reconhece a necessidade de ter a continuidade deste processo. Ao explicitar que não existe políticas públicas que respaldem a formação para os professores de quarto e quinto ano, a formadora diz que este programa pode ser estendido a formação de outros professores por meio de práticas que podem ser adotadas.

Com base no livro *Pedagogia histórico-crítica* de Dermeval Saviani (2013) compreendemos a importância de abordar o tempo de aprendizagem da criança e a continuidade deste processo para além do ciclo básico de alfabetização. O autor dedica em uma parte de seu livro, reflexões sobre as etapas do ciclo básico dizendo que no primeiro ano os alunos começam a reconhecer o alfabeto e os números iniciando o processo de alfabetização, no segundo ano, as crianças passam a estudar a história do Brasil, assim como as outras disciplinas, mas ainda assim, continuam o aprendizado da leitura e escrita concomitantemente. Já no terceiro ano, a criança dá continuidade associando a escrita, leitura, ditado entre outras estratégias aos conhecimentos de geografia, ciências e outras disciplinas e, é por volta do quarto ano que as habilidades básicas estão fixadas sendo irreversível o aprendizado mesmo que não tivesse mais contato com a leitura, ainda assim não retrocederia ao analfabetismo.

Conforme Saviani (2013), a continuidade na alfabetização é necessária e então questiona:

Por que essas campanhas fracassam? Fracassam porque são esporádicas, são descontínuas, não duram o tempo suficiente para se atingir o ponto de irreversibilidade. Em geral, os alfabetizandos, após alguns meses, chegam a redigir bilhetes simples, chegam a escrever pequenos textos, e aí se comemora o feito de que em poucos meses se alfabetizou, dá-se o diploma, faz uma festa, e depois de um ano os diplomados regridem à condição de analfabetos (p. 108).

Com base na citação acima reafirmamos a importância de se ter a continuidade de programas que se tornem extensivos a todas as turmas dos anos iniciais considerando que as políticas públicas educacionais devem atender às reais necessidades escolares.

Sendo assim, reafirmamos a necessidade, dos professores de quarto e quinto ano, de uma formação que contemple estudos de acordo com o nível dos estudantes; que compreenda o processo de aprendizagem de forma contínua, que não se finda na transição das etapas de ensino e aprendizagem. CF1 concorda com a CF2 quando diz que:

Algum programa específico para quarto e quinto ano, não tenho conhecimento de nenhum mesmo, mas assim, o que nós enquanto secretaria fazemos, os encontros de quarto e quinto é uma continuidade por que, qual é o nosso... o que nós ganhamos enquanto secretaria? Desde o ano passado, quando nós escolhemos as pessoas que iam trabalhar na formação, essas mesmas pessoas foram fazer a formação do PNAIC, e são elas que trabalham o PNAIC (CF1, 2018).

Com relação às falas das coordenadoras o PNAIC é uma Política pública instaurada por meio de um programa que beneficia não somente os professores alfabetizadores. O trabalho realizado por este programa é, de certo modo, estendido aos professores de quarto e quinto ano, pois, conforme a entrevista, as professoras que trabalham com as referidas turmas como formadoras já tiveram a formação do PNAIC e adotam algumas metodologias.

Conforme Scheibe (2010) existe atualmente, grande pressão para que os professores avancem quanto ao desempenho dos estudantes, principalmente para obterem resultados satisfatórios quantos aos índices nacionais e internacionais. Partindo disto, Scheibe (2010, p. 985) entende que, “[...] os diversos níveis governamentais vêm criando mecanismos que visam ampliar o controle do exercício profissional, mediante exames de certificação de competência, associados à implantação de incentivos financeiros”.

Desta forma, os professores alfabetizadores são contemplados pelo PNAIC por meio de uma formação em que as orientações acontecem com base em materiais didáticos e pedagógicos visando a alfabetização dos estudantes até o final do terceiro ano, ainda, recebem incentivo financeiro.

Conforme a portaria nº 1.458 de dezembro de 2012 estabelecida pelo Ministério da Educação, garante aos professores alfabetizadores bolsa de estudos e pesquisas como forma de incentivo a participação dos professores, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE por meio da resolução nº4 de 27 de fevereiro de 2013 consta em seu artigo 5º que a formação continuada de professores Alfabetizadores é contemplada pelo pagamento de bolsas para o “[...] V - coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios; VI - orientador de estudo; e VII - professor alfabetizador” (BRASIL, 2013).

Entre os benefícios contemplados, as professoras que já trabalharam com turmas de alfabetização explicitaram em seus relatos a importância do conhecimento abordado nestes espaços. Com base na entrevista com as professoras de quarto e quinto, percebeu-se que todas

conhecem o Programa, embora, muitas não tenham tido a oportunidade de participar ou participaram somente da abertura ou devolutiva do programa, de forma muito superficial. PR4 é professora de quarto ano e relata como foi sua participação e qual o olhar que tem sobre o PNAIC:

Já fiz o PNAIC, mas, foi um momento assim, final de ano, foi mais sobre como corrigir textos. Na verdade, esse processo foi bom porque havia algumas coisas ali que eu nunca havia pensado, tipo de como corrigir o texto, mas... PNAIC ao todo assim, eu não tive uma visão geral dele não (PR4, 2018).

Por meio da fala da PR4 podemos perceber que a formação continuada do PNAIC em que participou permitiu observar algumas estratégias e métodos que se tornaram interessantes para a sua prática.

Neste sentido, Saviani (2013) compreende que é necessária uma nova interpretação de formação em que o professor perceba o espaço como transformador da sua prática. Para o autor, quando se entende que a teoria embasa a prática e, a prática embasa a teoria em um processo contínuo, a proporção de consistência resulta na transformação e se torna mais qualitativa. A partir daí o professor assume um compromisso político que é por ele determinado.

Ao referir a fala da professora, observamos que a mesma tem pouco conhecimento sobre o PNAIC, mas, que já participou de alguns encontros proporcionados a todas as professoras regentes dos anos iniciais. Em sua fala a professora expressa que o encontro proporcionou olhares para a sua prática de sala de aula que até então não havia sido pensado. Com isto, podemos afirmar que o espaço da formação é fundamental para rever a prática proporcionando uma nova forma de trabalhar o conhecimento objetivo de modo que se torne interessante para o professor e para o estudante.

PR1 ressalta na entrevista abaixo que o interesse em buscar conhecimentos que auxiliem na prática também deve partir do professor, mas que para isto, é importante que as situações favoreçam, que a motivação seja instigada, pois em determinadas vezes os professores não sabem por onde começar, que leitura fazer. Com base no questionário utilizado como primeiro instrumento para coleta de dados pessoais e profissionais, a referida professora possui mais de 15 anos de experiência com turmas de ensino fundamental e fez seu relato conforme a lembrança de quando participou da abertura do PNAIC em um encontro que foi promovido para todos os professores dos anos iniciais.

Essa formação era específica: primeiro, segundo e terceiro ano, participamos só do primeiro encontro, a continuidade não foi dada para quarto e quinto ano, e isso faz falta para nós. Não recebemos material, algumas coisinhas durante a formação lá como os slides eram passados e falado assim: “tem uma caixa lá de material que foi

do PNAIC primeiro, segundo e terceiro ano se vocês quiserem, vocês podem usar”, mas geralmente as caixas estavam nas salas de aula, não na biblioteca da escola. “Ah não, mas a professora poderia muito bem ir atrás, ir em busca do material e estudar o PNAIC sozinha”, mas... e por que que nós não temos o direito de também ter essa formação? Formação Continuada, embasada nesse projeto! Lembro como era o PROFA O PRÓ-LETRAMENTO que eram maravilhosos, estes sim tinham continuidade do primeiro ao quinto ano (PR1, 2008).

A Professora citada acima aponta a necessidade de estar em constante movimento na busca de conhecimento que aprimore sua prática escolar, no entanto, relata em sua fala a necessidade de se ter orientações de estudos realçando a importância das aprendizagens por meio da interação. Vygotsky (1998) nos fala do princípio da cooperação em que a zona de desenvolvimento próximo justifica o significado da presença do outro, ou seja, de um par com mais experiência para haja possibilidade de desenvolver o conhecimento já construído historicamente, desta forma, por meio da interação com o outro e com o meio o conhecimento pode avançar de estágio conforme a maturação.

Vygotsky (1987, p. 209) considera que “a criança é sempre capaz de fazer mais e resolver tarefas mais difíceis em colaboração, sob direção ou mediante algum tipo de auxílio do que independente”. Neste sentido, relacionamos a citação acima não somente com a aprendizagem da criança, mas também com a formação continuada, pois esses momentos podem ser vistos como um espaço em que os professores tem um par com maior experiência e, que media a aprendizagem por meio de estudos e troca de experiência.

Ao analisar a fala da professora quando diz que poderia estudar sozinha, mas que seria importante ter uma formação que contemple o conhecimento a partir das relações construídas na formação continuada, e isto corrobora com a importância de Políticas públicas educacionais que forneçam subsídios conforme os anseios dos professores de quarto e quinto ano, pois os mesmos sentem a necessidade de um programa que contemple todos os anos iniciais.

Entrevistamos professoras que possuem 20 horas com turma de quarto ou quinto ano e as outras 20 horas com turma de alfabetização, as respostas elucidaram que as professoras podem escolher participar da formação do PNAIC ou da formação para professores de quarto e quinto ano em um único período, todas as professoras preferiram participar da formação do PNAIC.

PR8 explicita em sua fala a preferência pelo PNAIC e evidencia que os formadores realizam formação específica para contemplar o conteúdo sistematizado que é proposto para este nível de ensino. Ao ser questionada sobre a sua percepção quanto aos cursos de formação continuada realizada para quarto e quinto ano, a PR8 responde:

Olha, esse ano eu tenho um quinto, mas, eu nem participo porque eu estou participando do PNAIC, mas quando eu participei assim ó, era raro o curso que era bom, tinha gente que ia lá assim e falava besteira que não dava de você aproveitar nada, como tinham uns formadores que eram ótimos, isso é muito relativo. O PNAIC é uma coisa do governo, então já vem apostila, as meninas fazem cursos fora, é diferente do 4º e 5º ano que o pessoal é daqui mesmo [...]. Na de quarto e quinto ano era por área, quando eu fiz era por área, então assim, as vezes tinha professor de português, matemática, história, geografia. Alguns eram bons, outros nem tanto (PR8, 2018).

Partindo da resposta da PR8 refletimos sobre a formação do formador. Nesta resposta a professora deixa evidente que a formação proporcionada pelo PNAIC e a formação continuada para professores de quarto e quinto ano são distintas, destacou ainda que os formadores do PNAIC recebem formação específica, inclusive com encontros em outras cidades.

Ao citar a formação de quarto e quinto ano, a professora torna evidente que as formações ocorriam por disciplina, ou seja, eram trabalhados mais de forma conteúdista, com assuntos que atendiam ao currículo escolar em curso. Compreende-se neste processo que os formadores levavam convidados para abordar temas importantes para o currículo escolar, estudando de que forma poderia ser trabalhado na sala de aula.

Grosch (2011) aponta a importância da reflexão no que tange às responsabilidades políticas assim como as metodologias adotadas para a realização dos encontros de formação continuada. Estes espaços não podem ser concebidos como um acúmulo de informações, é preciso fazer sentido para o professor. Segundo a autora, a construção de conhecimento pode ser proporcionada a partir de um coletivo pensante em que os estudos não fiquem descolados dos conflitos enfrentados pelos professores em sala de aula.

PR7 possui mais de quinze anos de experiência como professora de anos iniciais, tem uma turma de quinto ano e outra turma de alfabetização. A professora citou que gosta de participar das duas formações e que atualmente, preferiu participar da formação do PNAIC.

[...] eu participei ano passado, eu iniciei ano passado e eu estou fazendo atualmente. E ele é de grande valia, ele te traz um suporte assim, que faz com que você reavalie sua prática diariamente. Ahhh... eu com a professora do quarto ano sempre trocamos ideias para que eu saiba mais ou menos em que nível está para eu poder ir preparando as crianças. Por isso o PNAIC é importante, porque posso avaliar o nível do meu aluno e perceber se ele vem alfabetizado ou não e quais as dificuldades que ele tem. Para isso o PNAIC me ajuda muito, tanto com o meu terceiro quanto com o meu quinto (PR7, 2018).

A professora PR7 optou em participar dos cursos do PNAIC e justificou falando sobre a sua importância em relacionar a formação realizada com a turma de quinto ano. Enfatizou que

a formação lhe proporciona reflexão extensiva, pois pode contemplar também àqueles que não são alfabetizados.

Neste contexto encontramos em Nóvoa (2009) a importância do professor pesquisador e reflexivo. O autor nos fala que quando o professor busca, pesquisa e questiona a sua prática faz parte de um importante propósito que é a formação do professor indagador. Questionar a própria realidade é assumir um papel fundamental para a transformação do seu espaço escolar, com isso, o objetivo torna-se maior visando uma constante preocupação com a sua prática. Ao falar do professor reflexivo, compreendemos um processo dialético em que a existência do movimento constante entre a relação teoria e prática se faz sempre presente na ação pedagógica do professor. Os estudos e conhecimentos construídos são relacionados com o cotidiano buscando resolver as situações e os entraves conforme vão surgindo.

Neste sentido, a formação continuada pode ser considerada como espaço e tempo para que o professor utilize este espaço de forma que se perceba como um sujeito dialético formando-se pesquisador e reflexivo.

Compreendemos a partir da fala da professora PR7 sua preferência pelos cursos do PNAIC por proporcionar mais embasamento teórico para a sua prática e que acaba trocando experiências com as professoras de quarto e quinto ano em momentos informais. Esta fala aponta que a formação para professores de quarto e quinto ano precisa proporcionar mais suporte para o cotidiano do professor e que contemple os estudos com base na realidade em que o professor trabalha, pois nem sempre os estudantes passam para o quarto ano já alfabetizados, o que pode acarretar em dificuldades de aprendizagem, em conteúdos curriculares nos anos subsequentes.

Neste sentido, nos respaldamos em Saviani (2013) que nos fala do tempo da continuidade necessária e que, nem sempre o processo de aprendizagem dura o tempo que é preciso para que seja consolidado.

Diante disso, compreendemos que existem lacunas nos anos iniciais que necessitam ser reparadas, pois ao falar do ciclo básico de alfabetização compreendido em Saviani (2013) entendemos que o mesmo não se finda no terceiro ano. Os professores precisam ter formação que proporcionem suporte e continuidade de estudos e práticas do primeiro ao quinto ano sem ruptura.

Com base no tempo direcionado para a formação continuada e associando-o ao retorno para a prática reflexiva pedagógica, PR3 expõe em sua fala que as formações do PNAIC acontecem regularmente, com mais frequência que a formação para quarto e quinto ano.

Contudo, a diferenciação do tempo e como este é organizado pode fazer diferença quanto à aprendizagem, pois os estudos são mais frequentes e direcionados para a sala de aula.

Eu vejo que, se bem que são bem mais encontros também [...], principalmente quando começou o PNAIC que as meninas iam, são bem mais encontros. Eu acho que enriquece bastante o trabalho delas e falta isso para nós, de quarto e quinto ano, não... (pensando) como é que eu vou dizer... Não tanta teoria sabe, mais oficinas práticas e coisas que você aplica no seu dia a dia na sala de aula (PR3, 2018).

Com base na resposta da professora acima, o tempo dedicado à formação continuada é de suma importância, principalmente quando a teoria é bem trabalhada contemplando o cotidiano escolar. Conforme a fala da professora identificada como PR3, a formação continuada de quarto e quinto ano tem duração menor que a formação do PNAIC, o que considera prejudicial, pois os poucos encontros não dão conta de suprir todas as necessidades docentes.

Reportamos o nosso estudo para o PNE que vigorou desde 2001 e teve como intuito atender a demanda da Década da Educação e estabeleceu entre as prioridades a valorização dos profissionais da área educacional. Com esta valorização a formação inicial e continuada passou a ter destaque, inclusive com relação ao tempo de estudo e preparação das aulas. Ao cumprimento do período dez anos, começou a se pensar na participação da União para o planejamento dos próximos dez anos. Esta reestruturação conforme Scheibe (2010) foi necessária para considerar a participação da União na valorização e formação dos profissionais docentes reivindicando um Sistema Nacional de Educação realmente articulado. De acordo com Scheibe (2010, p. 982):

Para tal construção, no entanto, o ponto de partida são os problemas já identificados e mesmo os avanços já conquistados; sobretudo, parte-se da certeza de que mesmo os avanços trazem novos desafios. Uma leitura daquilo que é hoje nos possibilita dizer com maior clareza o que se pretende para o futuro.

Com base na citação acima podemos reafirmar a necessidade de pensar nos problemas educacionais como desafio a ser superado, ainda, olhar para os avanços já alcançados como uma forma de se desafiar a ir mais longe. Saviani (2013) nos diz que o grande desafio vem das questões objetivas de funcionamento da educação no Brasil denominadas por ele como “materialidade da ação educativa” e destaca três aspectos fundamentais a saber: “ausência de um sistema nacional de educação, a questão organizacional e o problema da descontinuidade” (SAVIANI, 2013, p.109).

Assim, evidenciamos três pontos importantes conforme a fala e o pensamento com base nas condições levantadas: a insuficiência de um sistema de formação continuada que proporcione aos formadores suporte teórico, metodológico e prático para trabalhar com os

professores é algo que ainda persiste, os professores percebem em sua realidade docente que precisam de mais tempo para estudo, diálogo e troca de experiências e deixam evidente a insatisfação quando se expressam. A formação de quarto e quinto ano possui ainda, muitas defasagens quanto à sua organização e os professores buscam se embasar em outras formações, programas ou estudos que possam proporcionar um embasamento melhor, pois não conseguem encontrar na formação continuada o suporte teórico e prático para a sua realidade de sala de aula.

Em contrapartida do que vem sendo relatado sobre as formações do PNAIC como benefício para a educação, PR5 faz críticas aos materiais e formas como são conduzidas explicitando em sua fala o processo de homogeneização que se quer implantar por meio do sistema de ensino. Atualmente professora de quinto e terceiro ano, a mesma questiona algumas metodologias adotadas pelo PNAIC considerando as formas trabalhadas como unificadas para todas as regiões:

O meu método que eu conseguia, quando eu cheguei lá na escola que eu estava trabalhando no primeiro ano, eu encontrei aqueles banners silábicos lá na parede, foi até... quando as minhas formadoras foram na minha sala e olharam aqueles banners ficaram bravas comigo, que não fui eu que coloquei [...]Então... no PNAIC vocês vão ter que me ensinar um método, me ajudar dessa forma que vocês querem, porque ninguém aprende do mesmo jeito. Essas coisas funcionam para uns, mas não para todos. Então assim, no PNAIC é que nem nas formações que eu estava te falando eu quero assim que, se você tem uma dúvida, uma angústia, que te levem um conhecimento, uma atividade, alguma coisa que você possa fazer, mas dentro da realidade de sala de aula, que não te tragam coisa de outro mundo, coisa de primeiro mundo que você não vai conseguir trabalhar em sala de aula (PR5, 2018).

A fala da professora acima desperta outro olhar sobre o Programa concebendo-o como algo que vem pronto e acabado. A PR5 discorda das demais professoras, pois critica os modelos e as metodologias que são impostos por meio dos encontros e atividades que devem realizar com os estudantes, a mesma explica que nem sempre as atividades condizem com a realidade da escola.

Saviani (2013) considera que é necessário realizar a função política na escola, mas não a função em que o papel político é levado pela dominação dos interesses. O autor nos fala que é preciso descaracterizar mais precisamente as relações entre política e educação para que seja superado o “politicismo pedagógico” que dissolve a educação na política conforme alguns interesses. Neste quadro ganha destaque o reprodutivismo que segue um modelo de hegemonia de alguns aspectos educacionais.

A fala da professora torna fundamental para discorrer sobre aspectos hegemônicos de educação. As políticas públicas são essenciais para o avanço educacional, no entanto, é preciso

atentar para o sistema de ensino unificado de forma hegemônica e a imposição de conteúdo, bem como, maneiras de trabalho que desconsideram a cultura e as diferentes realidades regionais. Assim, entendemos que as metodologias e conteúdos podem ser relativos quanto à diversidade cultural e a forma particular de aprender de cada sujeito.

A professora PR5 complementa em sua fala:

A nossa realidade é diferente, você sabe que é diferente, município, estado e particular são realidades completamente diferentes [...]. Como que você vai me trazer uma coisa linda toda... e vai ficar...um ponto de interrogação digamos, em dúvida, no você ensinar a criança. Até trazem alguns estudos, mas que eu digo é que me ajudem em sala de aula, porque cada aluno é um aluno cada escola é um [...] (PR5, 2018).

Na entrevista, PR5 deixou clara a sua insatisfação com os cursos de formação continuada e, ao citar o PNAIC, a mesma ressalta que as metodologias adotadas não condizem com a realidade escolar da região. Além das diferenças encontradas nos espaços regionais, a professora destaca as diferentes realidades existentes dentro de um mesmo município.

Com relação às metodologias adotadas pelo PNAIC, a professora destaca que nem todas são eficazes para todas as realidades. Neste sentido, é necessário lembrar que não existe receita pronta para o processo ensino e aprendizagem e que cada aluno aprende de uma forma em seu tempo.

Ao pensar em metodologias educacionais embasamos o pensamento em Saviani (1999) que destaca a importância do bom funcionamento da escola, para isto é necessário que se utilizem métodos de ensino eficazes, pois, por meio de métodos adequados os estímulos aos estudantes acontecem de forma espontânea. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas ocorrem de forma prazerosa e a aprendizagem, significativa. Contudo, o método deve favorecer o diálogo entre os estudantes e o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura construída historicamente.

Para que o conhecimento da construção histórica e social do estudante seja valorizado em sala de aula é necessário promover espaço de interação em que as relações sejam propícias ao desenvolvimento. Portanto, pensar em formação continuada de professores é, ao mesmo tempo pensar no trabalho docente e pedagógico, na escola e no estudante que estamos auxiliando a se formar. Contudo, a vida social e o conhecimento sistemático precisam estar correlacionados proporcionando sentido à existência humana.

Para finalizar esta subseção trazemos um trecho da fala da PR1 que diz:

Ah vamos trabalhar tal conteúdo, vamos dar continuidade ao PNAIC, que eu acho um projeto maravilhoso, um estudo maravilhoso, se bem aplicado e é bem aplicado pelas meninas de primeiro a terceiro ano, mas e nós de quarto e quinto? Daí quarto e quinto

ano, fica a quem? Nós não participamos disso e... essa já que é trabalhado lá com alunos de primeiro até terceiro, de quarto e quinto tem que ter uma continuidade, e por que a gente não tem [...]?

Com base na fala acima, fundamentamos nossa discussão em Saviani (2013) quando trabalha a materialidade da ação pedagógica em sua importância para a sua visibilidade e construção. Nesta perspectiva, o autor evidencia entre os três problemas já citados anteriormente, a ausência de um sistema educacional que possibilite o avanço da teoria e da prática pedagógica.

Baseado na fala da PR1 e na citação acima, podemos afirmar que a falta de uma formação continuada que contemple todos os níveis de ensino acaba por resultar em precariedade da mesma. A fala da professora deixa evidente que a formação continuada especificamente para professores de quarto e quinto ano podem melhorar.

Todas as professoras regentes entrevistadas deixaram transparecer por meio de suas vozes a insatisfação quanto aos cursos realizados com base na descontinuidade e fragmentação das teorias e estudos abordados. Com isso fica claro que o Sistema educacional, assim como as Políticas públicas não são direcionadas para as turmas de quarto e quinto ano, o que desampara o professor quanto à continuidade da aprendizagem nos anos iniciais.

Outra questão que merece destaque diz respeito ao processo de alfabetização que por sua vez, subentende-se que finda-se ao término do terceiro ano, porém, a partir da fala da professoras percebe-se que recebem muito alunos ainda não alfabetizados e com grandes dificuldades. Diante disso, consideramos mais um fator que vem ao encontro da necessidade do professor de quarto e quinto ano ter uma formação que contemple a continuidade de estudos nos anos iniciais e que, embasa a sua prática de sala de aula.

6.2.3 Do acompanhamento das práticas da sala de aula para a reflexão sobre o trabalho pedagógico

Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática
(SAVIANI, 2013, p. 91)

Esta subseção foi construída a partir da categoria “trabalho pedagógico” e “sala de aula” tendo como subcategorias as palavras, “acompanhamento, reflexão e teoria e prática”. Ao realizar a leitura flutuante percebeu-se que poderíamos discorrer pelas falas dos sujeitos e agregar as frases, pois as mesmas se relacionavam.

Por meio da entrevista, buscamos compreender quais as ações desenvolvidas pelo setor de formação continuada enquanto Secretaria de Educação para auxiliar no cotidiano das/os professoras/es. Em decorrência, perguntamos aos professores de quarto e quinto ano, qual a percepção sobre a formação realizada para o seu embasamento na prática da sala de aula. As questões para as formadoras e professoras permite dialogar, o que evidencia as perspectivas e opiniões de ambos os lados.

Para iniciar a discussão por meio das categorias citadas, trazemos a fala da CF1 que ressalta a importância de se reconhecer a profissão professor para o trabalho de sala de aula:

[...] nós professores temos uma profissão e essa profissão tem que ser muito séria e tem que ser muito valorizada, mas a primeira valorização é por parte deles mesmo, de ver-se como profissional que desempenha um trabalho docente de qualidade. Nós enquanto Secretaria precisamos que o professor se compreenda como profissional, então, acho que essa é a primeira estratégia, reconhecer a profissão professor. As discussões que seguem depois são em áreas específicas [...], seja da matemática, da língua portuguesa, falando de quarto e quinto ano (CF1. 2018).

A fala da formadora acima evidencia a valorização docente como critério fundamental a ser trabalhado na formação continuada. Conforme relata, os conhecimentos específicos são trabalhados posteriormente, pois é necessário antes de tudo, que o professor se reconheça como tal para que o seu trabalho seja valorizado também por ele mesmo.

Nóvoa (1999) realizou um estudo sobre a profissão professor e encontrou na história relação com a educação religiosa, pois compreendia-se que as responsabilidades docentes também deveriam estar ligadas à missão, vocação religiosa, doutrinação e cuidado. Posteriormente, com a estatização do ensino os professores leigos começaram a tomar o espaço dos professores religiosos compondo o quadro educacional.

Após este momento o funcionalismo público considera a estatização da profissão professor, ou seja, a profissão passava a ter responsabilidades constitutivas da docência para com o estudante, descaracterizando a doutrinação religiosa. Esta transformação constitui elementos de profissionalidade do exercício da docência em que “verifica-se um esforço da tutela estatal e dos mecanismos de controle dos professores, mas igualmente uma maior afirmação autônoma da profissão docente” (NÓVOA, 1954, p. 17).

Com base na citação acima podemos compreender que a Igreja possuía domínio sobre a educação, com a estatização da profissão professor, o ensino começa a ser ampliado de modo que o conhecimento passa a ser mais abrangente. Com isto, ao longo da história, os professores adquirem direitos remunerados e aspectos condizentes com a sua valorização como profissional docente. Neste processo, a formação continuada passa a ser percebida como essencial na

formação docente, pois o professor precisa estar em movimento constante, e principalmente, necessita de um sistema que proporcione suporte e acompanhamento da prática pedagógica. CF2 explica como acontece o acompanhamento pedagógico realizado pelas formadoras dos anos iniciais:

Abordamos sim o professor quando necessário, seja com elogios, para contribuições, para críticas, por que: não existe melhora num processo se ele não for analisado e feito a interferência, porque não adianta eu constatar o trabalho desse profissional ou essa escola tem esse e esses problemas em relação ao ensino e a aprendizagem do quarto e quinto ano e não fazer nada (CF2, 2018).

Conforme a fala da CF2 percebemos que o trabalho realizado pela formação necessita ir além do momento de estudos, o acompanhamento deve existir no sentido de auxiliar para a transformação da prática. Na concepção da formadora, a melhora pode ser concebida quando existe a interferência. Neste sentido, Gadotti (2002) diz que apenas a reflexão por si só não ocasiona a mudança, ela se torna importante desde que seja instrumento inicial para a busca instigando a reflexão, mas, também, a ação para a melhoria.

No entanto, é preciso considerar que o acompanhamento pedagógico do professor não seja concebido a partir de um processo de acompanhamento embasado na fiscalização. A reflexão sobre a prática deve ser construída de modo que o professor seja respeitado em seu conhecimento adquirido historicamente e em sua formação. A esse respeito, “o professor não pode ser reduzido a isto ou àquilo. Seu saber profissional, de experiência, feito de reflexão, de pesquisa, de intervenção, deve ser visto numa certa totalidade e não reduzido a certas competências técnico-profissionais” (GADOTTI, 2002, p. 23).

Neste sentido compreendemos que a interferência deve acontecer com o propósito de transformar a prática em prol do desenvolvimento dos estudantes e não ser concebida como caráter investigativo ou controlador do trabalho do professor.

Embora se perceba avanços quanto aos direitos adquiridos como profissional docente, os entraves educacionais ainda são recorrentes. Scheibe (2010, p. 984) compreende que: “A inexistência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil pode ser uma das razões pelas quais a profissão docente se apresenta, hoje, extremamente diferenciada e fragmentada”.

A profissão docente atual necessita de apoio direcionado à prática escolar que faça sentido para a sua formação. A defasagem existente no sistema que respalda o trabalho do professor acaba por sua vez, acarretando em problemas educacionais e desmotivação do professor e conseqüentemente, do estudante.

A importância do reconhecimento da profissão do professor pelo sistema educacional e por si próprio pode causar transformações relevantes para a prática da sala de aula. A

motivação pode ser instigada inclusive pelo espaço de formação continuada onde os profissionais formados para trabalhar com os professores precisam estar atentos às necessidades dos mesmos e acompanhar o trabalho pedagógico de modo que venha a contribuir. Conforme CF1, existem dois momentos fundamentais na formação continuada de professores sendo estes, o estudo e acompanhamento pedagógico:

Então, precisa ter essas... essas duas ramificações, momentos de estudo na Secretaria né, com a apresentação da teoria digamos assim, das reflexões, mas sempre junto com a prática. Mesmo no espaço da Secretaria trazendo reflexões com a prática e, lá na escola, presenciando a prática, acompanhando o professor (CF1, 2018).

CF1 aponta que no processo de formação continuada são necessários dois momentos vistos como fundamentais. O estudo sendo realizado no espaço da Secretaria de Educação pode proporcionar leituras e reflexões que embasem o trabalho do professor em sala de aula. Em conjunto disto, torna-se importante que o professor receba ainda, o acompanhamento de seu trabalho. Desta forma a formadora complementa:

Eu acredito que para Secretaria a concepção é aquela de que, ela precisa estar auxiliando o professor na necessidade que ele tem lá do chão da sala de aula mesmo (CF1, 2018).

Buscamos em Libâneo (2010, p. 45) a diferenciação entre trabalho pedagógico e trabalho docente: “trabalho pedagógico, implica num amplo leque de práticas educativas, e trabalho docente é uma forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola”. A função que o pedagogo desempenha diferencia-se do trabalho docente, segundo o autor existem características distintas na ação educativa, o pedagogo ultrapassa o espaço da sala de aula com práticas que assumem a sua responsabilidade social.

Neste contexto compreendemos que o professor necessita de suporte na sua prática pedagógica para que seu trabalho docente contribua no desenvolvimento do espaço escolar. Entendemos desta forma que o trabalho pedagógico pode ser realizado independente da área ou disciplina que o trabalho docente está direcionado, por isso, justifica-se que os dois possuem suas distinções e, ao mesmo tempo se complementam.

Com base na fala da CF1 juntamente com a citação acima, podemos afirmar que o trabalho pedagógico do professor é fundante no que diz respeito à prática da sala de aula. Neste processo a formação continuada além de proporcionar estudos teóricos precisa estar acompanhando o trabalho do professor de modo a contribuir, não sendo evasivo em sua forma de trabalho. Ainda, a formação continuada vista pelo processo de acompanhamento como citado pelas formadoras precisam estar de acordo com o desenvolvimento de teorias e prática que complementem o trabalho do professor e contribuía na sua profissão docente.

CF2 acredita que a ação de acompanhamento do trabalho pedagógico se torna importante para observar a relação que o professor faz com a teoria e a prática:

A Instituição da Secretaria deve ser promotora de estudos em momentos extensivos ao trabalho pedagógico, ao acompanhamento pedagógico em sala de aula. Mostrar para o professor aonde está a relação com aquilo se discutiu aqui no momento de educação permanente, que nós chamamos: Encontros de Estudo de Formação Permanente e a prática da sala de aula (CF2, 2018).

Conforme a fala acima, a formação continuada possui aspectos para além do espaço que se realiza, as ações são estendidas para o ambiente escolar, mais especificamente, a sala de aula e para o trabalho pedagógico.

Saviani (1985) define o pedagogo como aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural, dominando as formas, os procedimentos e os métodos que possibilitam o domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade.

Diante disto, considerar o trabalho pedagógico é reconhecer no professor a capacidade de transformação. A ação pedagógica implica em vários fatores sociais que vão desde o conhecimento inerente à vida social até o conhecimento sistemático fundamental para a formação do sujeito. A professora CF2 complementa a fala da CF1 no início desta subseção quando ressalta a importância de relacionar o estudo contemplado na formação continuada com a prática da sala de aula e reafirma:

Este trabalho se dá visitando a sala de aula, vendo os alunos, observando o planejamento, conversando com as crianças porque é na conversa com eles que a gente percebe muitas coisas [...], e abordando sim o professor quando necessário (CF2, 2018).

De acordo com as falas das formadoras compreendemos que o acompanhamento pedagógico é indispensável para o desenvolvimento da prática do professor. Por meio deste acompanhamento o formador consegue observar se os estudos realizados em momentos de formação e as ações do professor convergem entre si estando interligados com a sua ação pedagógica. Outro fator importante relaciona-se com o apoio que o professor necessita também no espaço escolar, desde que a visita não seja de caráter opressor. A presença do formador na sala de aula proporciona momentos em que o professor pode mostrar o planejamento, tirar as suas dúvidas e, por meio de um diálogo mais próximo, resolver algumas situações que na formação continuada por meio do coletivo talvez não fosse abordada.

Vasconcellos (2002, p. 13) entende que é necessário “se envolver com as discussões feitas antes da reunião, durante e após”. Esta é uma maneira de refletir sobre a formação continuada e de se pensar em uma escola em que o trabalho pedagógico faça sentido dentro do

espaço escolar em que o estudante está inserido. Sobre o papel do coordenador, Vasconcellos (2011, p.3) entende que,

O coordenador, como todo educador, vive esta eterna tensão entre a necessidade de dirigir, orientar, decidir, limitar, e a necessidade de abrir, possibilitar, deixar correr, ouvir, acatar, modificar-se. Todavia, o dirigir, o orientar, mais do que o sentido restritivo, tem o objetivo de provocar, despertar para a caminhada, para a travessia, para abandonar o aconchego do já sabido, do já vivido (VASCONCELLOS, 2011 p.3).

Com base na citação acima, o coordenador da formação continuada e o professor precisam construir juntos possibilidades de conduzir o processo educacional de forma que a mediação da aprendizagem seja ativa. Esta parceria promove o compromisso de traçar caminhos em que o trabalho pedagógico encontre-se sempre em movimento, buscando novas alternativas que despertem práticas enriquecedoras independente da formação docente.

Com isso, afirmamos a importância do espaço de formação continuada como locus promovedor de conhecimento e que as teorias abordadas se relacionem com a prática assim como a prática deve embasar a teoria. Outro fator fundamental para a análise nesta questão condiz com a diferenciação entre acompanhamento pedagógico e fiscalização do trabalho do professor. É preciso ter bem claro a importância da presença do formador no espaço escolar, mas que o mesmo venha a contribuir na reflexão e ação docente.

Em contrapartida às respostas das coordenadoras/formadoras, a professora regente identificada como PR1 representa por meio da sua fala:

Eu tenho paixão por conteúdo de quarto e quinto ano, amo isso, mas o que eu trabalho aqui não é a mesma coisa que a professora da outra escola trabalha lá de primeiro a quarto, quinto ano. A gente não recebe nenhum tipo de embasamento assim e fica muito vago, você na verdade trabalha sozinho, a gente não tem tempo para conversar com os colegas das outras turmas. O tempo que a gente tem, nossa, é muito restrito! (PR1, 2018).

Como já citado em outro momento, PR1 possui mais de quinze anos de experiência como professora de anos iniciais estando há mais de dez anos com turmas de quarto e quinto ano, a mesma deixa evidente em sua fala a insatisfação com relação à formação continuada e quanto ao processo de acompanhamento do trabalho pedagógico e complementa:

Só fui visitada quando alguém da comunidade pediu, mas não que alguém venha: “Ah não, vamos visitar a escola, ver qual é o trabalho da professora” eu não vejo na minha sala e nem em outras turmas (PR1, 2018).

Conforme a frase dita pela professora, a equipe da formação continuada se fez presente em sua sala de aula quando solicitado pela escola ou por um fato que motivou a família de

algum estudante a procurar a Secretaria. Confrontando as respostas das coordenadoras/formadoras e das professoras observamos discordâncias relevantes, as CF1 e CF2 concordam ao dizer que o acompanhamento do trabalho pedagógico é realizado frequentemente enfatizando ainda a sua importância, enquanto a PR1 relata que raramente recebe vistas dos formadores.

Diante da colocação acima, discorreremos sobre o estudo de Marli André (2015) para embasar nossa argumentação. O referido estudo foi desenvolvido em dezenove secretarias de educação sendo seis estaduais e treze municipais, conforme a distribuição regional do Brasil. Nesta pesquisa a autora destaca o seguinte:

[...] (g) de modo geral as secretarias de educação não avaliam os professores após a formação continuada, a não ser de modo indireto ou informal; (h) não há acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula após a formação continuada. É preciso assinalar que a melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único (ANDRÉ, 2015, p. 37).

Com base na citação acima e de acordo com a fala da PR1 percebe-se que esta é uma realidade presente em todo o país. Embora a proposta da Secretaria Municipal de Educação para a formação continuada seja de suma importância para a formação docente, ainda existem falhas quanto ao acompanhamento do trabalho pedagógico do professor.

André (2015) explicita em sua pesquisa que, são raros os países que implementam programas ou projetos na formação continuada de acordo com os diferentes estágios. A carência de acompanhamento pedagógico é algo que ainda precisa ser melhorado, pois geralmente ocorre de forma superficial.

Analisando as falas das formadoras e da professora percebemos que ambas compreendem a importância do acompanhamento pedagógico e da presença do formador na escola, porém, as propostas quanto ao acompanhamento regular ainda se encontram no discurso. Muitos professores, principalmente de quarto e quinto ano não recebem este tipo de apoio ou suporte presencial no espaço escolar.

Desta forma, direcionamos a reflexão para a formação de professores de quarto e quinto ano para além do processo de acompanhamento da prática pedagógica. PR3 contempla a fala da PR1 ao relacionar o trabalho pedagógico com o seu conhecimento e experiência sobre a formação do PNAIC e a formação de quarto e quinto ano:

Eu acho que enriquece bastante o trabalho pedagógico delas e falta isso para gente, de quarto e quinto ano. Não tanta teoria sabe, mais oficinas práticas e coisas que você pode aplicar no seu dia a dia na sala de aula. Eu acho que falta um pouco isso para gente, poderia ser mais trabalhado, te dar instrumento para usar na sala de aula sabe,

porque a teoria, querendo ou não, se você tem interesse, você busca, você pesquisa, você vai e a oficina, ela falta, ela faz falta. Muitas vezes, poderiam ser ideias que a gente pudesse adaptar na turma da gente. Poderia ser mais trabalhado essa questão (PR3, 2018).

A fala da professora suscita reflexões fundamentais no que tange à realidade da formação continuada. Os professores de quarto e quinto ano percebem a disparidade entre o que é trabalhado na formação e a sua realidade do cotidiano escolar. A falta da ludicidade e o trabalho dinâmico por meio de oficinas e grupos de trabalhos também são essenciais para a construção de conhecimento.

Para Grosch (2011), a prática pedagógica do professor é considerada como uma prática social. Partindo deste pressuposto, a construção do conhecimento docente está interligada ao trabalho do professor. Neste contexto a formação continuada é um espaço de reflexão em que a teoria embasa a prática e a prática fundamenta possibilidades de busca e ampliação da teoria. Em sua pesquisa, a autora constatou que “As modalidades como oficinas, ciclos de debates, congressos etc., criavam oportunidade de discussão teórica tendo como base empírica a própria prática pedagógica dos professores” (GROSCH, 2011, p. 127).

A autora fomenta a reflexão no sentido da autonomia e criticidade, dizendo que estas necessitam ser desenvolvidas não somente pelos estudantes, mas, também, pelos professores. Conforme seu pensamento, é preciso apropriar-se da cultura e do conhecimento desenvolvido pelas gerações anteriores para que seja possível criar novas formas de enfrentamento dos desafios.

Neste sentido, compreendemos a fala da professora identificada como PR3 essencial quanto ao seu significado para a formação dos professores, principalmente de quarto e quinto ano, pois com base na entrevista realizada, percebe-se que há muita teoria e pouca prática, isto por sua vez desencadeia a disparidade entre o discurso de teoria aliada à prática escolar já no espaço de formação continuada. Ainda, reafirmamos por meio da fala da professora que as mesmas percebem que o trabalho de formação realizado pelo PNAIC é mais enriquecedor que a formação de quarto e quinto ano. A professora PR4 relata como tem sido os cursos de formação de quarto e quinto ano e o respaldo para o seu trabalho pedagógico nos últimos três anos:

Dos três anos para cá que eu tenho participado da formação de quarto e quinto ano, tem muita teoria, não são oficinas. Você vai até a secretaria ou até uma escola e são trabalhados, um dia português outro dia produção de textos, não tem uma continuação para o trabalho prático. Não tem uma continuidade e não são boas, na minha visão não são boas (PR4, 20018).

A continuidade foi uma palavra recorrente na fala das professoras em dois aspectos: a continuidade dos encontros de formação e a continuidade no que condiz com o conhecimento e estudo direcionado para todos os níveis de ensino dos anos iniciais, de um ano para o outro. Esta palavra evidenciou que as professoras sentem a necessidade que os trabalhos da formação continuada sejam extensivos e contínuos contribuindo de forma gradativa para a profissão e identidade do professor.

Scheibe (2010, p.30) considera que a formação continuada é necessária para o desenvolvimento do trabalho docente e a identidade do professor:

O movimento de reformas que toma corpo no Brasil a partir dos anos 1990, e que demarca uma nova regulação educacional, resulta de uma reestruturação do trabalho docente, na sua natureza, na sua definição e, portanto, também na sua formação. Há necessidade, cada vez maior, de estabelecer processos de formação continuada, o que traz também implicações sobre a profissão e a identidade docente, num cenário em que os professores são considerados, em geral, como os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema.

Conforme a citação acima, a formação continuada contribui na formação da identidade docente e implica em mudanças na prática da sala de aula. Outro fator relevante para a discussão condiz com a valorização do professor considerando-os como um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento dos estudantes.

Por meio das entrevistas com as professoras percebemos o descontentamento com relação ao conhecimento trabalhado de forma fragmentada, sem continuidade, o que ocasiona a desmotivação em participar da formação. Diante disso, consideramos que é importante a continuidade de estudos, pois compreende-se desta forma que a continuidade de um encontro para o outro pode fornecer ao professor o despertar para o avanço contínuo de sua formação, bem como, perceber o desenvolvimento de sua prática na sala de aula e o avanço dos estudantes quanto ao conhecimento.

Compreendemos ainda que a fragmentação de conhecimentos oferecidos por meio de disciplinas é recorrente na formação continuada de quarto e quinto ano, o que não proporciona a continuidade agregando pouco conhecimento ao trabalho pedagógico. Com base na fala da PR4 concluímos que a formação continuada pode proporcionar estudos com bases nas disciplinas como português, matemática, geografia entre outras, porém, os estudos não podem ser descontínuos da prática do professor e, principalmente, necessitam ser trabalhados de forma interdisciplinar reconhecendo o nível de cada turma e as dificuldades enfrentadas pelos professores. A professora PR1 em sua fala complementa o pensamento sobre a fragmentação

de conteúdo e a importância do espaço da formação para o diálogo e conhecimento quando diz que:

Eu percebo assim, primeiro ano tem um determinado assunto, quarto e o quinto tem outro, mas não temos tempo de se encontrar e ver o que o outro está fazendo, como está trabalhando determinado assunto... alguém me disse, alguém que eu conheço me disse: Pois é, é muito difícil uma professora de quarto ano que trabalhe Santa Catarina, a história de Santa Catarina, a geografia de Santa Catarina. Olhe bem! Isso é assunto que deve ser trabalhado nas formações, os professores precisam conhecer também para saber trabalhar. O quarto ano tem que defender a permanência do conteúdo de Santa Catarina porque os alunos não sabem nada a respeito do seu estado (PR1, 2018).

Com base na especificidade da educação, Saviani (2013) apresenta dois aspectos importantes para o desenvolvimento, sendo o primeiro a identificação dos elementos culturais e o segundo, a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico. Conforme o segundo aspecto Saviani (2013, p. 13) compreende que o desenvolvimento do trabalho pedagógico “trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaços, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente”.

Por meio da entrevista com a PR1 e a partir da citação acima percebemos a importância do trabalho pedagógico ser organizado e pensado com base em elementos fundamentais para a construção do conhecimento. Nesse sentido, analisamos o descontentamento da professora com relação ao conhecimento trabalhado de forma fragmentada, sem continuidade, o que ocasiona a desmotivação em participar da formação. Outro fator relevante para análise são as disparidades encontradas no ensino de conteúdos considerados fundamentais e que não são contemplados pelos professores porque os mesmos não têm conhecimento ou não recebem suporte.

A professora PR1 expressa em sua fala a importância de se trabalhar alguns conteúdos em sala e cita o exemplo da história e geografia de Santa Catarina justificando que os estudantes precisam conhecer conteúdos de sua própria região. Dermeval Saviani (2000) que evidencia que torna-se importante, “[...] meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas que aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (SAVIANI, 2000, p. 9).

Ao relacionar o “saber objetivo”, Saviani (2000) preconiza a importância do conhecimento para o estudante como saberes necessários para o processo educativo, consequentemente nos leva a compreender a escola como o espaço fundamental neste processo. A escola entendida pelo autor passa a ganhar destaque como responsável pelo “saber

sistematizado” obtendo dessa forma, o potencial para a transformação social, tendo sua relevância em todas as épocas históricas, do passado ao futuro, incluindo a sua importância para as novas gerações.

Ao analisar o desfecho da fala da professora com a citação acima compreendemos que no quarto e quinto ano necessitam ser trabalhados alguns conteúdos vistos como importantes para a formação do estudante. Ao citar que “o quarto ano tem que defender o conteúdo de Santa Catarina”, a professora deixa evidente que são necessárias ações que permitam a presença do professor na elaboração dos conteúdos programáticos curriculares previstos para cada nível. Ao relacionar que primeiro a terceiro ano e quarto e quinto ano contemplam conteúdos diferentes, deixa claro em sua fala que precisavam de tempo para se encontrar e conversar para ver o que está sendo trabalhado e, em que nível os estudantes estão.

Diante disso, fica evidente a falta de articulação entre os níveis dos anos iniciais e, principalmente de espaço de formação continuada que proporcione tempo e continuidade entre todos os níveis de ensino, e ainda, que os professores de quarto e quinto ano sejam contemplados por trabalhos de continuidade para que dessa forma, o desenvolvimento do estudante seja gradativo. Para finalizar esta subseção trazemos Saviani (2013) a reflexão sobre o tempo de consolidação de habilidades básicas na alfabetização:

[...] me parece essencial considerar que esse elemento de continuidade, de um tempo necessário para se fixar as habilidades básicas, é algo que deve ser inscrito como condição preliminar indispensável na organização do sistema de ensino e na forma como o trabalho pedagógico deve ser conduzido no interior da escola (p. 109).

A continuidade no processo de formação continuada para os professores de quarto e quinto ano contempla um mesmo olhar para todos os professores dos anos iniciais sendo possível a valorização do trabalho pedagógico por meio da continuidade de um processo que beneficia todos os estudantes de primeiro a quinto ano.

Conforme Saviani (2013) a continuidade é característica da educação e a fixação de habilidades da alfabetização exige tempo de tal modo que a irreversibilidade seja concretizada não regredindo ao analfabetismo. Deste modo, a descontinuidade põe-se como um problema de maior gravidade na ação educativa.

Encontramos em Saviani (2013) a tese que embasa o nosso pressuposto de que os professores de quarto e quinto ano necessitam de formação continuada que contemplem as suas necessidades e anseios, pois ficou evidente a partir de suas falas que existe uma ruptura entre os anos iniciais. A formação do PNAIC é vista como um programa que veio a contribuir nas

práticas pedagógicas dos professores de primeiro a terceiro ano, pois os mesmos recebem material didático com fundamentação teórica e material pedagógico para utilizarem em sala de aula, e ainda, o acompanhamento das atividades realizadas nas salas de aula por meio de relato de experiência e apresentação.

No quarto e quinto ano os professores participam de outro formato de formação o que representa a descontinuidade deste processo. Com isso, levamos o pensamento para a sala de aula que é constituída de sujeitos que possuem suas dificuldades e que, por vezes não conseguiram fixar as habilidades básicas ainda no terceiro ano.

Nesse sentido, pensamos na importância da continuidade de estudos para os profissionais dos anos iniciais, como dito anteriormente, nem sempre os alunos chegam no quarto ano alfabetizados e acabam passando para o quinto ano sem completar esta etapa. Outro agravante desta situação condiz com a recorrência de estudantes que vão passando de ano sem estarem alfabetizados, chegando no sexto ano do ensino fundamental com grandes dificuldades o que pode acarretar na evasão escolar.

Diante do exposto reafirmamos a necessidade de formação continuada que contemple os anseios dos professores de quarto e quinto ano, sem rupturas, sem lacunas. O sistema educacional assim como as políticas públicas precisam atentar para os desafios da educação com um processo contínuo em que não se tem fragmentos. Conceber os anos iniciais em dois momentos, de alfabetização e quarto e quinto ano, contribui para a descontinuidade de um processo que deve ser contínuo e inter-relacionado, a formação continuada precisa oferecer aos professores dos anos iniciais suporte para avançar no conhecimento de modo que não exista divisão de saberes, todos os professores, de primeiro a terceiro, quarto a quinto ano anseiam por falar a mesma língua, por um processo contínuo de estudos em defesa do desenvolvimento do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece que as nossas iniciativas em educação pecam por uma extrema descontinuidade, e, isso, a meu ver, entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional, com uma das características que se insere na natureza e especificidade da educação, que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure o tempo suficiente para provocar um estado irreversível
(SAVIANI, 2013, p. 92).

Pesquisar a Formação Continuada e seus efeitos no cotidiano escolar proporcionou um olhar mais abrangente e aprofundado provocando uma reflexão e análise sobre esta dimensão na formação de professores e os impactos na prática pedagógica escolar. Nesta trajetória da pesquisa evidenciamos a importância que todo o processo educacional, assim como a formação continuada, representa para os professores.

A pesquisa teve como objetivo compreender o processo de formação continuada realizada com os professores de quarto e quinto ano na rede municipal de ensino de Lages-SC e a percepção desses docentes a respeito deste processo. Para realizar a pesquisa, utilizamos questionário e entrevista como instrumento para coleta de dados relacionando também, com a pesquisa bibliográfica e documental. A análise de conteúdo de Bardin (2016) foi utilizada como referência para as análises dos dados coletados por compreendermos nas etapas, a sua importância para a inferência e interpretação de acordo com o rigor da descoberta, conforme descrito pela autora.

A partir da análise de conteúdo, na medida em que as etapas foram concluídas, organizamos a análise da entrevista conforme as categorias que emergiram da fala das participantes, e este momento tornou-se fundamental para a interpretação dos resultados e discussão teórica. Por compreendermos o sujeito como histórico e social e embasados em Vigotski (1998) concluímos que o conhecimento constrói-se por meio do processo histórico, a partir das relações. Diante disso, encontramos as categorias *a posteriori* nas falas das entrevistadas, pois, as análises deveriam ser construídas a partir do conhecimento das participantes, com base nas categorias que emergiram posteriormente.

A problemática envolvida neste processo partiu da necessidade que os professores de quarto e quinto ano tinham de encontrar-se, discutir sobre suas dúvidas e as situações encontradas em sala de aula, momentos de estudos que tratassem da formação do professor contemplando as reais necessidades. Diante disso, alguns questionamentos surgiam com base na importância de se ter as mesmas oportunidades de estudo continuado para os professores de

quarto e quinto ano, a exemplo do que os professores de primeiro a terceiro ano tinham a partir do PNAIC.

A partir da busca de pesquisas correlatas em bancos de dados online conseguimos ampliar o olhar sobre a formação continuada. No entanto, teve dois aspectos fundamentais que ocorreram durante este processo. O primeiro aspecto condiz com a evidência de que não podíamos falar de formação continuada sem falar de políticas públicas. Os trabalhos encontrados, artigos, dissertações e teses mostraram que a participação das políticas públicas é essencial para o avanço não só da formação continuada, mas também, para toda a educação e principalmente, que a discussão desta temática é fundamental para a efetiva participação das/os professoras/es como fundamento para o trabalho docente.

O segundo aspecto em destaque diz respeito às pesquisas sobre a formação continuada para professores de quarto e quinto ano, especificamente, que não foram encontradas nos bancos de dados selecionados. Os trabalhos selecionados falavam sobre a formação de professores nos anos iniciais, sobre a importância das políticas públicas entre outras abordagens importantes, e todos foram essenciais para compor o referencial teórico e definir a problematização do tema. No entanto, o fato de não encontrarmos pesquisas correlatas, na revisão bibliográfica, que abordassem a temática da formação continuada de professores para o quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, evidenciam, em parte, a descontinuidade deste processo nos anos iniciais e reafirma a importância da problemática evidenciada por meio desta pesquisa.

No que tange à análise sobre as políticas públicas para a formação continuada para professores, especificamente de quarto e quinto ano, correspondente ao primeiro objetivo, trazemos a pesquisa bibliográfica e documental como grande suporte para a compreensão deste processo, o que ampliou o olhar na direção que compete à Formação Continuada e seus aspectos fundamentais, e ainda, a necessidade de Políticas Públicas educacionais que contemplem todas as modalidades de ensino. Observou-se que os documentos legais para a Educação nacional estadual e municipal contemplam a necessidade da Formação continuada para professores em todos os níveis quando vista em sua legislação, porém, existem ainda muitas lacunas no que compete à sua aplicabilidade nos espaços de formação dos professores.

Com base na formação continuada para professores de quarto e quinto ano não conseguimos encontrar documentos específicos, apenas, para as turmas de primeiro a terceiro ano, o que reforça o processo de descontinuidade nos anos iniciais. Tomamos por exemplo, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa que ganhou espaço na pesquisa por contemplar

apenas as turmas de primeiro a terceiro ano e, vem provocando avanços e contribuindo para a prática pedagógica dos professores que trabalham com as turmas de alfabetização.

A partir da análise dos documentos observou-se que o Programa referido acima, objetiva a alfabetização dos estudantes até o final do terceiro ano sendo trabalhado com as professoras alfabetizadoras a partir de materiais disponibilizados, estudos direcionados, oficinas e relação entre a teoria e a prática. No entanto, não existe programa extensivo para a próxima etapa, sendo esta, quarto e quinto ano, e a mesma passa a ser vista de forma mais ampla sem um olhar minucioso para a continuidade deste processo, considerando que, nem sempre os estudantes passam para o quarto e quinto ano alfabetizados.

Com base nas análises dos documentos e a partir dos resultados do questionário e da entrevista, a descontinuidade na formação continuada entre os anos iniciais provoca rupturas e deixa lacunas na educação. Muitos professores de quarto e quinto ano recebem estudantes que não são alfabetizados, pois, cada sujeito é subjetivo e possui suas particularidades, e muitos ainda não completaram o ciclo de consolidação de alguns elementos essenciais para o seu desenvolvimento da leitura e escrita. E neste aspecto fundamental, nos embasamos em Saviani (2013) que descreve dentre os três desafios da pedagogia histórico-crítica, a descontinuidade como um dos problemas de maior gravidade para a materialidade educativa.

Consideramos ainda com base nos dados evidenciados, que este processo de descontinuidade entre a formação continuada de professores causa reflexos na sua prática diária, pois os professores de quarto e quinto ano não recebem materiais adequados e estudos que promovam o olhar contínuo de uma turma para a outra. O fato de receber estudantes que ainda não fixaram os conteúdos condizentes com as habilidades básicas pode gerar um processo de dificuldades contínuas se o estudante for passado de ano sem ter sido respeitado o seu tempo de consolidação do conhecimento. O aumento da evasão escolar, descrito nas análises do questionário associado com os dados do Plano Municipal de Educação evidenciam que, entre as causas de evasão escolar está a dificuldade dos estudantes se apropriarem de habilidades de leitura e escrita e que, em um dado momento este sujeito será retido nas etapas escolares, dessa forma, ao passar por grandes dificuldades, este estudante acaba abandonando a escola.

As coordenadoras/formadoras compreendem a importância de programas para a educação, principalmente para a formação continuada dos professores e, por várias vezes relataram que o PNAIC tem sido de grande valia para os estudos e reavaliação da prática pedagógica das professoras de primeiro a terceiro ano. Em suas falas, ambas reconheceram a importância deste programa e sua prática extensiva aos demais professores, com isto,

reconhecem a necessidade da continuidade deste processo também para as professoras de quarto e quinto ano.

As professoras entrevistadas evidenciaram em suas falas que os espaços de formação continuada nem sempre atendem às suas necessidades e que acompanham os trabalhos desenvolvidos pelas professoras alfabetizadoras sendo estas, colegas de trabalhos. Em seus relatos, as professoras questionaram por várias vezes a falta de continuidade deste processo e expressaram a vontade de participar de programas que promovessem estudos de acordo com a realidade e nível da turma. O PROFA e o PRÓ-LETRAMENTO foram citados como programas que eram extensivos para todos os professores dos anos iniciais, o que fazia com que todos os professores “falassem a mesma língua”.

Percebemos que a implementação do PNAIC tem sido de grande relevância para os professores alfabetizadores. Embora as coordenadoras/formadoras reconheçam a sua importância para todos os anos iniciais, este processo não é extensivo aos professores de quarto e quinto ano. O PROFA E PRÓ-LETRAMENTO foram citados como programas que deram certo e que contemplavam a continuidade de estudos para todos os professores dos anos iniciais.

Percebe-se que existe uma lacuna na formação continuada dos anos iniciais, pois, as professoras de primeiro a terceiro ano recebem formação específica findando os estudos no terceiro ano, os professores de quarto e quinto ano não são contemplados e sentem a necessidade de continuidade deste processo. Com isso, as políticas educacionais deixam defasagens no processo educativo. Consideramos ainda, que as políticas educacionais precisam levar em conta que a descontinuidade deste processo reflete no espaço escolar contribuindo para as dificuldades de aprendizagens do estudante.

Saviani (2013) diz que parece que cada governo quer deixar a sua marca e retira ou implanta novos programas contribuindo para a descontinuidade. Com isso, concluímos que o governo, por vezes, não abrange o contexto da prática escolar como deveria ser, portanto, as políticas educacionais precisam considerar as dificuldades existentes para a materialidade da prática pedagógica e instituir propostas a longo prazo e para todos os professores dos anos iniciais.

Verificamos ainda que a educação municipal de Lages possui somente um Projeto construído em 2012 e, que o mesmo não está sendo utilizado pela atual gestão. A coordenadora do ensino fundamental justificou que este projeto está desatualizado e que estão elaborando uma Proposta Curricular Municipal, prevista para ser concluída em 2020.

Diante das situações postas, percebemos que a rede municipal de ensino de Lages, na atual administração ainda não tem uma Proposta Curricular que embase a educação municipal.

Este dado evidencia que a educação de Lages necessita de um documento que esclareça as bases epistemológicas e que, principalmente embase o trabalho do professor. O fato de a Secretaria Municipal de Educação ter a iniciativa de elaboração da Proposta Curricular neste ano com a participação dos professores por meio dos encontros da formação continuada demonstrou a importância deste documento ser elaborado juntamente com os professores, pois, é preciso que os documentos estejam de acordo com a realidade escolar e que, os profissionais da educação participem da elaboração para que este tenha sentido para o avanço da educação como um todo.

Diante disso, é importante destacar o que alguns professores expressaram por meio da entrevista em relação à metodologia da elaboração deste documento que, a seu ver, não agrega para a sua prática pedagógica, assim como os estudos abordados. Neste sentido, percebemos que esses professores ainda não compreendem as concepções estudadas para a elaboração da Proposta Curricular como importante e não associam com a sua prática docente dizendo que, as necessidades reais e as dificuldades da sala de aula não são contempladas. Isto demonstra que a defasagem da formação inicial em abordar as concepções educacionais como base para o trabalho docente percorre a trajetória educacional, e ainda, que a formação continuada precisa contemplar estes estudos a partir das relações entre a teoria e prática de modo que não se dissociem. Deste modo, compreendemos em Saviani (2013) a importância da abordagem entre teoria e prática uma vez que a mesma seja clara, que a teoria e a prática sejam estudadas de forma indissociável, caso contrário, não tem sentido para a ação educativa.

Com base no terceiro objetivo da pesquisa, discorreremos as análises por meio das representações dos professores de quarto e quinto ano sobre a compreensão do processo de formação continuada realizado pela SMEL e a sua relevância no cotidiano escolar. Diante dos resultados obtidos evidenciamos que a reflexão e ação pedagógica propiciam momentos que podem dar sentido à transformação da prática docente, assim, entendemos que a formação continuada promove a reflexão e ressignificação da mesma. Auxilia, ainda, na percepção das oportunidades de aprendizagens voltadas a novos conhecimentos que façam sentido para a vida do estudante.

No que tange à compreensão sobre a formação continuada entendemos que os professores gostam de participar deste processo e consideram uma oportunidade de compartilhar seus anseios, refletir sobre a sua prática e buscar a transformação com relação a situações cotidianas que implicam diretamente em sua ação educativa.

Destacamos que a formação continuada implica em ações que vão além de estudos realizados nesses espaços, outro fator que merece destaque diz respeito à falta de um

acompanhamento pedagógico mais constante no trabalho em sala de aula. Conforme a fala das formadoras este processo é realizado frequentemente, porém, as professoras relataram que sentem falta deste acompanhamento, com mais frequência, das práticas escolares. Ficou evidente a partir da fala das professoras que a equipe da formação continuada comparece no espaço escolar ou na sala de aula quando são chamados para devolutiva de algum projeto e, quando a família ou equipe de direção chama para resolver algum problema existente. Este dado comprova que o distanciamento entre a formação continuada e o espaço escolar ainda persiste. Diante desta situação nos respaldamos em Scheibe (2010) que nos fala da necessidade da formação continuada andar lado a lado com a escola, isto significa ir além da preparação de conteúdo a ser estudado nos espaços de formação, mas, vincular estes estudos à prática pedagógica. Concluimos ainda, que o acompanhamento pedagógico precisa desmistificar algumas características como se fosse um processo de fiscalização de trabalho, o professor precisa deste suporte como um apoio para a ação educativa, seja teórico ou prático, complementando para a sua ação educativa e respeitando sua identidade docente.

No que se refere aos estudos que têm sido abordados e a relevância que este têm desempenhado para a materialidade da ação educativa, comprovamos que a formação continuada para os professores de quarto e quinto ano possuem peculiaridades que necessitam de atenção. Conforme Saviani (2013) é necessário uma nova interpretação de formação de professores que contemple a continuidade de estudos para que a materialidade da ação educativa ocorra de forma que a teoria se confunda com a prática.

Constatamos que algumas professoras consideram que a formação continuada pouco tem auxiliado na sua prática de sala de aula, evidencia que gostariam de participar da formação do PNAIC pois, observam que as alfabetizadoras estudam as fases e níveis da alfabetização buscando sanar as dificuldades encontradas enquanto os estudos nos espaços de formação continuada de quarto e quinto ano giram somente em torno dos conteúdos curriculares previstos para o ano letivo. Compreendemos este fator como uma das desmotivações dos professores em participar destes cursos, pois não se discute formas de construir o conhecimento de modo que contemple as dificuldades encontradas em sala de aula associando com os conteúdos científicos.

É necessário, nesse sentido, que a teoria embase a prática e a prática embase a teoria. Para finalizar, encerramos com a reflexão de Saviani (2013) sobre o compromisso político para a vontade política. É evidente que a formação continuada para professores necessita de compromisso político de todos os profissionais da educação assumindo a prática docente com vistas à transformação social. Assumir o compromisso político da formação continuada pode instigar a vontade política dos professores em participar deste processo, de modo que a

materialidade da sua ação educativa seja concretizada de fato. Se faz necessário sair dos discursos sobre a educação e das leis que regem a mesma para a aplicabilidade na prática, é essencial que a continuidade na formação continuada seja evidenciada para que o tempo da fixação das habilidades básicas, principalmente na leitura e na escrita, sejam respeitados, sem desconsiderar a importância de tratar do conhecimento com base nos conteúdos curriculares.

Nesta perspectiva, a formação continuada para os professores de quarto e quinto ano precisa contemplar as necessidades docentes, de modo que seja proporcionada a continuidade em todos os anos iniciais, pois os professores precisam de estudos para além do compromisso com o cumprimento de conteúdos curriculares. É preciso pensar na formação dos professores de forma extensiva para a formação do estudante, pois, esta se reflete na sua ação educativa. Valorizar a ação educativa por meio da formação continuada é compreender que a ação do professor é transformadora, o compromisso político com a aprendizagem deve considerar o processo histórico e social do sujeito a fim de buscar a transição da escola no todo, pensando na concepção de mundo, de escola e de sociedade que procuramos defender.

A vontade política permite que aquele sentido político da prática docente se explicita ao professor e passe a ser, para ele também, uma forma de agir politicamente
(SAVIANI, 2013, p. 33).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

_____, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.

_____, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p.34-44, 26 ago. 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (Anpae). Análise do documento: **“Projeto de Resolução”, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada**, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website>. Acesso em: 12 nov. 2017.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 2008.

_____. Plano Nacional da Educação. **LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 10 de out de 2017.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 07 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em 18 nov 2018.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2013/lei/112801.htm Acesso em: 07 nov. 2017.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: 07 nov. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

CANDAU, Vera. Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). Formação de professores: **tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p.139-165.

_____, Vera. M. (2008b) Direitos humanos, educação e interculturalidade: **as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

_____, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. E-book. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/boniteza.pdf> Acesso em 25 de jan de 2018.

_____, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr., 2008.

GATTI, Bernadete. A. NUNES; M. M. R. (org.) Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. **Coleção Textos FCC**, n.29, 2009.

_____, Bernadete. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GEGLIO, Paulo César. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. **Revista Ensaio**, v. 23, n. 86, p. 231-257, jan./mar. 2015.

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

GROSCH, Maria Selma. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino e Blumenau** (tese): a escola de formação permanente Paulo Freire (1997-2004). Florianópolis/ SC, 2011. 250 p.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: **formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAGES, Plano Municipal de Educação. **Lei nº 4114, de junho de 2015**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/l/lages/lei-ordinaria/2015/411/4114/lei-ordinaria-n-4114-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias> Acesso em 24 nov. 2018.

LAGES. Secretaria da Educação do Município de. **Projeto Conhecer: a excelência do ser na busca do saber e do fazer**. Lages/SC. [S.I.: s.n], 2012.

LIBANEO, José Carlos. **Buscando a qualidade social do ensino**. In: Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 208 p.

_____, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed., Goiânia: Alternativa, 2003.

_____, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.p.1-13. Disponível em: http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/96_6/126 Acesso em: 24 nov. 2018.

MARX, Karl. **Sociologia** (Octavio Ianni, org.). São Paulo: Ática, 1979.

_____, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MUELLER, Rafael R. **O novo (velho) paradigma educacional para o Século XXI**. Cadernos de Pesquisa. 2017, vol.47, n.164, p.670-686 abr./jun.2017.

NOVOA, Antônio. **A escola o que é da escola**. - Entrevista com António Nóvoa. Revista Escola Gestão Educacional. São Paulo: n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010.

_____, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____, Antônio. et.al.(coord). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Inês B. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais**. - - Florianópolis: COGEN, 1998.

_____, Governo do Estado de. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis /RJ : Vozes, 1994.

_____, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____, Dermeval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010.

_____, Dermeval. A Pedagogia Histórico Crítica, as lutas de classes e a Educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013b.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Revista Educação Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf> Acesso em: 06 maio 2018.

SACRISTÀN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16, 17, 19.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad. 2002.

_____, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças por uma práxis transformadora**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

_____, Celso dos S. **Currículo: A Atividade Humana como Princípio Educativo**, 3ª ed. São Paulo: Libertad, 2011.

VIGOTSKI, Leontiev. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1998.

_____. Leontiev. **A Formação Social da Mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido – TCLE

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se o Senhor (a) não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo. Se o Senhor (a) concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado (a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____ residente e domiciliado _____, portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) da pesquisa **“FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES/SC”**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo se refere ao processo de formação continuada para professores de 4º e 5º ano na rede municipal de Lages SC. Pretende-se com essa pesquisa: Compreender o processo de Formação Continuada oferecido aos professores de 4º e 5º na rede municipal de ensino de Lages S/C e a percepção desses professores a respeito deste processo vivenciado. Analisar a implementação de Políticas Públicas para a Formação Continuada de professores de professores de 4º e 5º ano. Verificar se a Formação Continuada de Professores de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental ocorre segundo a proposta da Secretaria de Educação Municipal de Lages. Descrever por meio de representações dos professores de 4º e 5º ano, a compreensão da formação continuada recebida e como tem sido a relevância no cotidiano escolar.
2. Participarão da pesquisa Professores que fazem parte de escolas municipais de Lages SC. O questionário aplicado inicialmente para os professores de 4º e 5º ano será distinto do questionário para os gestores/formadores. Os mesmos irão contribuir para delimitar os sujeitos da pesquisa conforme algumas perguntas que atendam os critérios necessários. Após aplicação dos questionários, serão selecionados quatro professores de

quarto ano, quatro professores de quinto ano e dois professores formadores, para as entrevistas semiestruturadas, conforme o perfil necessário a partir do objetivo da pesquisa. Caso haja necessidade de complementar os dados para análise, poderá ser realizado um grupo de discussão com todos os participantes.

3. Os participantes dessa pesquisa deverão ser: a) Professores efetivos, com no mínimo três anos de atuação docente com turmas de 4º e 5º ano e que conhecem ou já participaram de formação continuada oferecida pelo Pacto Nacional e Alfabetização na Idade Certa; b) Formadores de 4º e 5º ano que mediam curso de Formação Continuada.
4. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada mediante aplicação de questionário com perguntas fechadas e abertas, possibilitando conhecer o perfil do sujeito da pesquisa em consonância com os objetivos do referido estudo. Os questionários contêm: Doze perguntas para Coordenadores/formadores e oito perguntas para os professores regentes. As entrevistas para professores contêm nove perguntas e para os Coordenadores/formadores, oito. O grupo de discussão será seguido por roteiro.
5. Para conseguir os resultados desejados os questionários serão aplicados nas dependências das escolas, sendo duas, menores e as outras duas escolas, as maiores da rede municipal de ensino, com prévia autorização dos gestores das referidas unidades de ensino. O dia, local e horário será combinado/agendado com os sujeitos da pesquisa, mediante a disponibilidade dos mesmos.
6. Os riscos ao participar dessa pesquisa são mínimos, porém se durante sua participação surgirem lembranças que provoquem sentimentos como: constrangimento, melancolia, tristeza ou até mesmo desconforto com relação à abordagem de algum assunto, você será encaminhado pelo pesquisador para o setor de Psicologia da Uniplac de forma GRATUITA, para que assim, receba todos os atendimentos necessários, além do apoio e atenção do pesquisador durante todo o processo.
7. Se, no transcorrer da pesquisa, tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar pode procurar a pesquisadora, Gislaine Aparecida de Matos, no seguinte contato: (49) 988229989.
8. O Senhor (a) tem a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a sua saúde ou bem estar físico.
9. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os seus dados pessoais não serão mencionados. Os questionários respondidos serão arquivados pelo pesquisador por um período de quatro (04) anos, sendo que, posteriormente, ao término deste prazo, o material será destinado para incineração.
10. Caso desejar, poderá pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa, na UNIPLAC: Av. Castelo Branco, 170 – PPGE (CCJ), setor de apoio a Pós-graduação, ou pelo contato da pesquisadora: (49) 988229989.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de _____

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Responsável pelo projeto: Gislaine Aparecida de Matos
E-mail: gismatto@hotmail.com (49) 988229989
Endereço para contato: UNIPLAC: Av. Castelo Branco, bloco do CCJ.
Bairro Universitário
Cep: 88.509-900, Lages- SC
(49) 32511022

CEP UNIPLAC
Endereço: Endereço para contato: UNIPLAC: Av. Castelo Branco, bloco I- Sala 1226.
Bairro Universitário
Cep: 88.509-900, Lages- SC
(49) 3251-1086
Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

APÊNDICE B – Questionário (Coordenadores/Formadores)

Informações gerais

Data do preenchimento do questionário: _____ Horário: _____

1. Nome: _____

2. Idade: _____ 3. Sexo: () Masculino () Feminino

Informações profissionais

3. Quanto à sua formação profissional:

() Ensino médio () Magistério () Ensino superior- Pedagogia

() Mestrado () Doutorado () outro. _____

4. Já participou como professor de Formação Continuada oferecida pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC? Se a resposta for sim, quanto tempo:

() Sim _____ () Não

5. Quanto tempo atua como formador ou coordenador nos cursos de formação continuada para professores na rede municipal de ensino:

() 1 a 3 ano () 3 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 15 anos

() Acima de 15 anos

6. Há quanto tempo atua como formador nos cursos de professores que trabalham com de turmas de 4º ou 5º ano:

() 1 a 3 anos () 3 a 5 anos () 5 a 10 anos () Acima de 10

anos

Dados gerais das Unidades de Ensino

7. Quantas EMEBs existem no município de Lages/SC?

8. A rede municipal de ensino atende quanto estudantes?

9. Quantos professores de anos iniciais atuam nas escolas da rede municipal?

10. Atualmente, há quantas turmas de 4º e 5º ano em toda a rede?

11. Quantos professores de 4º e 5º ano atuam com as referidas turmas?

12. Quais são as três maiores e menores escolas da rede municipal de ensino e quantos estudantes essas unidades atendem?

APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada (Coordenadores/ formadores)

1. Qual a concepção de Formação Continuada para a SMEL?
2. Sabe-se que o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC é uma Política Pública que respalda os cursos de Formação Continuada do 1º ao 3º ano. Existem Políticas Públicas que regem a Formação Continuada para os professores de 4º e 5º ano?
3. Quais são os embasamentos e estratégias utilizadas para os cursos de formação continuada de professores de 4º e 5º ano?
4. Que ações têm sido desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação para proporcionar uma formação que respalde o cotidiano escolar?
5. Os professores de 4º e 5º ano recebem respaldo e acompanhamento em suas práticas escolares, bem como, textos que o auxiliem, visitas e diálogos frequentes?
6. Quais são as metodologias utilizadas para organizar os cursos de Formação Continuada para os professores de 4º e 5º ano?
7. Existe uma sequência nos cursos de formação durante o ano letivo, com a utilização de textos e contextos que envolvam uma continuidade de trabalhos para o próximo encontro?
8. Enquanto Coordenador/professor, como você percebe a participação desses professores regentes nos cursos de Formação Continuada?

APÊNDICE D – Questionário (professores)

Informações gerais

Data do preenchimento do questionário: _____ Horário: _____

1. Nome: _____
2. Idade: _____ 3. Sexo: () Masculino () Feminino

Informações profissionais

4. Quanto à sua formação profissional:

- () Ensino médio () Magistério () Ensino superior- Pedagogia
 () Mestrado () Doutorado () outro

5. Quanto tempo atua como professor efetivo na rede municipal de ensino:

- () 1 a 3 anos () 3 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 15 anos
 () Acima de 15 anos

6. Trabalha atualmente:

- () Somente na rede municipal de ensino () Rede municipal e estadual de ensino

7. Tem experiência com turmas de 1º a 3º ano? Quanto tempo:

- () Sim _____ () Não

8. Há quanto tempo atua como professor regente de turmas de 4º ou 5º ano:

- () 1 a 3 anos () 3 a 5 anos () 5 a 10 anos () Acima de 10 anos

9. Já participou de Formação Continuada oferecida pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC? Quanto tempo:

- () Sim _____ () Não () Às vezes

10. Participa regularmente da Formação Continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação para as turmas de 4º e 5º ano?

- () Sim () Não () Às vezes

APÊNDICE E – Entrevista semiestruturada (Professores regentes de 4º e 5º ano)

1. O curso de Formação Continuada que participa provém somente da Secretaria Municipal de Educação ou você participa de outros cursos e eventos, online ou presencial oferecidos por outros órgãos ou estabelecimentos?
2. Já participou de cursos de Formação Continuada através do PNAIC? Como percebeu este processo?
3. Com base na Formação Continuada para professores de 4º e 5º ano, qual a sua percepção sobre os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação?
4. É oportunizado grupo de estudo ou Formação Continuada para os docentes no espaço escolar?
5. Qual a sua percepção com relação à Formação Continuada recebida por meio do PNAIC e a Formação Continuada para professores de 4º e 5º ano?
6. Com base na formação recebida durante o ano letivo, percebe-se a continuidade de um encontro para o outro, havendo uma sequência de estudos?
7. Relate como tem sido a Formação Continuada recebida nos últimos três anos para essas referidas turmas, as teorias estudadas, oficinas e outras formas de abordagem:
8. Com base no seu olhar, os estudos realizados nesses cursos embasam a prática da sala de aula? Ainda, recebe acompanhamento, subsídios e respaldos quanto à sua prática como docente?
9. Qual o seu olhar quanto à oferta desses cursos pela Secretaria Municipal de Educação no que diz respeito à duração, período e o espaço de tempo entre uma formação e outra?

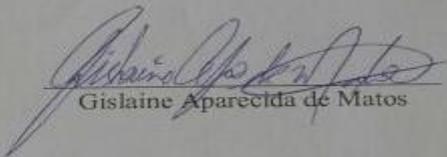
ANEXO**ANEXO A – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

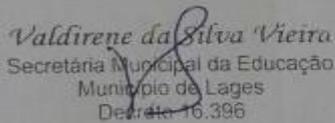
 UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Gislaine Aparecida de Matos Pesquisador Responsável do Projeto de Pesquisa "Formação Continuada para professores de 4º e 5º ano do Ensino fundamental na rede municipal de Lages S/C" declaro o meu compromisso em anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (Resolução 466/12 - CNS).

Lages/SC 09 de novembro de 2017.


Gislaine Aparecida de Matos


Valdirene da Silva Vieira
Secretária Municipal da Educação
Município de Lages
Decreto 16.396

Av. Castelo Branco, 170 – Universitário – Lages.SC |(49) 3251.1022 - www.unipla