

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ADRIANA DEROSI**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES NA REDE MUNICIPAL  
DE LAGES: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Lages**

**2021**

**ADRIANA DEROSI**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES NA REDE MUNICIPAL  
DE LAGES: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos em Educação

**Orientadora:** Maria Selma Grosch

**Lages**

**2021**

### Ficha Catalográfica

Derossi, Adriana.

D437f Formação continuada de professores/as na rede municipal de Lages: desafios para a prática pedagógica / Adriana Derossi – Lages, SC, 2021.  
166 p.

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

Orientadora: Maria Selma Grosch

1. Formação de Professores. 2. Prática Pedagógica. 3. Ensino Fundamental. I. Grosch, Maria Selma. II. Título.

CDD 370.71

**Catálogo na Fonte: Biblioteca Central**

ADRIANA DEROSI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES NA REDE MUNICIPAL  
DE LAGES: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Lages, 09 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

---

**Profa. Dra. Maria Selma Grosch**  
Orientadora e Presidente da Banca- PPGE/UNIPAL

---

**Prof. Dra. Marcia de Souza Hobold**  
Examinadora Externa - PPGE/UFSC  
Participação Não Presencial - Res. n° 432/2020

---

**Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe**  
Examinadora Interna - PPGE/UNIPAL

*Dedico este trabalho a todos os professores/as que mesmo em tempos tão difíceis, continuam incansáveis na continuidade de seu ofício buscando contribuir na formação de uma sociedade mais humana e igualitária, através da disseminação do conhecimento a todos sem distinção.*

## AGRADECIMENTOS

Expressar a minha gratidão a todos que fizeram parte desta caminhada, é impossível por meio de palavras. Deixo aqui, então, o registro de levar todos em meu coração com muito amor, carinho, afeto e gratidão.

A Deus pela força, pela perseverança, pela certeza de nunca estar sozinha e por saber que a sabedoria divina é onipresente e sabe sempre o tempo certo de cada ação por nós praticada, a fim de que tenhamos o melhor aprendizado e entendimento.

À minha orientadora, Maria Selma Grosch, por ter acreditado e confiado em mim, por compartilhar tanto conhecimento, pelos estímulos e puxadas de orelha, que muito ajudaram e despertaram em mim novamente o gosto pelos estudos. Obrigada pela escolha e por tanta generosidade. Sou eternamente grata.

Às professoras avaliadoras, Marcia de Souza Hobold e Mareli Eliane Graupe, pela generosidade e disponibilidade de fazerem a leitura deste trabalho e por suas valiosas contribuições que muito ajudaram na construção desta dissertação.

Às professoras que participaram da pesquisa, que se dispuseram a partilhar comigo um pouco de sua experiência e história profissional, e que realizam o seu trabalho de forma tão valorosa no intuito de ajudar a construir uma sociedade mais justa e igualitária, por meio do seu trabalho.

Aos professores do PPGE/UNIPLAC pela valorosa contribuição nesta caminhada, por abrirem meus olhos fechados há muito, e por voltar a sentir a ânsia de estar em constante movimento em busca de conhecimento, pois, citando Sócrates, “Só sei, que nada sei”.

À Prefeitura de Lages, através da Secretaria Municipal de Educação, pelo consentimento de licença e bolsa para que fosse possível a realização deste estudo, por mim tão desejado.

À minha mãe e ao meu pai por terem me ensinado a ser quem sou, a ser forte, a ser decidida, a ter fé e, acima de tudo, a enfrentar de peito aberto as dificuldades. Você mãe, meu exemplo de mulher generosa, batalhadora, trabalhadora, quando com saúde, foi uma lutadora para nos encaminhar e nos dar suporte, enfrentou muitas dificuldades, e viveu apenas para nós, seus filhos. Sua voz, mãe, está sempre ecoando em mim. “Estude minha filha, estude para ser alguém na vida”.

Ao meu marido Sergio, você é meu alicerce, minha força e coragem, obrigada pelo apoio, por compreender minha ausência e por dividir comigo as dificuldades e angústias, ao longo desta caminhada. Obrigada por tudo. Te amo.

À minha filha Nathalia, meu bem mais precioso, a minha melhor parte, obrigada por ser tão companheira, incentivadora, motivadora, você é minha inspiração, quando diz “vai dar tudo certo, joga para o universo, apenas pensamentos positivos”. Obrigada por tudo e por tanto. Amo você.

Às minhas irmãs, Tatiana, Karina e Kerolai, por entenderem minha ausência em suas vidas e por dividir, de forma tão generosa, as responsabilidades que temos com nossos pais. E ao meu irmão Fernando (in memoriam), sei que está aí no céu, olhando por todos nós.

Aos meus amigos-irmãos, minha segunda família, Schayla, Thiago, Diego, Franciele, Cadu e Rudi. Schayla, minha maior incentivadora para entrar no mestrado, sempre compartilhando comigo os seus conhecimentos, me dando sempre muita força, e me fazendo acreditar que era capaz. Cadu meu amigo generoso, companheiro, obrigada por sua valorosa contribuição na constituição deste trabalho. Obrigada a todos pela amizade, carinho, encorajamento, conselhos, dicas e contribuições.

Às colegas de orientação, Andrea, Angelita e Nádia, pela troca, pela parceria, pela ajuda, pelo companheirismo, foi reconfortante ter vocês tão próximas. Nesses tempos em que nos vemos apenas pela tela do computador, sentir o carinho e ter o conforto de saber que podia compartilhar e dividir os desafios como vocês, fez com que me sentisse amparada. Vocês são parte muito importante desta caminhada. Desejo-lhes todo o sucesso e realização, pessoal e profissional, e espero tê-las para sempre presentes em minha vida.

Às colegas Cristiane, Lucia, Nilva e Susi, mestrandas da turma 2019, por generosamente compartilharem seus estudos e nos permitirem entender, por meio dos seus trabalhos as fragilidades presentes nos nossos. Como aprendi observando vocês!

Aos colegas de turma, pelos momentos de troca, colaboração, aprendizagem e convivência, e sobretudo, parceria no enfrentamento dos desafios e superação de limitações.

## **DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE**

Declaro que os dados apresentados nesta versão para a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 09 de dezembro de 2021.

---

ADRIANA DEROSI

*Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim, espera vã (FREIRE, 1992, p. 1).*

*O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica trabalho educativo (SAVIANI, 1995, p.11).*

*A formação dos professores junto ao desenvolvimento de atitudes será fundamental. A formação deve ajudá-los a estabelecer vínculos afetivos entre si, a coordenar suas emoções, a se motivar e a reconhecer as emoções dos seus colegas de trabalho, já que isso os ajudará a conhecer suas próprias emoções, permitindo que se situem na perspectiva do outro, sentindo o que o outro sente. Enfim, ajuda-los a desenvolver uma escuta ativa mediante a empatia e o reconhecimento dos sentimentos do outro. A formação dos professores deve favorecer, sobretudo, o desenvolvimento da autoestima docente, individual e coletiva (IMBERNÓN, 2010, p. 110)*

## RESUMO

Essa dissertação está vinculada à linha de pesquisa “Políticas e Fundamentos da Educação”, do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. O objeto de estudo desta pesquisa é a formação continuada de professores/as, analisando se atende as expectativas geradas pelas necessidades do fazer pedagógico no cotidiano escolar. A pergunta norteadora deste estudo foi: qual a percepção dos professores/as em relação à formação continuada da rede municipal de Lages e os desafios para a prática pedagógica? A proposta de pesquisa teve o objetivo geral de analisar, por meio das narrativas das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as implicações da Formação Continuada nas Práticas Pedagógicas. Com abordagem qualitativa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, para a sustentação teórica, e uma pesquisa documental, no intuito de compreender a formação continuada no âmbito nacional, estadual e municipal. A pesquisa de campo teve como resultados, as análises dos dados obtidos a partir do questionário e das entrevistas semiestruturadas. Para tanto, o resultado do questionário, nos permitiu traçar o perfil das entrevistadas e realizar a seleção das dez professoras que fariam parte do grupo para participar da entrevista semiestruturada. Os dados coletados foram categorizados e, posteriormente, analisados com base na análise de conteúdo de Flick baseado Mayring. No que se refere à formação de professores no Brasil, apoiamo-nos, principalmente, em Saviani e Scheibe. Documentos legais nos serviram de embasamento para análise das políticas públicas, referentes ao tema formação continuada: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, Parâmetros Nacionais da Educação (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Proposta Curricular de Santa Catarina, Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, Lei n. 4.114, que estabelece o Plano Municipal de Educação, Projeto Conhecer (2012), Lei complementar n. 353, Diretrizes Curriculares Do Sistema Municipal De Educação De Lages/SC – DCSMEL (2021). Concomitantemente a isso, buscamos fundamentação teórica principalmente em: Freire, Gatti, Hobold, Grosch, Imbernón, Nóvoa, Saviani, Scheibe e Tardif. Os resultados de acordo com as temáticas que emergiram dos discursos das participantes, foram organizados em categorias e subcategorias assim definidas: Para categoria: Percepções sobre a formação continuadas de professores/as emergiram as seguintes subcategorias: a) Formação Permanente; b) Desenvolvimento Profissional; c) Qualidade na Educação; d) Reflexão Crítica sobre a formação continuada. Já para a categoria: Desafios para a prática pedagógica estas subcategorias foram delineadas: a) Saberes docentes; b) Socialização e interação entre pares; c) Tecnologia como suporte pedagógico. As participantes do estudo demonstraram que a formação continuada oferecida pela SMEL é importante instrumento para o embasamento teórico, o desenvolvimento de novos saberes e metodologias de ensino, como também, consideram um espaço privilegiado no qual podem refletir sobre as suas práticas pedagógicas, ressignificando-as. As análises dos dados demonstraram também que os processos de formação continuada mais significativos são aqueles em que acontece o diálogo, as trocas de experiências e saberes entre os pares. No entanto, ressaltam que observam lacunas e insuficiências nos processos formativos dos quais participam, quando a construção desses processos está pautada em conhecimentos e experiências de senso comum. As participantes da pesquisa, esperam dos momentos de formação continuada, que tenham um planejamento mais concretamente voltado para os contextos onde estão inseridas, fazendo dessas particularidades objeto de estudo e reflexão de suas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Prática pedagógica. Políticas da formação.

## ABSTRACT

This dissertation is linked to the research line “Policies and Fundamentals of Education”, of the Post-Graduate Program of the Universidade do Planato Catarinense – UNIPLAC. The object of study of this research is the continuing education of teachers, analyzing whether it meets the expectations generated by the needs of pedagogical practice in everyday school life.. The guiding question of this study was: what is the perception of teachers in relation to the continuing education of the municipal network in Lages and the challenges for pedagogical practice? The research proposal had the general objective of analyzing, through the narratives of teachers from the early years of Elementary School, the implications of Continuing Education in Pedagogical Practices. With a qualitative approach, a bibliographical research was carried out, for theoretical support, and a documental research, in order to understand the continuing education at the national, state and municipal levels. The field research had as results, the analysis of the data obtained from the questionnaire and the semi-structured interviews. Therefore, the result of the questionnaire allowed us to trace the profile of the interviewees and to select the ten teachers who would be part of the group to participate in the semi-structured interview. The collected data were categorized and subsequently analyzed based on Mayring's Flick-based content analysis. With regard to teacher training in Brazil, we rely mainly on Saviani and Scheibe. Legal documents served as a basis for the analysis of public policies related to, continuing education: Federal Constitution (1988), National Education Guidelines and Bases Law 9,394/96, National Education Parameters (PNE), National Curriculum Guidelines (DCN), Common National Curriculum Base (BNCC), Curriculum Proposal for Santa Catarina, Basic Curriculum for Early Childhood Education and Basic Education in the Territory of Santa Catarina, Law n. 4,114, which establishes the Municipal Education Plan, Project Knowing (2012). Complementary law n. 353, Curriculum Guidelines of the Municipal Education System of Lages/SC – DCSMEL (2021). Concomitantly, we sought theoretical foundation mainly in: Freire, Gatti, Hobold, Grosch, Imbernón, Nóvoa, Saviani, Scheibe and Tardif. The results, according to the themes that emerged from the participants' speeches, were organized into categories and subcategories defined as follows: For category: Perceptions about the continuing education of teachers, the following subcategories emerged: a) Ongoing Formation; b) Professional Development; c) Quality in Education; d) Critical reflection on continuing education. As for the category: Challenges for pedagogical practice, these subcategories were outlined: a) Teaching knowledge; b) Socialization and peer interaction; c) Technology as a pedagogical support. The study participants demonstrated that the continuing education offered by SMEL is an important tool for theoretical foundation, the development of new knowledge and teaching methodologies, as well as they consider it a privileged space in which they can reflect on their pedagogical practices, giving new meaning to them . Data analysis also showed that the most significant continuing education processes are those in which dialogue, exchange of experiences and knowledge between peers takes place. However, they emphasize that they observe gaps and insufficiencies in the training processes in which they participate, when the construction of these processes is based on common sense knowledge and experiences. The research participants expect from the moments of continuing education that they have a more concrete planning focused on the contexts in which they are inserted, making these particularities an object of study and reflection on their pedagogical practices.

**Keywords:** Continuing teacher education. Pedagogical practice. Training policies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Localização do município de Lages.....	98
Figura 2- Maior Formação das participantes.....	106
Figura 3- Figura 3- Situação Funcional das Participantes .....	107
Figura 4- Figura 4- Tempo de atuação como Efetivo e ou contratado .....	107
Figura 5- Tempo de participação nos Cursos de Formação Continuada .....	108
Figura 6- Perguntas do roteiro de entrevista semiestruturada .....	112
Figura 7- Conceito de formação continuada para as entrevistadas.....	118
Figura 8- Desafios elencados pelas professoras para a prática pedagógica.....	133

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- síntese banco de dados CAPES .....	26
QUADRO 2- síntese banco de dados CAPES .....	27
QUADRO 3- Síntese banco de dados CAPES .....	31
QUADRO 4- Síntese banco de dados UNIPLAC .....	35
QUADRO 5- Conceitos Saberes docentes segundo Saviani (1996), Pimenta (2005) e Tardif (2012) .....	46
QUADRO 6- Síntese das Políticas Públicas Educacionais .....	58
QUADRO 7- Perfil das entrevistadas de acordo com o gênero, idade, nível de instrução, situação profissional, turma de atuação e tempo de participação nos cursos de formação. ...	104
QUADRO 8- Unidades Contextuais.....	113
QUADRO 9- Unidades de Codificação.....	114
QUADRO 10- Categorias e subcategorias para análise .....	114
QUADRO 11- Terminologias referentes à formação continuada de acordo com Hypollito (2000) e Marin (2019).....	116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMURES	Associação dos Municípios da Região Serrana
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAMs	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEB	Câmara de Educação Básica
CEIM	Centro Municipal de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COBRADE	Codificação Brasileira de Desastres
Covid-19	Corona Vírus Disease
CPFPP	Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire
DCSMEL	Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages-SC
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do adolescente
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PLANCON	Plano Municipal de Contingência
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SARS-CoV2	Vírus da Família dos Coronavírus
SED	Secretaria Estadual de Educação
SMEL	Secretaria Municipal de Educação de Lages
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>25</b>
2.1 PESQUISAS CORRELATAS.....	25
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL .....	38
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	44
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS: MARCOS LEGAIS.....</b>	<b>57</b>
3.1 POLÍTICAS NACIONAIS.....	63
3.2 POLÍTICAS ESTADUAIS.....	82
3.3 POLÍTICAS MUNICIPAIS.....	85
<b>4 CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA .....</b>	<b>91</b>
4.1 CONCEPÇÃO TEÓRICA PARA A PESQUISA.....	91
4.2 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	93
4.3 CARACTERIZAÇÃO E CONDIÇÕES GERAIS DO ESTUDO .....	94
<b>4.4.1 Percurso da Pesquisa.....</b>	<b>97</b>
4.4 LOCAL DO ESTUDO .....	98
4.5 QUESTÕES ÉTICAS E COLETAS DE DADOS .....	99
4.6 METODOLOGIA DE ANÁLISES DOS DADOS .....	100
4.7 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	102
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>104</b>
5.1 QUESTIONÁRIOS: CONHECENDO O PERFIL DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	104
5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: FORMAÇÃO CONTINUADA: O OLHAR DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	111
5.3 PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	115
<b>5.3.1 Formação Permanente .....</b>	<b>121</b>
<b>5.3.2 Desenvolvimento Profissional.....</b>	<b>124</b>
<b>5.3.3 Qualidade na Educação .....</b>	<b>126</b>
<b>5.3.4 Reflexão Crítica sobre a Formação Continuada .....</b>	<b>129</b>
5.4 DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	131
<b>5.4.1 Saberes Docentes .....</b>	<b>136</b>
<b>5.4.2 Socialização e interação entre pares .....</b>	<b>138</b>
<b>5.4.3 Tecnologia como suporte pedagógico .....</b>	<b>141</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE B – Carta solicitação de autorização à secretária municipal de educação para aplicação do questionário.....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE C – Carta solicitação de auxílio aos diretores e às diretoras das escolas para aplicação do questionário.....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE D: Questionário.....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE E: Entrevista semiestruturada .....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO A - Declaração de compromisso do pesquisador responsável.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO B – Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas.....</b>	<b>166</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar*  
(FREIRE, 1996, p.40).

Ao se ter garantido por força de lei que todo o cidadão tem direito à educação de qualidade, estas mesmas leis condicionam a efetivação deste direito à formação de professores, proposição essa que vem ratificada em todas as normativas legais e precisa ser efetivada pelas práticas pedagógicas de quem está à frente dos processos educativos, ou seja, o professor.

Mas de que qualidade estamos falando? Se a educação está inserida em diferentes realidades e em diferentes contextos de acesso e de estímulos, o que se aplica em uma determinada realidade, não pode, nem deve ser aplicado em outra. Por esse ponto de vista, entendemos que monopolizar as práticas docentes como único viés para alcançar a “qualidade<sup>1</sup>” na educação, implica rever qual intenção está implícita nessas políticas educacionais. Nesse sentido, Dourado (2009, p. 202-203) faz uma reflexão sobre o conceito de qualidade na educação. “Compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social”.

Para tanto, se faz necessário pensar e repensar a compreensão que se tem da formação de professores, com o intuito de retomar o sentido mais amplo que essa tem sobre o fazer pedagógico e tudo que a ela está intrínseco, bem como as consequências que são provenientes da qualidade de reflexões e contextualizações dela advindas, quando não desenvolve a simbiose necessária entre teoria e prática. Afinal, ainda conforme Dourado (2009, p 203) “A discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação”.

Nessa perspectiva, trazemos Freire em seu livro *Política e Educação* (2001, p. 21) para entrelaçar os pensamentos quando afirma ser natural, “neste exercício, deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade”.

---

<sup>1</sup>Para melhor entendimento, sobre o conceito de qualidade na educação, sugerimos a leitura do artigo: A qualidade da educação: perspectivas e desafios. DOURADO, Luiz Fernando e OLIVEIRA, João Ferreira de. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt&format=pdf>.

Diante disso, a proposta desse trabalho é analisar a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Lages – SMEL, com foco nos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e como ela exerce influência nas práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem no educando.

Cabe ressaltar que adquirir conhecimento é um permanente processo de devir e é o resultado das experiências obtidas nas interações sociais, impulsionado pela curiosidade que motiva a busca de novos saberes e estimula a rever certezas. Além disso, nesse processo, é preciso entender-se como diz Freire “ser finito e inconcluso”, isto é, que estamos em permanente processo de formação e suscetíveis a aprender e desaprender a todo momento. Isso implica estar aberto a cada nova oportunidade para que o conhecimento adquirido seja renovado e gere novas possibilidades.

Dessa forma, se ensinar deve ter como objetivo central a formação/transformação dos educandos para uma condição de vida mais humanizada e ética, gostaria de entender onde o elo se rompe, como a formação continuada do professor corrobora com essa perspectiva e como influencia as práticas docentes, pois como afirma Freire (2001, p. 14), “não existe educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos meios e se funde de sonhos e utopias”.

Durante a minha trajetória profissional, tenho me inquietado e questionado a respeito das competências que são singulares aos fazeres atribuídos à escola e aos profissionais da educação. A escola é o ambiente que deveria garantir o desenvolvimento das potencialidades e aprendizagens, considerando as vivências, individualidades, os tempos e as dificuldades, enfim, o contexto onde estão inseridos os professores e alunos, tornando esse um espaço no qual, por excelência, sejam ressignificados os conhecimentos e gerem transformações para além dos espaços escolares.

Nesse ponto, cumpre ressaltar que trabalho na rede municipal de ensino de Lages – SC, numa escola de periferia e durante anos atuei como professora alfabetizadora, por preferência em turmas de 1º ano. As minhas inquietações sempre se basearam em situações externas ao ambiente escolar, porque as internas são conhecidas e, infelizmente, nos adequamos a elas, tentando fazer o nosso melhor com as possibilidades que temos e/ou criamos.

Refiro-me a situações que interferem diretamente no “aproveitamento”, por entender o aluno como um ser global e em sua totalidade, o ambiente familiar, situação financeira, estímulos recebidos, situações de conflito e violências de todas as ordens, a falta de acompanhamento por parte dos responsáveis da rotina escolar, etc. Esses são fatores

importantes para o “sucesso” ou o “fracasso” educacional, entendendo que os alunos se constituem nas relações e nos processos que experienciam.

No ano de 2018, fui convidada a atuar como diretora auxiliar de uma escola da rede municipal. A partir daí, passei a ressignificar as minhas inquietações a respeito do que considerava o fator mais importante para o fracasso das vivências escolares, pois foi quando me deparei com situações cotidianas que pensei já estarem ultrapassadas em relação aos fazeres e saberes docentes.

Apesar de tantas informações e possibilidades, o que se percebe é que o conhecimento adquirido pelos educadores por meio dos cursos de formação continuada, não dá conta de contextualizar a teoria à prática de sala de aula. Infelizmente, a realidade que se apresenta, é a de que as práticas adotadas por alguns/as dos/as professores/as limitam as possibilidades e vivências educacionais dos estudantes, pois como afirma Nóvoa (1995, p. 30) “Toda a gente conhece um ou outro professor que não se investe na sua profissão, que não possui as competências mínimas, que procura fazer o menos possível. O professorado no seu conjunto é penalizado pela existência destes “casos”, que a própria profissão não tem maneira de resolver”.

Essa realidade pré-observada de formação tem me despertado ora indignação, ora reflexão, e esse enredo tem me causado a necessidade de pesquisar onde está a falha na formação de educadores e, por consequência, nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, que implicam diretamente na defasagem da aprendizagem dos educandos. Como diz Paulo Freire (1996, p. 39), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, “Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê [...] sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar [...]”.

Não podemos deixar de ressaltar aqui as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as no exercício diário de seu trabalho. Falta de estrutura física, ausência de material pedagógico e suporte tecnológico, falta de participação efetiva das famílias no processo de aprendizagem dos estudantes, ou seja, há um sem fim de problemas que fazem parte do dia a dia escolar. Nesse sentido, tentar entender por que a formação docente chegou a este nível de senso comum e descontextualização nos faz recorrer às palavras de Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 11) para alicerçar este pensamento. “A questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas”.

A formação continuada é um direito dos professores garantido em lei e os professores são profissionais que têm necessidade de se atualizar e formar constantemente, pois aprender é um processo necessariamente permanente, que deve aliar a tarefa de ensinar ao direito de aprender. Para que a atividade docente, responsável e comprometida, seja o reflexo de uma formação contextualizada que promove a elevação de práticas pedagógicas conscientes e cause rupturas nas escolhas e nas decisões, faz-se necessário que haja coerência entre o que é colocado em pauta como formação e o que realmente é fundamental para embasar práticas pedagógicas socializantes e significativas, no cotidiano da escola. Afinal, como afirmado por Tardif (2012, p. 44), “o saber transmitido, não possui em si mesmo, nenhum valor formador, somente a atividade transmissão lhe confere esse valor [...], os mestres assistem a uma mudança na natureza de sua maestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão de saberes”.

Nesse sentido, perceber a formação continuada como um processo que tem se firmado numa perspectiva mercadológica, que exacerba os resultados como medida de desempenho, tem trazido graves consequências no interior das relações ensino-aprendizagem, quando deixam de se pautar pelos conhecimentos historicamente constituídos e pelos contextos escolares e suas particularidades, visando apenas a obtenção de bons índices. Nessa perspectiva de precariedade e pragmatização da formação dos professores, ressaltamos o que Nóvoa (1995, p. 8) diz, “[...] o que me parece importante questionar é a forma como, por vezes, se constroem discursos teóricos que têm subjacente uma certa desvalorização da relação humana e das qualificações dos professores[...]. É difícil imaginar um processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores”.

Por sua vez, a formação como tempo de aprendizagem constante deveria oferecer subsídios para uma tomada de decisão em relação a quais conhecimentos, teorias, métodos, estratégias e práticas são fundamentais, para que as necessidades de aprimoramento e criticidade sejam despertadas e consolidadas como formação contextualizada. Isso deve ocorrer de modo que contribua proficuamente no desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e inovadoras, capazes de auxiliar a aprendizagem dos estudantes.

Sob esse viés, Arendt (2005, p. 6) salienta que a crise na educação está intimamente ligada à perda da autoridade do professor, autoridade vista como competência, quando “através das doutrinas pragmáticas, a pedagogia tornou-se uma ciência do ensino em geral ao ponto de se desligar completamente da matéria a ensinar”. Nesse sentido, é negado ao profissional da educação a apropriação do seu maior atributo que é o do domínio dos conhecimentos historicamente construídos. Ainda nas palavras de Arendt (2005, p. 6), “[...] não somente os

alunos são abandonados aos seus próprios meios, como do professor é retirada a fonte mais legítima da sua autoridade enquanto professor [...]”.

A formação continuada, quando se apresenta como instrumento de atualização/capacitação/treinamento de estudos, numa perspectiva de que deve ensinar o que precisa ser ensinado, faz com que, segundo Arendt (2005, p. 6), “em consequência, o professor não autoritário, aquele que contando com a autoridade que a sua competência lhe poderia conferir, quereria abster-se de todo o autoritarismo, deixa de poder existir”.

A formação inicial e continuada dos professores enquanto percurso implica no fortalecimento da identidade profissional docente. Freire (1996, p. 27) afirma que “o combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma, quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter a identidade do educando”. Nesse aspecto, é fundamental analisar se a formação continuada de professores atende as expectativas geradas pelas necessidades do fazer pedagógico, embasados teórica e culturalmente, para que se estabeleçam práticas pedagógicas contextualizadas, possibilitando que o ensino-aprendizagem aconteça de forma efetiva e igualitária. Pesquisar as implicações e as aplicações dos momentos de formação continuada, nos levam a elaborar a seguinte questão de pesquisa: qual a percepção dos professores/as em relação à formação continuada da rede municipal de Lages e os desafios para a prática pedagógica?

Para este estudo, partiu-se da premissa de que a formação continuada se caracteriza como instrumento que contribui para a melhoria da docência, ao possibilitar o entrelaçamento dos novos conhecimentos angariados nesses cursos, proporcionando a relação necessária das práticas com as teorias, ressignificando-as, no intuito de melhorar o processo ensino-aprendizagem dos estudantes

Desse modo, no decorrer desta pesquisa, fomos delimitando nossos pressupostos, a partir do que os estudos relacionados ao tema nos levaram a estabelecer, quais sejam:

a) quando os professores participam dos encontros de formação continuada, idealizam oportunidades de troca de experiência com seus pares, compartilhamento de práticas exitosas, exemplos em que a teoria se revelou na prática e, sobretudo, de ter a percepção de que não estão sozinhos nas suas dificuldades. A formação constitui-se assim, em instrumento de superação de dificuldades, de processo coletivo de troca, de momento propício para discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas;

b) a formação continuada pode provocar situações coletivas de reflexões sobre ações individuais, quando alia as teorias que embasam a educação e dão suporte para reflexões e ressignificação para a efetivação das mudanças, no processo ensino-aprendizagem, porque não

é possível saber se nossos processos cotidianos estão corretos, sem o embasamento que o conhecimento científico proporciona;

c) caso a formação se encontre descontextualizada, alienada a aspectos relevantes, peculiaridades e problemas encontrados no cotidiano escolar, não se instituirá como momento profícuo de aprendizagem, não influenciará para a transformação de práticas pedagógicas mais eficazes e, conseqüentemente, não contribuirá no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos.

É oportuno ressaltar que, para este estudo, buscamos compreender as implicações da formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Lages, analisando como estas ações incidem nas práticas pedagógicas dos/as professores/as. Para tanto, o **objetivo geral** desta pesquisa é analisar, por meio das narrativas das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as implicações da Formação Continuada nas Práticas Pedagógicas. Para alcançar esse propósito, os seguintes **objetivos específicos** foram delimitados:

a) –Identificar, por meio das narrativas das professoras, as implicações da formação continuada para a prática pedagógica;

b) -Verificar como os/as professores/as sistematizam, em suas práticas pedagógicas, os conhecimentos desenvolvidos nos processos de formação continuada dos quais participam;

c) - Reconhecer quais são os principais desafios encontrados pelos/as professores/as em suas práticas pedagógicas.

Para uma melhor compreensão da temática por nós abordada, qual a percepção dos professores/as em relação a formação continuada da rede municipal de Lages e os desafios para a prática pedagógica, organizamos este estudo em cinco seções. A primeira delas aborda a introdução, na qual apresentamos e justificamos a escolha da nossa temática, fazendo uma breve explanação dos motivos e inquietações que influenciaram a nossa intenção de investigação. Além disso, contextualizamos a problematização e apresentamos a questão que norteia esse estudo, elencamos os pressupostos que nos pareciam definir o contexto que a temática delineava, o objetivo geral e os objetivos específicos que conduziram a construção desta dissertação.

Na seção 2, intitulada “Formação de Professores”, objetivamos nos dedicar aos pressupostos teóricos. Para tanto, nos debruçamos sobre os estudos de pesquisadores e estudiosos da temática da nossa pesquisa, para contribuir com as teorias de base que dão suporte às discussões deste estudo. Essa seção subdivide-se em três itens, a saber: Pesquisas Correlatas; Formação dos Professores/as no Brasil; Formação Continuada e a Prática Pedagógica.

Na terceira seção nos debruçamos ao estudo das Políticas Públicas nacionais, estaduais e municipais, no intuito de melhor entender as normativas que regem a formação continuada de professores, nestes três âmbitos.

Já na quarta seção, explicitamos a concepção teórica da pesquisa, bem como a concepção metodológica adotada, apresentamos, a caracterização e as condições gerais do estudo, o local, os participantes, as questões e os procedimentos éticos adotados e a metodologia utilizada para a análise dos dados coletados.

Posteriormente a isso, na quinta seção, são apresentados os resultados e as discussões sobre a análise dos questionários, que delimitou o perfil dos/as participante da entrevista semiestruturada. A análise das entrevistas, nos permitiu compreender a percepção das entrevistadas sobre a formação continuada. Essa seção apresenta os resultados de acordo com as temáticas que emergiram dos discursos das participantes e foram organizados em categorias e subcategorias assim definidas: Para categoria: Percepções sobre a formação continuadas de professores/as emergiram as seguintes subcategorias: a) Formação Permanente; b) Desenvolvimento Profissional; c) Qualidade na Educação; d) Reflexão Crítica sobre a formação continuada. Já para a categoria: Desafios para a prática pedagógica estas subcategorias foram delineadas: a) Saberes docentes; b) Socialização e interação entre pares; c) Tecnologia como suporte pedagógico.

Por fim, nas considerações finais desta dissertação, apresentamos os resultados obtidos do diálogo entrecruzado entre as entrevistadas e os autores que nos embasam, tecemos algumas considerações sobre os achados referentes às narrativas das professoras em relação à formação continuada e suas implicações para as práticas pedagógicas.

## 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### 2.1 PESQUISAS CORRELATAS

*Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos os sonhos devessem ser reprimidos por um de de ditadura reacionalista. Nem tampouco compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual  
Paulo Freire (1996).*

A busca por pesquisas correlatas tem o objetivo de nos fazer conhecer as produções científicas produzidas nos últimos anos acerca da temática pretendida, a fim de analisarmos e nos familiarizarmos com o assunto que será pesquisado, por meio do embasamento teórico utilizado pelos pesquisadores, bem como, e a perspectiva de pesquisa por eles percorrida. Acerca disso, Trivinos (1987, p. 100), diz que “o processo de avaliação do material bibliográfico que o pesquisador encontra lhe ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ainda ser investigado”.

Por sua vez, Flick (2013, p. 138) salienta que “uma pré-condição é que a questão de pesquisa da análise deve ser claramente definida por antecipação, estar teoricamente vinculada às pesquisas anteriores sobre a questão e ser, em geral, diferenciada em subquestões”. Sendo assim, apresentamos a seguir as pesquisas correlatas que encontramos, no intuito de fundamentar teoricamente esse estudo e perceber o que já se pesquisou sobre o tema.

As categorias para este trabalho foram elencadas a partir da delimitação do tema e da definição do problema de pesquisa. Desse modo, os seguintes descritores foram utilizados para a busca de trabalhos com temáticas relacionadas a esta proposta: Formação Continuada de Professores, Prática Pedagógica e Políticas da Formação.

Com intuito de selecionar pesquisas correlatas a esse estudo, acessamos apenas o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

A partir desse fato, ao inserir na barra de busca do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, os três descritores selecionados – Formação continuada de professores, Prática pedagógica, Políticas da formação –, obtivemos três resultados. Penso ser importante informar que ao analisar os títulos e resumos, foram descartados os trabalhos que estão relacionados a outras áreas do conhecimento, como português, matemática, ciências, tecnologias e aqueles relacionados ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e à educação especial.

Realizando estas exclusões e ao analisarmos os títulos obtidos, percebemos que apenas um trabalho é correlato a esse estudo, o qual relatamos a seguir:

QUADRO 1- síntese banco de dados CAPES

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
Enoilma Simões Paixão Correia Silva	Formação continuada de Professores da Educação Básica: Implicações para a Prática Pedagógica Docente	2016	Universidade Federal de Pernambuco

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Esse trabalho é de autoria de Enoilma Simões Paixão Correia Silva, foi defendido em 02 de agosto de 2016, pela Universidade Federal de Pernambuco, intitula-se “Formação continuada de Professores da Educação Básica: Implicações para a Prática Pedagógica Docente”. O estudo de abordagem qualitativa, tem como objetivo geral analisar as implicações da proposta de formação continuada oferecida pelo Projeto Gestar na escola na prática pedagógica docente, no contexto da Educação Básica, nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino, em Salvador. O objeto do estudo foram as implicações da formação continuada na prática pedagógica do professor. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas narrativas, observação do campo de atuação profissional dos professores e análise de documentos do planejamento utilizados pelos professores.

Os resultados obtidos após análise dos dados evidenciaram que a formação inicial docente não oferece subsídios suficientes para o professor exercer o seu trabalho em sala de aula e a formação continuada se apresenta como uma possibilidade de dar continuidade aos estudos. As implicações específicas do projeto Gestar para as práticas pedagógicas explicitaram que os sujeitos buscam subsídios para a sua prática pedagógica. Ademais, ficaram evidentes algumas premissas para que a formação continuada tenha implicações na prática pedagógica do professor: o desejo em mudar a prática; a abertura para implementação de inovações; o apoio da escola na garantia das condições adequadas à efetivação de inovações.

Sequencialmente, passamos a realizar as buscas combinando dois descritores, na intenção de descobrir novas pesquisas correlatas. Para realizar a seleção das pesquisas, primeiro fizemos a leitura dos títulos e dos resumos para, posteriormente, nos aprofundarmos nas informações mais relevantes para a temática deste estudo. Descrevemos a seguir como se deram esses novos achados.

Acessamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e digitamos na barra de busca os seguintes descritores: “Formação Continuada de Professores” e “Prática Pedagógica”. Na ocasião, obtivemos 452 resultados, como é um número excessivo de pesquisas, refinamos a

pesquisa aplicando o filtro “Mestrado (Dissertação)”, assim, obtemos 306 resultados, sendo ainda um grande número de pesquisas. Em seguida, foi aplicado o filtro “Área do Conhecimento EDUCAÇÃO”, obtendo 86 resultados, dos quais passamos a analisar, conforme já relatado acima. Encontramos então, oito trabalhos que estão relacionados a esse estudo e estão sintetizados no quadro abaixo:

QUADRO 2- síntese banco de dados CAPES

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
Darlene Melo Kulchetsck	Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Prática Pedagógica: Aproximações e distanciamentos	2013	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Denise de Fátima de Araujo	As Contribuições da Metacognição na Formação Continuada de Professores: Uma Experiência rumo à Aprendizagem	2014	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Elis Regina Calegari	Formação Continuada na Escola: Reorganização das Práticas Pedagógicas e Perspectivas para o trabalho docente	2015	Universidade Estadual do Paraná
Roberta Miranda Silva	Formação Continuada de Professores: Propostas e Contribuições para os anos iniciais do Ensino Fundamental no início do século XXI	2017	Universidade Federal de Uberlândia
Valcineide Santos de Almeida	Formação Continuada de Professores no Cotidiano Escolar: Reinvenções e aprendizagem	2016	Universidade do Estado da Bahia
Amanda Rodrigues de Souza	A Formação Continuada de Professores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias - RJ	2017	Universidade Católica de Petrópolis
Juliano Alexandre de Oliveira	Formação de professores e Mudanças na Prática Pedagógica na concepção de Gestores e Professores da Rede Municipal de Ensino de Fraiburgo (SC)	2014	Universidade do Oeste de Santa Catarina

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O primeiro trabalho selecionado foi escrito por Darlene Melo Kulchetsck, sendo uma dissertação defendida em 28 de junho de 2013, pela Universidade Católica do Paraná, com o título “Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Prática Pedagógica: Aproximações e Distanciamentos”. O trabalho tem como objetivo conhecer as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica, sob a perspectiva dos professores. O objeto de estudo desta pesquisa é o programa Ecoar (Programa de Formação Continuada da Secretaria

Municipal de Educação de Belém). De abordagem qualitativa, tem como instrumento de coleta de dados questionário semiestruturado, análise documental e grupo focal, envolvendo cento e cinquenta e um professores. O estudo concluiu que os professores consideraram a proposta desenvolvida positiva, como oferta de cursos e troca de experiências, porém apontaram a distância entre as discussões teóricas e os problemas da prática pedagógica. Destacaram também que as propostas oferecidas para melhoria do ensino não consideram as implicações que advêm das condições do trabalho e da prática pedagógica, pois objetivaram apenas atingir os índices das avaliações externas.

A segunda pesquisa selecionada, intitulada “As Contribuições da Metacognição na Formação Continuada de Professores: Uma Experiência rumo à Aprendizagem”, de autoria de Denise Fatima de Araujo, foi defendida em 13 de junho de 2014, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Essa pesquisa teve como objetivo identificar as contribuições da Metacognição na Formação Continuada de Professores, de modo que o docente se perceba como pesquisador de sua própria prática, potencializando a sua aprendizagem e ensino. Para tanto, o trabalho descreve e interpreta a linguagem dos sujeitos da pesquisa entrevistados, objetivando a mudança em suas práticas. Os instrumentos de pesquisa aplicados foram elaborados com o intuito de avaliar a participação dos professores durante o processo de formação continuada. A partir da pesquisa, percebeu-se a necessidade da viabilização de programas de formação continuada de professores que envolvam autorreflexão, no sentido de contribuir para a qualidade da aprendizagem e do ensino dos professores, estimulando-os a perceberem-se pesquisadores de sua prática.

O terceiro estudo selecionado é de autoria de Elis Regina Calegari, uma dissertação com o título “Formação Continuada na Escola: Reorganização das Práticas Pedagógicas e Perspectivas para o trabalho docente”, defendida em 15 de dezembro de 2015, pela Universidade Estadual do Paraná. A pesquisa reflete sobre a Formação Continuada de Professores na escola e seus movimentos de reflexão e desdobramentos nas práticas pedagógicas. Esse trabalho constatou que discussões sobre a formação continuada vêm há muito tempo ocupando lugar de destaque quando se trata de melhoria na qualidade da educação, e sua estrita ligação com o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Também discorre sobre a forma como os encaminhamentos coletivos são assumidos e as questões externas que permeiam e dificultam a constituição de projetos pedagógicos com finalidades de ações bem definidas. Há um campo abrangente de potencialidades e questões a serem exploradas e analisadas na formação continuada para que se articulem as dimensões teórico-práticas que envolvem a totalidade das experiências.

A quarta pesquisa tem o título “Formação Continuada de Professores: Propostas e Contribuições para os anos iniciais do Ensino Fundamental no início do século XXI”, escrita por Roberta Miranda Silva, foi defendida em 28 de agosto de 2017, pela Universidade Federal de Uberlândia. Esse estudo visa descrever o processo histórico de implantação da Formação Inicial e Continuada no Brasil e as normatizações dos cursos provindos dos processos legislativos e as reformas educacionais. Traz também um mapeamento das principais propostas de Formação Continuada, oferecidas pelas políticas públicas educacionais aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no país desde o início do século XXI e as contribuições para com o perfil docente. As diferentes concepções dos saberes docentes estão descritas, buscando saber as contribuições de formação continuada a prática pedagógica. Concluiu-se que as propostas de formação continuada dedicadas ao enriquecimento das ações pedagógicas em sala de aula faltando contribuir para o desenvolvimento do conhecimento teórico científico. Destaca-se, ainda, que pela análise histórica realizada a proposta de formação continuada, mesmo que de forma lenta, tem possibilitado o desenvolvimento do conhecimento e da ação docente.

A quinta pesquisa foi escrita por Valcineide Santos de Almeida, com o título “Formação Continuada de Professores na Cotidiano Escolar: Reinvenções e Aprendizagem”, defendida em 14 de julho de 2016, pela Universidade do Estado da Bahia. O objetivo do trabalho foi de investigar como o processo de formação continuada se concretiza, procurando saber se este funciona como ambiente educativo para os professores. O problema surgiu a partir da observação dos cursos que os professores da rede municipal participam não atenderem as necessidades de reflexão sobre a prática docente, distanciando muito a escola como lugar de formação e os professores como protagonistas desta formação. Questiona, então, se o cotidiano escolar pode ser espaço de aprendizagem. A metodologia utilizada foi estudo de caso e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e observações. O estudo oportunizou perceber que os ambientes escolares proporcionam, sim, espaço para aprender e reinventar, tornando os professores protagonistas do processo de formação, principalmente porque os professores reconhecem a formação continuada como instrumento necessário para inovação das práticas pedagógicas e a importância de estar em constante formação. O estudo é finalizado relatando que, apesar dos desafios, o cotidiano escolar pode se estabelecer como momento de formação.

O sexto trabalho selecionado intitula-se “A Formação continuada de Professores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias – RJ: Constatações e Desafios”, de autoria de Amanda Rodrigues de Souza, defendida em 21 de setembro de 2017,

pela Universidade Católica de Petrópolis. O objetivo da pesquisa é analisar como os professores percebem a formação continuada desenvolvida como instrumento para a melhoria de suas práticas pedagógicas, pelo Centro de Pesquisas e Formação Continuada (CPFPPF). De abordagem qualitativa, baseou-se na metodologia de estudo de caso. Para a coleta de dados, foram aplicados questionários com sessenta e três professores de quatorze escolas municipais e aos membros do CPFPPF, bem como houve a realização de entrevista com cinco professores. O estudo concluiu que, apesar de os professores reconhecerem a importância da formação continuada para a carreira e para contribuir com a prática pedagógica, a formação oferecida não alcança seu objetivo pela dificuldade de participação dos professores, e dos formadores em promover a formação.

Por fim, a oitava dissertação que percebemos correlata a esta pesquisa foi escrita por Juliano Alexandre de Oliveira, intitulada “Formação de Professores e Mudanças na Prática Pedagógica na Concepção de Gestores e Professores da Rede Municipal de Ensino de Fraiburgo (SC)”, defendida em 8 de dezembro de 2014, pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. O trabalho objetiva investigar a formação continuada oferecida pelo município de Fraiburgo, por meio da Secretaria Municipal de Educação. De abordagem qualitativa, utilizou como metodologia grupo focal para analisar o processo de formação continuada de professores, relacionando as propostas de formação e possíveis melhorias da prática pedagógica visando a aprendizagem. O estudo constatou a necessidade de formação continuada permanente e articulada a formação inicial, considerando a formação de professores processo. O trabalho enfatiza a formação continuada como possibilidade de construção de conhecimento e desenvolvimento da autonomia dos professores, visando a melhoria na educação, mas também destacando a necessidade de analisar se as práticas curriculares em relação a formação de professores. O estudo traz, em suas conclusões, o relato de que a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Fraiburgo tem potencial para contribuir com a definição e redefinição das Políticas Públicas da educação do município.

Com intuito de buscar novas pesquisas relacionadas à temática por nós estudada, realizamos nova inserção ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, utilizando, agora, os descritores, “Formação Continuada de Professores” AND “Aprendizagem Escolar”. Essa busca resultou em vinte e quatro trabalhos, não aplicamos filtro e passamos a analisá-los. Observamos que em sua maioria os resultados obtidos são anteriores à Plataforma Sucupira. Tentamos acessar as respectivas bibliotecas depositárias das universidades em busca de informações dessas pesquisas e mesmo assim não conseguimos acessá-las. Por este motivo, optamos por excluí-las.

Passamos, então, à leitura dos títulos e resumos das pesquisas com informações acessíveis. Ao aplicar as exclusões já supracitadas, observamos que nenhum trabalho é similar ao que pretendemos pesquisar.

Diante do fato de que a busca anterior foi insatisfatória, decidimos mudar o descritor “Aprendizagem Escolar” apenas para “Aprendizagem”, o que resultou em 947 pesquisas, como este é um número muito elevado de trabalhos para análise, passamos a aplicar filtros. Utilizamos, então, o filtro “Mestrado (Dissertação)”, obtendo 595 resultados. Como o número permaneceu muito alto, aplicamos o filtro “Área do Conhecimento EDUCAÇÃO”, que resultou em 153 pesquisas. Em seguida, utilizamos o filtro “Área de Concentração Educação” e obtivemos 104 resultados, os quais passamos a analisar e selecionar, fazendo a leitura dos títulos e dos resumos. Como já mencionado, excluimos da análise os trabalhos relacionados a outras áreas de conhecimento específicos, os relacionados ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e à educação especial. Relatamos abaixo a análise das pesquisas selecionadas:

QUADRO 3- Síntese banco de dados CAPES

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
Janete Aparecida Guidi	A Influência do IDEB na Formação Continuada de Professores	2013	Universidade Estadual de Maringá
Carina Rafaela de Aguiar	Desenvolvimento dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Formação Continuada	2013	Universidade da Região de Joinville
Valdicleia Machado da Silva	Ações de Formação Continuada: Necessidades Formativas e Fontes de Aprendizagem de Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2014	Universidade da Região de Joinville
Paula Cristina de Lima Cesar	O Direito de Qualidade nos Marcos Regulatórios de Educação e suas Decorências para a Formação Continuada dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2015	Universidade La Salle
Cristiangrey Quindere Gomes	A Formação Continuada de Alfabetizadoras e as necessidades dos contextos escolares: Um estudo na Rede Municipal de ensino de Humaitá-AM	2016	Universidade Federal de Rondônia

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A primeira pesquisa selecionada foi escrita por Janete Aparecida Guidi, com o título “A Influência do IDEB na Formação Continuada de Professores”, defendida em 16 de novembro de 2013, pela Universidade Estadual de Maringá.

A pesquisa tem por objetivo analisar os impactos da divulgação do IDEB na organização escolar e na formação continuada dos docentes. Para isso, examinou como estes vêm sendo assimilados e utilizados pela escola e o posicionamento dos docentes frente a este índice. Realizou-se um estudo de caso em uma escola do município de Sarandi e a revisão bibliográfica de legislação que instituem a política de avaliação externa da educação nacional e as políticas públicas de formação dos docentes no Paraná. Como instrumento de coleta de dados, a partir de uma abordagem qualitativa, utilizou questionário com perguntas semiestruturadas, para gestores, professores e pedagogos composto por questões abertas. A coleta de dados revelou que a divulgação do IDEB interfere na organização escolar, no trabalho docente e na formação continuada, pois tem tido como foco principal o bom desempenho dos alunos em testes.

A segunda dissertação analisada é de autoria de Carina Rafaela de Aguiar, defendida em 13 de dezembro de 2013, pela Universidade da Região de Joinville, intitulada “Desenvolvimento Profissional dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Formação Continuada”. O trabalho apresenta como objetivo conhecer o percurso de desenvolvimento profissional docente, as necessidades e percepções sobre as ações de formação continuada, ofertadas pela Secretaria Municipal de Ensino de Joinville. O processo metodológico utilizado foi percurso investigativo de abordagem qualitativa. A coleta de dados se deu através de questionário, contendo questões abertas e fechadas, aplicado com cento e quarenta pedagogos efetivos da rede de ensino municipal, atuantes em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa mostrou que a formação continuada necessita ser melhor planejada, e que a escola é um instrumento de formação importante e pouco utilizado. Os docentes relatam a necessidade de participar do planejamento de sua formação continuada, pois momentos de troca de experiências entre pares é essencial, porém é escasso. Relataram também a importância de que a formação contemple os saberes que o cotidiano escolar estabelece como necessários, oferecendo espaço para reflexão e discussão sobre as necessidades do dia-a-dia escolar. Conclui-se, a partir da pesquisa, que a formação continuada é imprescindível para desenvolvimento profissional, mas as necessidades, e as fontes de aprendizagem utilizados pelos professores (internet, livros, etc.) devem ser considerados no planejamento dos programas de formação docente.

A terceira pesquisa selecionada foi uma dissertação intitulada “Ações de Formação Continuada: Necessidades Formativas e Fontes de Aprendizagens de Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, foi escrita por Valdiclea Machado da Silva e defendida em 12 de dezembro de 2014, pela Universidade da Região de Joinville. A pesquisa tem por objetivo conhecer as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

e suas percepções sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Joinville. O trabalho utilizou abordagem qualitativa, a partir de entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas urbanas da Rede Municipal de Ensino de Joinville, e análise de documentos oficiais de âmbitos nacionais, estaduais e municipais sobre as ações de formação continuada, oferecidas pela referida Rede de Ensino. Concluiu-se a respeito da formação continuada, que a quantidade de cursos oferecidos pela Rede não atende à demanda dos professores e que os cursos que mais contribuem para sua prática docente são aqueles que trazem inovação, possibilitam estrutura e horários adequados às suas realidades. Os docentes precisam buscar subsídios para auxiliarem na sua prática docente por meio da internet, dos livros didáticos e também nas trocas de ideias com os professores mais experientes. As maiores necessidades formativas destacadas pelos docentes são as temáticas que abordam as dificuldades de aprendizagem dos alunos, o uso de tecnologias e o ensino de Matemática. Os professores revelaram necessitar que as ações de formação continuada sejam realmente significativas e sistemáticas, que promovam uma aproximação entre teoria e prática e que suas necessidades de formação sejam tomadas como ponto de partida no momento de planejar essas ações. Também sugerem que a formação continuada deveria contemplar as experiências deles, de preferência na própria escola, onde podem socializar os sucessos e as dificuldades e que lhes propiciem reflexões sobre sua prática, em um espaço coletivo de aprendizagem.

O quarto trabalho analisado intitula-se “O Direito de Qualidade nos Marcos Regulatórios de Educação e suas Decorrências para a Formação Continuada dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, escrito por Paula Cristina de Lima Cesar, foi defendido, em 30 de novembro de 2015, pela Universidade La Salle. A pesquisa teórica do tipo documental, investiga os pressupostos sobre a educação de qualidade presente nos marcos regulatórios da educação nacional e suas implicações na formação continuada dos professores. A autora faz análise de documentos importantes que regulamentam a educação, sob a ótica da análise de conteúdo de Bardin, adotando como unidade de análise o eixo temático formação continuada. O escopo da pesquisa traz reflexões que pretendem contribuir com uma nova abordagem para a formação de professores, inspirando desenvolvimento de transformação na ação docente para que estas incidam na aprendizagem.

A quinta pesquisa selecionada, também uma dissertação, intitulada “A Formação Continuada de alfabetizadoras e as necessidades dos contextos escolares: Um estudo na Rede Municipal de ensino de Humaitá-AM”, foi escrita por Cristianguy Quindere Gomes e defendida em 11 de outubro de 2016, pela Universidade Federal de Rondônia. A pesquisa

analisa a LDB 9.394/96 e a partir desta lei as responsabilidades e obrigações dos sistemas de ensino a respeito da elaboração e implementação de políticas de valorização e qualificação da profissão docente, que passam a ser amparados oficialmente, garantindo assim os direitos de aperfeiçoamento contínuo aos professores da educação. Analisa também se a formação continuada de professores do município de Humaitá-AM atende as demandas específicas de cada contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa descritiva exploratória, de abordagem qualitativa, realizada com vinte e três sujeitos que trabalham do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Para a obtenção dos dados, foi aplicado um questionário e uma entrevista semiestruturada gravada. Concluiu-se que as políticas educacionais voltadas a formação continuada de professores alfabetizadores são fundamentais, e são significativas para a promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, impactam de forma relevante a prática social, na medida em que as professoras alfabetizadoras se habilitam a construir uma formação com base sólida, adquirindo o domínio teórico-prático necessário para uma ação pedagógica mais eficiente e eficaz.

Retomamos a busca por literaturas correlatas à esta pesquisa, acessando o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Dessa vez utilizamos os descritores, “Formação de professores” AND “Aprendizagem escolar”. Obtivemos 22.507 resultados. Como o resultado obtido é de um número expressivo de pesquisas, aplicamos o filtro “Mestrado (Dissertações)”, e obtivemos 14.343 resultados. Refinamos aplicando o filtro “Área do Conhecimento – EDUCAÇÃO”, que resultou em 2.622 pesquisas. Filtramos por anos “2017, 2018, 2019, e obtivemos 543 resultados, como permaneceu um número muito elevado de pesquisas, foi aplicado também o filtro “Nome do Programa – Educação”, que resultou em 57 pesquisas. Fazendo a leitura dos títulos e resumos e fazendo as exclusões já mencionadas, observamos que nenhuma pesquisa condiz com o objeto de estudo pretendido.

Perspectivando novas pesquisas correlatas, utilizamos então as palavras-chave “Prática Pedagógica” e “Aprendizagem Escolar”, busca que resultou em 78 trabalhos, não aplicamos filtros e passamos a analisar as pesquisas através da leitura dos títulos e dos resumos. Observamos que novamente a maioria dos resultados são trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, optamos, então, por não analisar esses trabalhos pela dificuldade de acesso às informações. Verificamos os trabalhos com informações acessíveis, fazendo as mesmas exclusões já relatadas nas buscas anteriores e observamos que nenhuma pesquisa é referente ao tema deste estudo.

Objetivando ampliar as possibilidades de combinações das palavras-chave para encontrar novas pesquisas correlatas a este estudo, continuamos o acesso ao Catálogo de Teses

e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, utilizando os seguintes descritores: “Formação continuada de professores” AND “Implicações da Formação”, para esta busca obtivemos sete resultados. Fizemos a leitura dos títulos e resumos e observamos, então, cinco pesquisas relacionadas às áreas específicas do conhecimento e duas tem como temática o Pnaic, por termos adotado como critério a exclusão de pesquisas relacionadas a áreas do conhecimento e do Pnaic, não realizamos análise das pesquisas encontradas.

Seguimos, então, no intuito de encontrar outras pesquisas relacionadas a que nos propomos. Digitamos na barra de buscas do catálogo da Capes os seguintes descritores: “Prática pedagógica” AND “Implicações da formação”, ao que obtemos dez resultados. Desses trabalhos, oito estão relacionados a áreas específicas do conhecimento, um tem como temática o Pnaic, e apenas um é correlato a este estudo. No entanto, é um estudo anterior à Plataforma Sucupira, o que, como já mencionado, torna o acesso às informações, muito difícil.

Sequencialmente a isso, no intuito mapear trabalhos similares ao tema dessa pesquisa, na instituição na qual realizamos este estudo, acessamos o repositório de Dissertações da Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac. Delimitamos fazer a análise das dissertações realizadas até o ano de 2017 e que fossem referentes a formação continuada de professores. Filtramos a busca por meio da leitura dos títulos e resumos e foram selecionados três trabalhos que são relevantes ao presente tema de estudo. Segue, no quadro abaixo, as obras elencadas:

QUADRO 4- Síntese banco de dados UNIPLAC

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
Ana Paula de Bona Sartor	Formação Continuada de Professores da Educação Básica: A Materialização das Políticas Públicas Profa e Pró-Letramento na Rede Municipal de Ensino de Lages (2002-2012)	2018	Universidade do Planalto Catarinense
Gislaine Aparecida de Matos	Formação Continuada com professores/as de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Lages/SC	2018	Universidade do Planalto Catarinense
Leticia Arruda	Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras: Concepções sobre Alfabetização e Letramento no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental	2019	Universidade do Planalto Catarinense

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A primeira pesquisa selecionada, escrita por Ana Paula de Bona Sartor, intitulada “Formação Continuada de Professores da Educação Básica: A Materialização das Políticas Públicas Profa e Pró-Letramento na Rede Municipal de Ensino de Lages (2002-2012)”, foi defendida em 26 de fevereiro de 2018, pela Universidade do Planalto Catarinense. Traz como questão problematizadora como os professores da rede municipal de ensino de Lages participaram no planejamento dos processos de formação, das políticas públicas PROFA e PRÓ-Letramento, com o objetivo de aprofundar a compreensão dos processos formativos e a implementação de políticas de formação de professores. De abordagem qualitativa, utilizou para levantamento de dados a entrevista narrativa junto a doze professoras formadoras dos referidos programas. A pesquisa demonstrou a importância do processo de formação continuada e os avanços na educação escolar provenientes dos encontros de formação. Com a pesquisa, verificou-se que existe garantia da oferta de formação continuada, e quando os professores participam do planejamento e implementação desse processo, acabam por compreender-se como responsáveis por sua formação profissional. O trabalho revelou também que a formação continuada contribui de maneira significativa para a identidade e a valorização profissional e para a melhoria da qualidade do ensino.

O segundo trabalho, com o título “Formação Continuada com professores/as de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Lages/SC”, foi escrito por Gislaine Aparecida de Matos e defendido em 13 de dezembro de 2018, pela Universidade do Planalto Catarinense. Tem como objeto de pesquisa a importância da formação continuada como processo no do cotidiano escolar, especificamente quando relacionada à formação ofertada aos professores de 4º e 5º anos. Além disso, traz como questão problematizadora a necessidade de políticas públicas que garantam formação continuada aos referidos professores e que considere, para essa formação, a descontinuidade do processo formativo desses docentes, porque esse processo reflete diretamente na prática pedagógica cotidiana e na aprendizagem dos estudantes. De caráter qualitativo, a autora utilizou pesquisa bibliográfica e documental. Para a coleta de dados, utilizou questionário para selecionar os participantes da entrevista semiestruturada. O resultado da pesquisa ratifica a importância de a formação continuada contemplar todos os anos iniciais sem descontinuidade.

Também foi selecionada a dissertação de Leticia Arruda, intitulada “Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras: Concepções sobre Alfabetização e Letramento no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental”, defendida em 18 de novembro de 2019, pela Universidade do Planalto Catarinense. Tem como objetivo analisar a concepção do professor alfabetizador, sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. Para tanto, pressupõe que existem lacunas

na formação continuada em virtude das diferentes concepções do processo de alfabetização e letramento. A pesquisa é de abordagem qualitativa e a coleta de dados se deu por meio de questionário, respondido por trinta professores efetivos com experiência em turmas de 1º e 2º anos. Foram, então, selecionadas dez professoras para participar de entrevista semiestruturada. Com a pesquisa, verificou-se, por meio da percepção das participantes, que as turmas de 1º e 2º anos necessitam um olhar diferenciado, considerando a importância da alfabetização e do letramento para os estudantes. As participantes também reconhecem a formação continuada como auxílio, porém enfatizam sobre a falta de abordagens sobre as dificuldades de aprendizagem e possíveis recursos para sanar tal problema. Destacam, ainda, como fundamental, que a formação continuada para alfabetizadoras oportunize aprofundamento de questões referentes ao processo de alfabetização e, principalmente, considere as exigências educacionais vigentes.

A partir das buscas por pesquisas já realizadas, relativas ao tema dessa pesquisa, foi possível identificar o que já foi pesquisado a respeito do assunto, delinear caminhos e delimitar os estudos a serem feitos. Essa etapa do estudo contribuiu principalmente para constatar que há necessidade de pesquisar sobre a temática da formação continuada e suas implicações para a prática pedagógica, pois muitas das pesquisas encontradas são anteriores à Plataforma Sucupira, o que demonstra serem trabalhos realizados há muito tempo, tornando-os, talvez, desatualizados. Junte-se a isso que o acesso às informações desses trabalhos torna-se tarefa bastante árdua.

Sendo assim, o mapeamento das pesquisas correlatas foi de grande importância para percebermos o quanto a formação continuada de professores é vista pelos docentes como fundamental para o desenvolvimento de novos conhecimentos, estratégias e práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, significativas, que contribuam para melhoria do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, percebe-se também que os projetos e/ou cursos de formação deixam lacunas quando pensados de fora para dentro, não levando em consideração as experiências angariadas pelo cotidiano e os desafios enfrentados pelos professores em seus contextos educacionais.

Portanto, entendermos que a pesquisa é uma fonte que não deve se esgotar, pois a humanidade, necessita de ciência para evoluir em conhecimento e inovação, é questão de sobrevivência, principalmente nesses tempos de mudanças e transformações aceleradas que as sociedades vêm demandando.

Nesse sentido, entendemos que as pesquisas na área educacional são tão relevantes como as de qualquer outra área do conhecimento, visto que compreender o que já foi pesquisado

pode contribuir de forma profícua para o entendimento de como os processos educativos, intimamente ligados e entrelaçados à vida social, cultural e econômica dos sujeitos, pode contribuir para que os sujeitos exerçam sua cidadania de forma equitativa. Isso ocorre “[...] porque a educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é, mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos humanos” (ARENDR, 2005, p. 8).

## 2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

*É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como está em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.*  
*Dermeval Saviani (1996).*

Esta seção faz referência à constituição do processo de formação de professores ao longo dos anos no Brasil. O resgate histórico realizado a seguir demonstrará que os processos de formação continuada de professores são bastante recentes, pois, no decorrer da implantação de políticas para a educação nacional, houve pouca e insuficiente preocupação com esta formação, e somente a partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, se legislou e se normatizou a formação continuada como direito dos professores.

A formação de professores no Brasil deve ocupar lugar de destaque nas discussões educacionais, reconhecendo suas deficiências e tais reflexões possibilitam sanar a dicotomia entre o científico e o pedagógico, o teórico e o prático, baseando a formação em múltiplos saberes, e que esses sejam influências sociais, históricas e culturais. Para isso, buscamos fundamentos para comprovar que a preocupação com a formação continuada dos professores é recente, pois, até o século XIX, muito pouco se fez em relação à formação continuada de professores. Para chegarmos à implantação e implementação da Formação Continuada, é importante que compreendamos o processo histórico da formação profissional de professores, que culmina com a preocupação da formação continuada e sua articulação com os conhecimentos historicamente constituídos e com a valorização dos profissionais em educação.

A história da educação brasileira inicia em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas, que vieram com a missão de “converter os índios”, de modo a ensiná-los e doutriná-los. Para isso, criaram escolas, colégios e seminários, que foram espalhando-se pelo território brasileiro. Certamente neste período a formação de professores, era voltada para a moral cristã. A estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil, fez emergir um processo

educativo que funcionou como fenômeno de aculturação, sujeição, conversão, dominação e conformação disciplinar, moral e intelectual.

A formação para professores no Brasil, ganha força após 1822, com o advento da proclamação da Independência, quando o Imperador destaca a necessidade de “instrução popular”. A partir daí, segundo Saviani (2009), destacam-se os seguintes períodos na história da formação de professores:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143).

O Primeiro período foi denominado “Ensaio intermitentes de formação de professores” (1827-1890). A promulgação da Lei de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, fez emergir, pela primeira vez, a necessidade de formar professores. Essa lei determinava a criação de escolas em todas as cidades, vilas e lugares populosos. Também instituiu, no artigo 4º, que o ensino deveria basear-se pelo método mútuo e que os professores deveriam ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das províncias. Até aqui não havia preocupação, tampouco investimento do governo na formação de professores.

Em 1834, após a aprovação do Ato Adicional, pudemos falar pela primeira vez em formação para professores, quando o governo central se desobrigou da responsabilidade com as escolas primárias e secundárias, transferindo esta incumbência às províncias. Com isso, adota-se para a formação de professores a criação das Escolas Normais, que se estabeleceram nesta ordem, segundo Saviani,

[...] a Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente (SAVIANI, 2009, p. 144).

As Escolas Normais preconizavam uma formação pedagógico-didática, porém o que predominou foi uma instrução baseada no domínio dos conteúdos a serem transmitidos. “O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas Escolas de Primeiras Letras” (SAVIANI, 2009, p. 144).

A formação docente nas Escolas Normais, apesar de instituída em 1835, sempre esteve sujeita a contestações, como demonstra a posição de Couto Ferraz, que se colocava cético em relação à Escola Normal, classificando-as como onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificantes em relação ao número de alunos que formavam. A solução por ele encontrada, em substituição as Escolas Normais, foi por meio do Regulamento de 1854, adotar a função de professores adjuntos.

A ideia pedagógica aí presente era a da formação na prática. Consistia em contratar, por concurso geral aberto aos discípulos maiores de 12 anos de todas as escolas públicas, docentes auxiliares. Os que se distinguissem nesse concurso comporiam uma lista da qual o governo faria a escolha para nomear adjuntos. Estes ficariam ‘adidos às escolas como ajudantes e para se aperfeiçoarem nas matérias e práticas do ensino’ (SAVIANI, 2019, p. 133).

O segundo período foi denominado “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais” (1890-1932). A desresponsabilização do governo central com a instrução pública se legitima com a promulgação da primeira Constituição Republicana, que delegou aos estados autonomia para legislar e implementar seus sistemas de ensino. Até os anos 1930, a conjuntura política, social e econômica do Brasil esteve subordinada aos interesses dos grupos produtores e exportadores de café.

Isso se converteu em uma disparidade enorme entre as regiões do país, que organizavam seus sistemas de ensino conforme suas condições financeiras. O estado de São Paulo, em 1890, iniciou sua reforma educacional, com a criação da Escola Modelo anexa à Escola Normal. Essa estabeleceu um padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais, estabelecendo enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos. Tornou-se referência para os outros estados, que enviavam seus professores para estágios em São Paulo.

Esse modelo foi sendo disseminado por todo país. Apesar de se ter estabelecido um padrão para as Escolas Normais, a partir da reforma educacional paulista, sua expansão não se concretizou como avanço significativo na formação de professores, pois o que ainda predominava era a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

Esta reforma foi também responsável pela implantação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); pela organização dos “grupos escolares”, mediante a reunião de escolas isoladas; e ainda pela institucionalização de um curso superior, anexo à escola normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios. [...]. Os “cursos complementares”, pensados inicialmente para complementar o ensino primário, tornaram-se na prática uma forma adicional de preparar professores para as escolas

preliminares, desenhando-se com isso, já neste momento, uma dualidade na formação de professores: as escolas normais primárias e as escolas normais secundárias (SCHEIBE, 2008, p. 43-44).

Por sua vez, o terceiro período foi denominado “Organização dos institutos de educação” (1932-1939). Com a instalação dos Institutos de Educação no Distrito Federal em 1932, por Anísio Teixeira, e em São Paulo em 1933, por Fernando Azevedo, ambos embasados no ideário da Escola Nova, inaugurou-se uma nova fase da educação brasileira, com vistas não apenas no ensino, mas também na pesquisa. Anísio Teixeira colocou em prática suas ideias inovadoras, principalmente em relação à formação de professores, quando criou o Instituto de Educação e transformou a Escola Normal em Escola de Professores, o mesmo acontecendo no Instituto de Educação de São Paulo, dirigido por Fernando Azevedo.

Essa escola integrava o Instituto de Educação juntamente com o jardim de infância, a escola primária e a escola secundária que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para os cursos de formação de professores (SAVIANI, 2019, p. 219).

Os Institutos de Educação firmaram-se como modelo pedagógico-didático de formação docente, com vistas a sanar as insuficiências educacionais das velhas Escolas Normais, buscando incorporar conhecimento de caráter científico. Os Institutos de Educação foram elevados ao título de Universidade e tornaram-se a base dos estudos superiores de educação. O paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935.

Sequencialmente, o quarto período foi chamado “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais” (1939-1971). A partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, se organizam os cursos de formação de professores para as escolas secundárias em todo país, tendo como referência a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Esse decreto-lei, estabeleceu o modelo que se caracterizava por “esquema 3+1”, que passou a organizar os cursos de Licenciatura e de Pedagogia.

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Já o decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica de Ensino Normal, trouxe uma nova estrutura do Ensino Normal, que foi dividido em dois ciclos:

ciclo ginásial e ciclo colegial do curso secundário. O primeiro, com o intuito de formar regentes, e o segundo professor. Acerca disso, Saviani (2009) afirma que,

[...] ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (SAVIANI, 2009, p. 147).

Com o golpe militar de 1964 e a promulgação pelo Congresso Nacional da Reforma Universitária, a Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, estabeleceu normas de organização e funcionamento para o ensino superior, período esse marcado por fortes ajustes. Nesse período, a educação sofreu fortes influências ideológicas e modificou o curso de pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas para a formação dos especialistas em educação. Segundo Scheibe (2008, p.45), “Permitia, no entanto, em decorrência da manutenção da habilitação para a docência no curso normal, que se habilitasse também o professor primário em nível superior”.

O quinto período foi chamado de “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério” (1971-1996). Com a aprovação da Lei n. 5.692/71, alterou-se a denominação dos então ensinos primários e médios, para primeiro grau e segundo grau. Ocorreu também o desaparecimento das Escolas Normais e, em substituição, instituiu-se a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, embasados pelo parecer n. 349/72, aprovado em 6 de abril de 1972, organizada em duas modalidades básicas:

[...] uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial (SAVIANI, 2009, p. 147).

Ao relegar a formação docente a uma habilitação de 2º grau, passou a se configurar um quadro bastante preocupante de precariedade educacional. Então, em 1982, o governo lançou o projeto “Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério” (CEFAMs), que tinha por objetivo revitalizar a formação docente, apesar de ter exercido sua função com bom aproveitamento, seu encerramento se deu em 1991. Esse projeto foi uma das primeiras políticas voltadas à formação continuada de professores, graças ao que estava previsto na Lei 5.692/71, que em seu parágrafo primeiro do Artigo 11 diz:

§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva (BRASIL, 1971).

Considerando o parágrafo acima, o que se percebe é que não havia regulamentação, tampouco a implementação de políticas públicas no que se refere à formação continuada de professores. Mesmo o Artigo 38 da referida lei, que tratava da formação, não apresentava caráter específico, deixando livre a interpretação e as consequentes ações formadoras, conforme explicitado: “Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão mediante planejamento apropriado o aperfeiçoamento e atualização constante dos professores e especialistas de Educação (BRASIL, 1971) ”.

Ainda em 1982, o Art. 30 da Lei 5.692/71 foi alterado pela Lei 7.044/82, que manteve a formação de professores baseada na Habilitação do Magistério, mas criou novas formas de formação para professores que atuavam tanto nos anos iniciais como finais do Ensino Fundamental. Foram criados, então, os cursos de Licenciatura curta, em nível superior, para formar professores que poderiam atuar em turmas de 5ª a 8ª séries e também de 1ª a 4ª séries. Esse modelo de Licenciatura curta foi amplamente criticado, levando o Conselho Federal de Educação (CFE), alguns anos depois, a emitir uma orientação tornando tais licenciaturas em plenas. As Licenciaturas curtas foram completamente extintas com a redação da LDB 9.394/96.

O sexto e último período foi denominado “Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores” (1996-2006). O fim do regime militar gerou a expectativa de que a problemática em torno da formação de professores seria melhor avaliada. Porém, a aprovação da nova LDB, em 20 de dezembro de 1996, não atendeu a essas expectativas, como diz Saviani,

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009, p. 148).

Com a implementação da nova LDB, pela primeira vez se legislou sobre a formação continuada de professores. No escopo de seu documento, do artigo 61 até o artigo 67, se faz referência à formação continuada de professores, articulando-a a valorização e aquisição de conhecimento. No entanto,

Para o curso de pedagogia a lei estabeleceu, portanto, uma condição de bacharelado, desconsiderando que o mesmo já vinha formando professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Estabeleceu os institutos superiores de educação como local preferencial para a formação de todos profissionais da educação

e os cursos normais superiores como formadores exclusivos dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, estabelecendo um modelo de formação com forte apelo à qualificação técnica destes profissionais, desvinculada da produção do conhecimento (SCHEIBE, 2008, p. 46).

Fica clara a importância de se implantar e implementar políticas de formação tanto inicial, quanto continuada para professores, pelos entes federados em seus sistemas de ensino, que permitam novas perspectivas. O resgate histórico da formação de professores aqui relatada indica o quanto esta política pública precisa ser discutida, refletida, aplicável e efetiva, pois nas leis anteriores a 1996 não tratavam do tema formação continuada, apenas faziam referências, e as posteriores não tratam a formação inicial e continuada de professores com a devida importância que lhe é devida. Nesse sentido, ratificamos o pensamento de Saviani de que,

[...] ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148).

Compreender o profissional de educação requer que entendamos sua profissionalização e atuação, e que façamos uma análise e reflexão mais acurada de documentos legais que regulamentam e dão diretrizes para a formação tanto inicial como a continuada dos professores que integram os sistemas de ensino do país.

### 2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

*[...] o professor continua sendo alguém tratado de modo genérico e abstrato, não se levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida e profissão. Considerar as variáveis como sexo, anos de experiência, tipo de formação recebida e outros fatores semelhantes não é suficiente para superar a perspectiva abstrata com que se aborda o educador. Pouco se fala e se discute sobre as necessidades que seu dia a dia lhe coloca e as implicações disso para sua vida, seu pensar e seu atuar. Cremos que é preciso ir mais além e recuperar o arsenal de experiências e conhecimentos que o professor acumulou coisa que nenhum estudo leva em conta nem tenta fazer. Fala-se do professor ou ao professor como uma tábula rasa [...]*  
Gatti (2008).

Abordar a formação continuada de professores e seu entrelaçamento com as práticas pedagógicas, é entender que uma está atrelada a outra, porque ser professor é estar em um permanente processo de formação, almejando transformar e ressignificar a sua prática pedagógica, objetivando desenvolver da melhor forma possível a aprendizagem nos estudantes.

Como já viemos estudando e observando, ao ingressarem aos ambientes escolares, os alunos já trazem consigo uma bagagem de conhecimento adquirido por meio das suas vivências. Essas precisam ser consideradas como ponto de partida para a assimilação/transformação em conhecimentos científicos, estabelecendo uma relação entre os saberes empíricos e os curriculares, subsidiando-os.

Da mesma forma, é necessário que, nos ambientes de formação de professores, se considere o conhecimento/bagagem acumulado pelas vivências/experiências que possuem. A partir daí é que se deve estabelecer o que é fundamental que ainda aprendam ou desenvolvam, para que produzam práticas educativas significantes e transformadoras porque, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12).

Nesse sentido, pensamos ser necessário refletirmos sobre os conceitos referentes aos saberes docentes. Para isso, primeiramente nos apoiaremos nas ideias de Saviani (1996, p. 145) que ressalta: “para ser educador [...], ele precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, isto é, ele precisa saber em que consiste a educação”. Já para Pimenta (2005), os saberes,

[...] quando são mobilizados os conhecimentos da teoria e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2005, p. 18).

Por sua vez, para Tardif (2012, p. 35):

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e o saber contemporâneo, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem (TARDIF, 2012, p. 35).

Podemos perceber, na fala dos autores, que os saberes docentes dos/as professores/as são provenientes dos conhecimentos científicos e da cultura que possuem, os quais vão se coadunando às experiências angariadas ao longo de sua prática docente. Seus saberes são obtidos por meio de diferentes conhecimentos que vêm de diversos lugares e devem estar abertos a mudanças, ou seja, seus conhecimentos são múltiplos e plurais. Nesse sentido, Tardif (2012, p. 33) afirma: “*Que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais*” (grifos do autor).

Sob esse viés, pensamos ser interessante, nesse momento da escrita, categorizar a partir dos autores referenciados acima, como eles identificam e definem os diferentes saberes

presentes nas práticas docentes. Para isso, organizamos um quadro com definições e conceitos de forma sucinta, mas tentando demonstrar a visão de cada autor.

QUADRO 5- Conceitos Saberes docentes segundo Saviani (1996), Pimenta (2005) e Tardif (2012)

Saviani (1996)	Pimenta (2005)	Tardif (2012)
<p><b>1-Saber atitudinal-</b> compreende os comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho do educador, tais como, disciplina, pontualidade, coerência, justiça, e equidade, diálogo, atenção as suas dificuldades. São competências que estão ligadas a identidade e personalidade do educador;</p> <p><b>2-Saber Crítico-Contextual-</b> compreende o movimento da sociedade identificando suas características e sua transformação, de modo, a detectar as necessidades presentes e futuras a serem trabalhadas pelo processo educativo sob a responsabilidade do professor;</p> <p><b>3-Saberes Específicos-</b> compreende os saberes correspondentes as disciplinas que integram os currículos escolares;</p> <p><b>4-Saberes Pedagógicos-</b> compreende os conhecimentos das teorias educacionais, visando articulá-las ao trabalho educativo</p> <p><b>5-Saber Didático-Curricular-</b> compreende os conhecimentos, as formas de organizar e realizar a atividade educativa. É o domínio do saber-fazer, articulado aos conteúdos, instrumentos e procedimentos, visando atingir objetivos intencionalmente formulados.</p>	<p><b>1-Saber da Experiência-</b> são os saberes que os professores produzem no seu cotidiano docente, refletindo permanentemente sua prática;</p> <p><b>2-Saber do Conhecimento-</b> são os saberes relacionados aos conhecimentos específicos. Mas que requer do professor que reflita criticamente sobre o significado que esses conhecimentos têm. Para que ensiná-los e que significado terão na vida dos estudantes;</p> <p><b>3-Saberes Pedagógicos-</b> são os saberes advindos da prática social da educação. O profissional não pode construir seu saber-fazer, senão a partir do seu próprio fazer. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação.</p>	<p><b>1-Saberes da Formação Profissional-</b> é o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades da ciência da educação);</p> <p><b>2-Saberes das Disciplinas-</b> são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento (matemática, história, literatura, etc.). Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais, produtores de saberes;</p> <p><b>3-Saberes Curriculares-</b> são saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes por ela definidos e selecionados, e que os professores devem aprender a aplicar;</p> <p><b>4-Saberes da Experiência-</b> os professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados.</p>

Fonte: Saviani (1996), Pimenta (2005) e Tardif (2012), organizados pela autora (2012).

Observamos que, dos autores acima referenciados sobre os saberes docentes, Saviani (1996) é o único que não aborda os saberes experienciais ou saberes da experiência. Assim, utilizamos as palavras do autor para ratificar essa observação:

[...] não nos pareceu pertinente em nossa categorização falar em saberes da experiência como um tipo de saber ao lado dos demais [...]. Isto porque, a nosso ver, não se trata aí de um conteúdo diferenciado dos demais, mas de uma forma que pode estar referida indistintamente aos diferentes tipos de saber (SAVIANI, 1996, p. 151).

Achamos pertinente, ainda em Saviani (1996, p. 145), ressaltar que o autor alerta para o fato de que o “educador é aquele que educa”, ele prática educação, e, para ser “educador é necessário saber educar”. Desse modo, “precisa ser formado, precisa ser educado para ser

educador”. O professor deve “dominar os saberes implicados na ação de educar”. Para isso, ele “precisa saber em que consiste a educação”.

Nessa mesma direção, formar professores conscientes da função política e social que advém do desempenho de sua ação, requer que se considere a indissociabilidade entre a teoria e a prática. Quando o ensino acontece inserido no contexto no qual estão os alunos e as especificidades de cada instituição educacional, o professor analisa, compreende e cria procedimentos de ensino que estejam contextualizados para o desenvolvimento de aprendizagens.

Assim, a formação docente, na perspectiva Histórico-social, é alicerce para que os professores aprendam a transformar o conhecimento produzido em matéria de ensino. Essa teoria considera o ensino como um fenômeno complexo, que se realiza nas práxis sociais entre os sujeitos, mediado pelas condições objetivas e subjetivas do ato de ensinar. Por isso, é modificado e modifica os sujeitos, pois o conhecimento é produzido historicamente, e, portanto, não é verdade absoluta, pronta e acabada, pois é um processo em construção. Nessa perspectiva, Pimenta (1999), afirma que,

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, p. 19).

Os processos formativos de professores, permeados pela função social e política que a atividade docente desempenha, devem oportunizar uma formação diretiva e objetiva, pois o processo de aprender está intrinsecamente ligado ao processo de ensinar. Se os dois processos estão inter-relacionados, a formação para a prática educativa deveria desmistificar os ambientes escolares como únicos responsáveis a transmitir conhecimento, e este ser sempre, rigoroso, metódico, sistemático e pragmático, pois, quando a prática educativa se faz impregnada de intenção e reflexão, quando se sabe o que ensinar e porque ensinar, se assume responsabilidade em despertar nos educandos o gosto pelo ensino. Segundo Freire (1996),

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunho vivido (FREIRE, 1996, p. 21).

Se os sujeitos se constituem nas relações sociais e no contexto histórico no qual estão inseridos, é fundamental que ao pensar em formação continuada de professores, se analise o contexto social em que os profissionais docentes estão inseridos. Aquilo que se aplica em um lugar, não pode e nem deve ser aplicado em outro. Não é possível generalizar, pois são os contextos devem determinar as práticas formadoras que entrelaçadas a teoria culminam numa formação significativa. Nesse sentido, Hobold (2018) diz que:

A realização do trabalho docente perpassa pela consciência que este tem do e sobre o mundo. Seu trabalho resulta dos modos de pensar e agir sobre e com o meio, não é uma atividade isolada e que “nasce” das elucubrações da vida, mas sim, situações constituídas pelas experiências humanas que modificam o sujeito e, ao mesmo tempo, modificam o meio em que este está inserido (HOBOLD, 2018, p. 105).

Quando se incentiva a autonomia e a produção de conhecimentos significativos, coloca-se em prática a correspondência assertiva entre o saber científico e a aquisição desse conhecimento, que, assim proposto de forma democrática, evidencia as possibilidades de cada educando, fortalecendo os elos entre vivência social e as práticas apreendidas nos ambientes escolares, estabelecendo aprendizagens significativas. Freire (1996, p.27) diz que: “A prática docente, especificamente humana é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão”.

A prática pedagógica, sendo essencialmente ética, considera os diferentes sujeitos, oriundos de variados meios sociais, que trazem vivências específicas, isso torna cada sujeito único e suas necessidades cognitivas também o são. Para respeitar a humanidade de cada um, faz-se necessário observar como afirmado por Freire, o inacabamento, as imperfeições e as dificuldades, que são parte indissociável e inerente de ser humano. Se o sujeito se constrói individual e no convívio com o outro, as práticas pedagógicas baseadas por determinismos engessam e preestabelecem possibilidades, vivências e experiências, impossibilitando intervir e aperfeiçoar percepções, atitudes e aprendizagens.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente , a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 25).

Toda prática pedagógica está intrinsecamente ligada às práticas sociais, na maneira como acontece o desenvolvimento cognitivo e moral dos indivíduos. Desse modo, considerando a influência social, cultural, histórica e institucional nos processos de ensino-aprendizagem, a

contribuição social da escola está na efetividade das aprendizagens, ou seja, as práticas pedagógicas estão impregnadas de como pensam e agem os professores/as, e isso influencia diretamente uma ação transformadora e igualitária. Como afirmam Silva e Hobold (2019, p. 298), “[...] é na escola que as práticas formativas se articulam com os contextos sociais dos professores e da comunidade escolar. Os professores passam a ter papel ativo na construção do saber, [...] deixando de ser meros consumidores passivos de programas de formação”.

Os conceitos para representar a formação de professores surgem de tempos em tempos, em diferentes propostas educacionais e em políticas públicas, presentes em resoluções e/ou documentos legais, que se referem à formação docente. Porém, muito mais que um termo, são propostas embasadas em concepções teóricas que desencadeiam diferentes características e significados. Partindo desses conceitos e do que está instituído em lei “todo cidadão tem direito à educação de qualidade”.

Os processos formativos de professores vêm estabelecidos em dois momentos: primeiramente, a formação inicial, aquela que se realiza em instituições de nível superior (graduações) realizada em áreas variadas e por escolha dos sujeitos; posteriormente, a formação continuada, sendo aquela realizada após a formação inicial (pós-graduações), e também aquela que ocorre concomitantemente à atuação profissional, sendo essa uma formação permanente e ao longo da carreira docente.

Acerca disso, pensamos ser de relevância referendar aqui os conceitos trazidos por Marin (2019), que aborda questões contundentes acerca das terminologias utilizadas ao longo dos anos para designar a formação continuada<sup>2</sup>. A autora elenca os principais termos utilizados nas últimas décadas, fazendo uma reflexão das principais diferenças e inadequações para nomear o processo formativo docente, quais sejam: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação contínua.

Reciclagem, foi muito utilizado na década de 1980. Caracterizado como um processo de modificação de objetos ou materiais, sujeito a alterações radicais. Incompatível com a ideia do processo formativo docente, pois esta formação baseava-se em palestras, encontros esporádicos, cursos rápidos e descontextualizados.

Treinamento, corresponde a tornar apto, capaz de realizar tarefas, de ter habilidades. Inadequado à formação de professores, pois remete a ações com finalidades mecânicas e padronizadas.

Aperfeiçoamento, o termo não se adéqua à formação de professores, pois sugere a ideia de tornar perfeito ou mais perfeito e, “a perfeição na atividade educativa significa não ter falhas e desde há muitos anos temos clara a ideia de que em educação é preciso

---

<sup>2</sup> Marin, Alda Junqueira, 1945- Textos de Alda Junqueira Marin, professora [recurso eletrônico] / Alda Junqueira Marin. - 1. ed. - Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019. Recurso digital; 5 MB

conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos” (MARIN, 2019, p. 109).

Capacitação, o termo é entendido sob duas perspectivas. A primeira é a de tornar o professor capaz, a segunda é a de convencê-lo. A primeira perspectiva está imbuída da ideia de ruptura com as concepções genéticas ou inatistas da atividade educativa, vista como dom inato, assemelhando-se a sacerdócio, e neste sentido, utilizado para chegar a patamares mais elevados da profissionalização docente. A segunda perspectiva remete à doutrinação, relacionada a inculcar ideias e atitudes a serem aceitas acriticamente, como a venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas, com vistas à “melhoria” educacional.

Educação permanente, Formação Continuada, Educação Contínua, são termos utilizados para superar os processos anteriores, baseados em perspectivas lineares e unilaterais. Na atualidade, a formação procura superar as relações de dependência e também estabelecer relações de reciprocidade e autogestão (MARIN, 2019, p. 105-115).

Os cursos de formação de professores têm reforçado a ideia de naturalização da competitividade, do individualismo e da mercantilização da educação. Nessa perspectiva, a formação se torna fragmentada, alicerçada pela lógica capitalista, na qual se exacerba o pragmatismo e o utilitarismo do ensino, influenciada pelas avaliações de larga escala.

Dessa forma, o professor se torna mero executor, que deve adquirir conhecimentos, habilidades e técnicas sobre como repassar conteúdo. Sob essa perspectiva, não precisa aprender a ser professor. Junto a isso, a atual conjuntura da formação de professores aponta para uma política educacional de esvaziamento de currículo. Assim, se solidifica como uma pedagogia de habilidades e competências, desarticulando e fragmentando a unidade necessária entre teoria e prática, para a formação de professores pesquisadores da realidade educacional, tornando a formação docente descontextualizada. Assim sendo, Hobold (2020) diz que,

[...] o modelo capitalista de sociedade exige um trabalhador mais flexível, adaptado ao contexto de trabalho, ou seja, no caso do professor, que responda rapidamente as situações demandadas em sala de aula, sem necessariamente realizar uma análise crítica dos fatores intervenientes para determinados acontecimentos do cotidiano escolar. [...] perpassando por uma formação pragmática, não necessitaria de aportes teóricos consistentes que promovessem a aprendizagem da docência a partir de questionamentos e exigências que melhorassem as condições de trabalho e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes (HOBOLD, 2020, p. 113-114).

A vida na sociedade contemporânea exige cada vez mais habilidades que não se adquirem de forma espontânea. Nessa perspectiva, “a escolarização torna-se cada vez mais necessária a reprodução da cotidianidade” (DUARTE, 1996, p. 50). Desse modo, as proposições educacionais precisam ser intencionais e dirigidas pelos conhecimentos e experiências que o professor possui, para que o processo educativo não se dê de maneira pragmática e utilitária, mas de forma humanizada. Assim, o professor deve responsabilizar-se ética e politicamente por suas ações, e que estas estejam imbuídas de objetivos, enquanto prática formadora de outros indivíduos, para atuarem na e para a construção de uma sociedade mais igualitária. Esse pensamento está ratificado por Duarte (1996),

[...] a Teoria Histórico-Crítica, cujos pressupostos sobre a relação entre educação e sociedade exigem que essa corrente educacional apresente propostas pedagógicas concretas, viáveis e coerentes com o objetivo de contribuir, através da especificidade da prática pedagógica, para o processo de superação das relações sociais de dominação (DUARTE, 1996, p. 16-17).

A prática oriunda da profissão docente é tarefa que exige ser predominantemente consciente e crítica. Urge pensar e repensar as políticas e a eficácia dos processos formativos. Os discursos atribuem a esta prática uma perspectiva progressista, inovadora e contextualizada, mas não delimitam claramente as funções do professor, pois, além das demandas educacionais, responsabilizaram os professores/as a assumir problemas derivados do contexto social dos educandos.

O fato é que educação não corresponde à escolarização. A escolarização é apenas um aspecto do processo educativo, que se dá nas relações vividas. Então, o ensino, colocado como tábua de salvação da sociedade, e este subordinado ao mundo do trabalho e não da formação humana, coloca em xeque o trabalho dos/as professores/as. São os/as professores/as os/as executores/as das propostas educativas, que são concretizadas a partir de suas práticas, com necessidades e problemas específicos das mais variadas realidades. É olhando para esse quadro que se desenha a formação de professores nas instituições escolares e para as novas realidades.

Assumir essas novas competências implica uma nova forma de exercer a profissão e de formar os professores nessa complexa sociedade do futuro; complexidade que aumentará por conta da mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educacionais, que são as funções institucionais do sistema educacional. Finalmente, o futuro requererá professores e uma formação inicial e continuada muito diferentes, pois o ensino, a educação e a sociedade que os envolvem serão também muito distintas. Paradoxalmente, por um lado, a formação tem que se submeter aos desígnios desse novo ensino e, por outro, deve ser ao mesmo tempo arma crítica frente às contradições dos sistemas educacional e social (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

As práticas se estabelecem de modo contrário às políticas estabelecidas. Diante disso, está na individualidade de cada docente a tomada de decisão, de que profissional deseja ser, qual o tipo de ensino será oriundo de sua prática, que indivíduo quer formar e, conseqüentemente, em que sociedade quer viver. Para Imbernón (2010), a formação docente não consegue contextualizar as necessidades formativas oriundas das necessidades cotidianas, pois,

Tudo isso não se soluciona com um tipo de formação continuada que, apesar de tudo e de todos, persiste em um processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas – nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o ‘culturalizam e iluminam’ profissionalmente [...] Deixa-se de lado o que se vem defendendo há algum tempo: processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática, etc. (IMBERNÓN, 2010, p. 8-9).

A partir do exposto acima, refletir sobre a formação dos professores, inicial ou continuada, nos remete à autoridade que advém da competência docente: o conhecimento. Aquele profissional que sabe da importância da sua formação, para adquirir subsídios que contribuam para o bom desempenho da sua função, desempenho e autonomia que o conhecimento lhe confere, culminam em práticas pedagógicas socializantes e significativas, pois como afirmam Aguiar e Hobold (2015):

Os professores não querem ser meros expectadores[...] eles querem cursos que tratem de sua prática cotidiana nas escolas, que os ajudem a (re) pensar diferentes ou melhores estratégias para ensinar seus alunos. Os professores não querem acumular em seus currículos, palestras e cursos genéricos, eles querem pensar a prática, relacionar os conteúdos teóricos com o que vivenciam no dia-a-dia escolar querem [...] a prática pedagógica no centro da sua formação continuada (AGUIAR; HOBOLD, 2015, p. 232).

Aproximar os discursos formativos das práticas educativas, requer aproximar os processos formativos dos professores/as, suas vivências e experiências, que se constroem na relação com o outro. Essa relação pode ser constitutiva e desenvolver práticas alicerçantes que poderão corroborar com a superação de aprendizagens fragmentadas, sistematizadas e vazias. Assim, a formação docente, fundamentalmente humana, constitui-se em um processo de busca e mudança permanente. Segundo o pensamento de Freire (1996),

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. (FREIRE, 1996, p. 37).

Nesse contexto, se questiona, se reflete e se problematiza a formação dos/as professores/as, pois essa sociedade em transformação exige novas práticas, novas posturas, novos pensamentos, novas habilidades. Nesses tempos de mudanças aceleradas, em que tudo o que é implantado e implementado já nasce obsoleto e os ambientes escolares nunca acompanharam as mudanças e transformações das demandas oriundas das inovações sociais, tecnológicas e até mesmo humanas. Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 15) diz que

É difícil, com um pensamento educacional único predominante (currículo igual, gestão idêntica, normas iguais, formação igual para todos, etc.), desmascarar o currículo oculto que se transmite na formação do professor e descobrir outras maneiras de ver a educação e interpretar a realidade.

Se a formação de professores não vem acompanhada de mudança de contexto, de promoção na carreira, de melhoria das condições de trabalho e da estrutura física das escolas, como pensar em transformação docente se o contexto educacional o induz a permanecer no

mesmo lugar? Seja pelas condições de trabalho, seja pela maneira como acontecem as formações de caráter transmissor, de forma descontextualizada, distante das realidades educacionais e das demandas cotidianas. Idealiza-se um/uma professor/a, mas não lhe é dado condições físicas, materiais, metodológicas e emocionais para realizar de forma satisfatória o seu trabalho.

Nessa direção, um desafio que os novos tempos colocam às propostas de formação continuada de professores é avaliar criticamente o que deve ser construído e desconstruído, a partir do que não deu certo. Para Imbernón (2010, p. 30), “[...] demanda desenvolver e reivindicar dos professores e com eles novas competências profissionais, na base de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revisado, bem como na base de uma nova escolarização democrática de sociedade”.

Em todos os contextos educacionais e em todos os sistemas de ensino a formação continuada, é assumidamente fundamental para que se alcance sucesso nas proposições educacionais. Na contramão dessa significância estão as estruturas e propostas que possibilitam avanços, em se tratando de formação continuada de professores, sendo que “muitos países literalmente jogam os escassos recursos dedicados a capacitação dos professores no grande lixo da inutilidade” (IMBERNÓN, 2010, p. 39). Talvez isso aconteça, por ser predominante nas políticas educacionais, a proposição de uma formação transmissora, uniforme, descontextualizada, distante das demandas reais e cotidianas do fazer pedagógico, e principalmente “fundamentada em um educador ideal que não existe” (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

Dessa maneira, é essencial promover um amplo debate das proposições acerca da formação continuada de professores, daquilo que mesmo amplamente disseminado em teorias e legislações, está muito longe de ser implementado pelas políticas públicas e conseqüentemente pelas práticas de formação. Para Imbernón (2010, p. 45), “a formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. É fácil dizer, mas é muito difícil mudar as políticas e as práticas de formação”.

Sendo assim, políticas de formação de professores que subsidiam e apenas quantificam horas de curso, empobrecem as possibilidades formativas. Ambientes formadores que evidenciam a individualidade em detrimento da coletividade, desvalorizam a capacidade dos professores de gerar conhecimento entrelaçados por suas práticas pedagógicas, pois, como afirma Hobold (2018),

[...] se espaços para os docentes relatarem suas necessidades formativas, dificuldades, desafios etc. fossem abertos e um espaço para debate, discussão, estudo, troca de ideias, encaminhamentos pedagógicos e didáticos fosse proporcionado. Essa forma de aprendizagem, pelo trabalho coletivo, é um dos grandes desafios, mas também uma excelente oportunidade para que os professores se ajudem mutuamente. [...], mas como criar uma cultura de aprendizagem coletiva, sendo a docência uma atividade marcada fortemente pelo trabalho individual? Como, pelas discussões e debates, ir além do processo formativo para as práticas da sala de aula, ou seja, propiciar um espaço de criticidade do contexto social em que os professores enxerguem além dos muros da escola e reconheçam os interesses ideológicos e neoliberais que adentram a educação? (HOBOLD, 2018, p. 437).

Sabemos que a diversidade de práticas pedagógicas, de problemáticas, de contextos e a formação padronizada, de treinamento, deve dar lugar a uma formação que ajude a criar alternativas para que o ensino-aprendizagem, de fato, aconteça. Essa formação ancorada nos problemas oriundos das práticas pedagógicas dos/as professores/as corresponde às necessidades definidas pelo fazer pedagógico, torna os ambientes escolares, dos quais os professores são oriundos, sujeito e objeto dos processos formativos. Conforme afirma Imbernón (2010, p. 56) “a formação enquanto processo de mudança, sempre gerará resistência, mas estas terão um caráter mais radical, se a formação for vivida como uma imposição arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil”.

As práticas mudam, apenas e somente se os professores quiserem mudá-las. Podemos ter professores/as com muito conhecimento teórico-científico, mas isso não implica necessariamente em mudança e inovação nas práticas pedagógicas. A mudança passa pela atitude dos/as professores/as de assumirem-se sujeitos de sua formação, desenvolvendo-se pessoal, coletiva e profissionalmente. A formação que visa essas mudanças baseia-se em aprendizagens significativas, numa simbiose relacional profícua entre conhecimentos e as necessidades práticas que o cotidiano escolar demanda, direciona uma melhor atuação profissional, porque se torna alicerçada, embasada e significativa.

Essa mudança será profunda quando a formação deixar de ser um espaço de “atualização” para ser um espaço de reflexão, formação e inovação, com o objetivo de os professores aprenderem. Assim, enfatiza-se mais a aprendizagem dos professores do que o ensino dos mesmos. Isso implica, por parte dos formadores e das políticas de formação, uma visão diferente do que seja a formação, do papel dos professores nesta, e, portanto, uma nova metodologia de trabalho com os docentes. Compartilhar não é o mesmo que transmitir-ensinar-normatizar nem atualizar o mesmo que ajudar-analisar, nem aceitar o mesmo que refletir. Não é o mesmo explicar minha teoria e minha prática como formador que ajudar a descobrir a teoria implícita nas práticas docentes. A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender (IMBERNÓN, 2010, p. 94).

Ademais, mudar nunca é simples, pois implica rever processos já incorporados há muito tempo. Mudar requer tempo de assimilação, de adaptação, de experimentação, interiorizarem-se, tornando-se orgânicos, este é um processo longo. Processos de formação que capacitam para

mudança ensinam a “aprender a desaprender” (IMBERNÓN, 2010), aprender a mudar, por meio da constante autoavaliação, bem como adotar postura crítica e reflexiva diante dos acertos e erros oriundos do fazer pedagógico.

Do mesmo modo, é preciso discutir as questões cruciais que envolvem a formação dos professores e sua profissionalização, analisando profundamente os determinantes sociais, políticos e as reformas educacionais, atingem diretamente a formação e o exercício docente. Culpabilizam os professores sem analisar o contexto educacional como um todo.

A educação, vista como necessária para a reprodução econômica e ideológica, e que serve de alicerce para o alívio da pobreza e das desigualdades, é instituída como instrucional, utilitária e aligeirada. A comprovação de sua eficácia se dá por constante monitoramento, por meio de avaliações externas cujo resultado serve para controlar as escolas e os professores, tendo assim materialidade para culpabilizar os/as professores/as pelo fracasso dos resultados escolares. A implementação de políticas educacionais, nessa perspectiva de resultados a que a educação está submetida, repercute diretamente nas práticas pedagógicas, tirando completamente o foco de educação centrada no ser humano e seu desenvolvimento, impondo, em seu lugar, uma educação pragmática, mercadológica e utilitarista.

O professor está ameaçado, pressionado, abandonando a profissão, com salário e carreira precarizados. Jargões empobrecedores apesar da aura positiva – professor polivalente, empreendedor, protagonista, inovador, eficaz, nota 10, empoderado – adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento histórica e socialmente produzido. Ademais, tais políticas tornam indefinido e gelatinoso seu campo de trabalho com consequências degradantes para sua carreira (SHIROMA et al. 2017, p. 20).

A imagem inferiorizada do/da professor/a foi sustentada pelo discurso neoliberal do seu despreparo, frente às demandas do século XXI. “Foi necessário apresentá-lo como incompetente, desqualificado e torná-lo incapaz de pensar sobre as condições materiais de sua existência e dos que ele forma” (SHIROMA et al. 2017, p. 23). Transformar a prática pedagógica docente recai sobre a profissionalização dos professores, quando o responsabilizam pelo fracasso dos resultados de seu trabalho. “Paradoxalmente o professor é o veneno e o remédio das mazelas do país. Portador de tamanha responsabilidade torna-se objeto de avaliação e monitoramento” (SHIROMA et al. 2017, p. 24).

O trabalho docente é posto em xeque, através de constantes avaliações, que impõem metas e resultados a alcançar, reverbera em várias instâncias educacionais. Repercute sobre o controle docente e desempenho dos alunos, sobre a distribuição e uso de recursos financeiros, sobre o currículo. Os resultados dessas avaliações atingem diretamente a formação e a prática docente, pois, as desqualificam sob o discurso de “não saber fazer”, reduzindo-as a uma visão

tarefeira. Já o conhecimento a ser desenvolvido, quanto mais prático, imediato e pragmático melhor. Assim, se coloca sobre os ombros dos professores a responsabilidade do fracasso educacional. Porém, ao contrário ao exposto acima,

Esclareça-se que “ser responsabilizado” não equivale a “ser responsável”, dado que responsável nós, professores, somos pela seriedade, empenho e compromisso com que realizamos o trabalho pedagógico; o que não é admissível é responsabilizar exclusivamente o professor pelo desempenho de alunos e, pior, pelo seu desempenho futuro no mercado de trabalho e pelas dificuldades econômicas que vier a enfrentar; em suma, responsabilizar o professor pela crise, pela pobreza e outras mazelas produzidas pelo sistema capital. (SHIROMA et al. 2017, p. 33).

Explicar problemas sociais e econômicos como derivados do sistema educacional, gerados pela má atuação dos professores, é algo endêmico, sistemático e articulado nacional e internacionalmente por políticas educacionais que procuram estreitar a formação e a atuação do/da professor/a. A alardeada ideia de desqualificação profissional e pobreza intelectual dos professores e o uso de sua figura para explicar a má qualidade do ensino, escondem toda uma face de lutas históricas por melhorias nos ambientes educacionais.

Diante disso, as possibilidades de práticas inovadoras e transformadoras para reverter o tão disseminado discurso de fracasso do ensino-aprendizagem, perpassam pela contradição em que as condições de trabalho e as políticas de formação de professores foram instituídas, de caráter compensatório e de ajustes estruturais. A educação vista como meio de erradicar a pobreza e as desigualdades sociais se retroalimenta por determinações das esferas superiores, nacionais e internacionais e da subserviência às imposições macroeconômicas nas políticas educacionais. Portanto, como afirma Grosch (2011, p. 76):

Os que partem de uma perspectiva mais crítica acentuam o interesse de controle do Estado, aliado a um descompromisso em oferecer condições efetivas ao desenvolvimento profissional dos docentes. Nesses casos, as dificuldades detectadas acerca dos programas de formação continuada, quanto alcançarem seus objetivos, são percebidas como decorrência de um poder regulador que coloca limites ao exercício da autonomia e da reflexão crítica dos docentes, provocando reações de rejeição.

Contextualizar a formação continuada de professores exige jogar luz sobre as ações significativas do trabalho docente, o valor político e social que é determinado pelo desempenho da função. Se por um lado não são salvadores de todas as mazelas sociais, por outro não é possível eximir-lhe de responsabilidade, quando por meio das ações que seu ofício lhe atribui, oferece condições intelectuais e cognitivas para o exercício da cidadania de seus educandos.

O envolvimento de professores na concepção das políticas educacionais, determinantes nas ações no contexto escolar, pode criar possibilidades para sentirem-se sujeitos participantes na materialização destas políticas, que são interdependentes no contexto social mais amplo. A escola e a sociedade têm um entrelaçamento na tessitura do conhecimento através de conceitos científicos, tais como os conceitos espontâneos e cotidianos. Ignorar esta interdependência pode significar a

marginalização da função social da escola, ou ao contrário a responsabilizar como redentora das mazelas da sociedade. (GROSCH, 2018, p. 74).

Como se evidencia, políticas de formação continuada de professores, impregnadas de significado e possibilidades de estabelecer vínculo indissociável entre a teoria, e os conhecimentos que a prática pedagógica demanda, que entendem a prática pedagógica em inter-relação com as práticas sociais, ampliam a aquisição de conhecimento e possibilitam transformações significativas no fazer pedagógico que incidem no processo ensino-aprendizagem. A necessidade de ultrapassar a dicotomia entre o discurso e a ação está na noção de pertencimento a que os professores estão sujeitos quando envolvidos na construção de propostas formativas que tornem as práticas pedagógicas eficientes e o conhecimento significativo se transforme em aprendizagem.

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS: MARCOS LEGAIS

*As sociedades não se constituem pelo fato de ser isso ou aquilo; não têm o destino de serem pouco sérias ou exemplos de honradez. Sociedades não são, estão sendo o que delas fazemos na História, como possibilidade. Daí a nossa responsabilidade*

*ética*  
Paulo Freire (1996).

As políticas de formação docente, vinculadas a um permanente diálogo entre a educação e o direito de todos ao processo de escolarização, em qualquer nível, constitui o fio condutor que permeia as ações dessa formação para efetivação desse direito. Para isso, fizemos a análise cronológica de documentos que normatizam e dão diretrizes à educação nacional, estadual e municipal, que serão descritos a seguir.

Pensar a formação humana enquanto processo individual e coletivo na e para a sociedade, que está em constante mudança e transformação, faz-se necessário que reflitamos sobre as especificidades dos conhecimentos adquiridos por meio dos processos formativos. Como afirmam (AGUIAR; HOBOLD, 2015, p. 223), “em meio a tantas novas exigências, o próprio professor muitas vezes fica sem saber qual o seu papel, qual a sua identidade, que meios pode utilizar para melhorar seu trabalho e como continuará evoluindo para acompanhar essas mudanças”. Se pela formação dos professores perpassa a formação dos educandos, precisamos pensar que educador queremos, a partir do entendimento da função ética, política e social do ato de ensinar e aprender.

Diante disto, pensamos que a formação de professores/as pautada na constante reflexão do trabalho docente, na busca de uma identidade profissional, considerando os aspectos

intrinsecamente ligados aos conhecimentos desenvolvidos nos cursos de formação, com a experiência que angariam de suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, torna a formação um exercício impregnado de conhecimento contextualizado e significativo, pois considerando a afirmação de Freire (1996),

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 18).

Com intuito de aprofundar e embasar a reflexão acerca da formação continuada dos professores, realizamos consulta em documentos oficiais que orientam esses processos. De acordo com Flick (2009, p. 234), “os documentos representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos. [...] Os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação”. Para melhor entendimento, organizamos um quadro com o que elencamos de mais importante em cada uma das políticas públicas relacionadas à educação, tendo por base o objeto de estudo desta pesquisa, a formação continuada de professores.

QUADRO 6- Síntese das Políticas Públicas Educacionais

POLÍTICA	ANO DE IMPLANTAÇÃO	IMPORTÂNCIA
<b>Constituição da República Federativa do Brasil</b>	<b>1988</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Institui a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família;</li> <li>-Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, e acesso ao conhecimento sem distinção, permitindo exercer sua cidadania a partir do acesso aos saberes acumulados.</li> <li>-Educação Básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos;</li> <li>-Valorização dos profissionais da educação, garantindo plano de carreira e ingresso exclusivo por concurso público às redes públicas.</li> </ul>
<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei 9.394/96</b>	<b>1996</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Institui a educação como processo formativo;</li> <li>-Estabelece o desenvolvimento da aprendizagem através do pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo, com vistas a aquisição de conhecimentos e habilidades, no intuito de formar atitudes e valores;</li> <li>-Obrigatoriedade da elaboração de propostas pedagógicas pelos estabelecimentos de ensino;</li> <li>-Primeiro documento que ampara legalmente o desenvolvimento da formação continuada como política pública.</li> </ul>

<p align="center"><b>Parâmetros Curriculares Nacionais PCN</b></p>	<p align="center"><b>1997</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Referencial não obrigatório para o desenvolvimento das propostas curriculares;</li> <li>- Estabelece uma parte comum dos conteúdos e uma parte diversificada, onde estão incluídos os conteúdos transversais;</li> <li>-Estabelece conjunto de conteúdos mínimos obrigatórios;</li> <li>-Organiza os anos iniciais do ensino fundamental em ciclos;</li> <li>-Baseia o processo de aprendizagem no construtivismo;</li> <li>-Propõe a reformulação da formação inicial e continuada de professores, para atender as expectativas das avaliações internacionais e nacionais;</li> <li>-Formação docente com foco em competências em detrimento de formação teórica e acadêmica.</li> </ul>
<p align="center"><b>Diretrizes Curriculares Nacionais DCNs</b></p>	<p align="center"><b>2013</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Normas obrigatórias que norteiam os currículos.</li> <li>-Determina conteúdos mínimos obrigatórios e parte diversificada, garantindo formação básica comum em todo território nacional;</li> <li>-Educação centrada no aluno, visando promover a educação integral;</li> <li>-Institui os eixos temáticos como metodologia de ensino;</li> <li>-Obrigatoriedade da execução do PPP pelas escolas, pois este determina os princípios, finalidades e especificidades do ensino, considerando o contexto ao qual a escola está inserida;</li> <li>-Vincula a valorização do profissional da educação, como propulsora do processo educativo, através de “padrão de qualidade”, determinado pelas avaliações de larga escala.</li> </ul>
<p align="center"><b>Plano Nacional de Educação PNE</b></p>	<p align="center"><b>2014</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Organiza e da diretriz para o decênio, às políticas públicas educacionais pelo estabelecimento de vinte metas;</li> <li>-Determina a universalização da educação;</li> <li>-Estabelece a criação de uma Base Comum Curricular;</li> <li>-Determina a alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano de ensino fundamental;</li> <li>-Institui a formação integral;</li> <li>-Estabelece a formação do profissional da educação, como estratégia para alcançar as metas estabelecidas;</li> <li>-Promove a valorização docente através de equiparação salarial, ao de outros profissionais com igualdade de escolaridade e plano de carreira unificado.</li> </ul>
<p align="center"><b>Base Nacional Comum Curricular BNCC</b></p>	<p align="center"><b>2017</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Padronização curricular que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais comuns a todos os estudantes do território nacional;</li> <li>-Documento norteador para construção obrigatória dos currículos estaduais e municipais, bem como os PPP das escolas;</li> </ul>

		<p>-Estabelece dez competências que definem as aprendizagens essenciais, não mais conteúdos mínimos;</p> <p>-Organiza o ensino por unidades temáticas, que estabelecem previamente o objeto de conhecimento, as habilidades a serem desenvolvidas e as competências a alcançar.</p> <p>- Formação de professores alinhada a BNC-Formação.</p>
<b>Proposta Curricular de Santa Catarina</b>	<b>2014</b>	<p>-Norteadada pela formação integral, prioriza o percurso formativo;</p> <p>-Baseia-se pela teoria histórico-social;</p> <p>-Professor como mediador do processo ensino-aprendizagem.</p>
<b>Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense</b>	<b>2019</b>	<p>-Base para renovação e reconstrução do currículo catarinense;</p> <p>-Desenvolve competências e habilidade na formação dos estudantes;</p> <p>-Ratifica como princípio formador a educação integral e o percurso formativo, norteados pelas aprendizagens essenciais comuns a todos os estudantes das redes de ensino catarinense;</p> <p>-Organiza o ensino em unidades temáticas;</p> <p>-Institui a diversidade como princípio formativo e a alfabetização como prioridade.</p>
<b>Diretrizes Curriculares Municipais do Sistema Municipal de Ensino de Lages-SC - DCSMEL</b>	<b>2021</b>	<p>- Definem os princípios e finalidades do percurso formativo no município, quais sejam: Educação como Direito de Todas/os; Diversidade, Multiculturalidade e Equidade; Compromisso com a Educação Integral; Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento de Competências; Letramento durante o Percurso Formativo; Interdisciplinaridade; Avaliação Mediadora; Ensinar Exige Querer Bem;</p> <p>-Têm sua fundamentação epistemológica sustentada na concepção histórico-cultural de aprendizagem ou sócio histórica;</p> <p>- É papel da/o professora/or orientar, questionar, oferecer a ajuda e a organização necessária para que as/os estudantes possam reelaborar e transformar seus conhecimentos;</p> <p>- Designa a formação dos professores como Educação Permanente, que possui a função de colocar para pensar, buscar novos sentidos para o fazer pedagógico a partir da interação entre a teoria e os saberes oriundos da experiência docente.</p>
<b>Plano Municipal de Educação PME Lei n.4114 de 2015</b>	<b>2015</b>	<p>-Estabelece vinte metas para o decênio, que servem de base, para prerrogativas e necessidades educacionais do município;</p> <p>-Garante a oferta de educação de qualidade, mediante ações locais que assegurem a qualidade do trabalho pedagógico;</p> <p>-Estabelece a formação de professores como estratégia para garantir a eficácia do processo escolar, através da garantia de aperfeiçoamento continuado, constituído de uma rede de formadores que atuam em todos os níveis e modalidades do ensino;</p>

		-Institui a valorização profissional mediante plano de carreira, bolsa de estudos para cursos de graduação e pós-graduação, política de aperfeiçoamento continuado e avaliação de desempenho.
<b>Projeto Conhecer</b>	<b>2012</b>	-Referencial para organização da rotina escolar nas escolas municipais; -Construção do PPP da Secretaria Municipal de Educação que estabelece as diretrizes gerais e legais para as escolas municipais; -Aprendizagem baseada na concepção histórico-cultural; -Estabelece como formação continuada de professores a oferecida pela SMEL.
<b>Plano de Cargos e Salários da Carreira do Magistério Municipal de Lages - SC</b>	<b>2011</b>	-Institui o plano de carreira e de remuneração do magistério público do município de Lages; -Objetiva promover a valorização, o desenvolvimento na carreira e o aperfeiçoamento continuado; -A SMEL deve oferecer quarenta horas de formação continuada ao longo do ano letivo; -Estabelece concessão de licenciamento remunerado, objetivando a garantia de aperfeiçoamento, inclusive em nível de mestrado, na área da educação, em instituições credenciadas; - Determina que a progressão na carreira se dê mediante titulação, no efetivo exercício do magistério, e na avaliação de desempenho profissional.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas políticas públicas educacionais (2021).

### 3.1 POLÍTICAS NACIONAIS

Nosso país é marcado por imensas desigualdades econômicas, políticas e sociais, a mais significativa delas talvez seja a corporativização, para negar aos cidadãos o direito à escola pública, gratuita, laica e de qualidade. Sendo assim, segundo Gatti e Barreto (2009),

A escolarização no Brasil foi durante séculos apanágio das elites, em que pese a existência de propostas educacionais em documentos e estudos, em debates entre teóricos, filósofos, políticos e religiosos, e em algumas poucas escolas, porém sem um correspondente em política inclusiva da população como um todo na escola [...]. Tanto que a grande discussão dos educadores críticos dos anos 1960 e 1970 foi a questão da enorme massa populacional analfabeta ou semianalfabeta no Brasil, com poucas condições de efetiva participação na vida cidadã e no mundo do trabalho que se sofisticava. Estudantes de ensino médio e superior representavam uma quantidade mínima na população brasileira (GATTI; BARRETO, 2009, p. 11).

A Constituição Federal de 1988 instituiu a educação como direito fundamental, social e indissociável para uma vida cidadã e no seu Art. 6º instituiu que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988).

Negar esse direito a uma parcela considerável da população brasileira, tem se constituído em um viés de dominação e plataforma eleitoreira, alicerçada pelo discurso da falência educacional. Os discursos neoliberais instituem a educação como salvífica de problemas endêmicos e históricos de desigualdades sociais e econômicas.

A constitucionalização do direito à educação solidifica e preserva a democracia nela instituída e garante acesso a todo cidadão a educação.

A legislação não nasce do nada, como inspiração ou insight momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem e criam impasses e questionamentos pela forma como são praticadas, o que pode gerar movimentos de vários segmentos sociais, movimentos que são levados aos órgãos reguladores, que se podem mostrar mais ou menos atentos ou interessados nas questões levantadas, e que, em situação de negociação em contexto político, procuram criar balizas onde elas não existiam ou reformular orientações quando estas parecem não mais atender às condições de qualidade pensadas para as atividades desenvolvidas (GATTI, 2008, p. 68).

Do mesmo modo, está no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, que a educação é direito de todos e é dever do estado e da família. Já o Art. 206 elenca os princípios básicos da educação. Esses princípios têm por finalidade propiciar aos cidadãos acesso ao conhecimento sem distinção, permitindo exercer a sua cidadania a partir do acesso aos saberes coletivos. Aponta também a valorização do profissional de educação, garantindo-lhes plano de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, e garante também aos cidadãos o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. O Art. 208, institui a obrigatoriedade do estado em relação à educação básica, gratuita e obrigatória, dos quatro aos dezessete anos, a universalização do ensino médio e estabelece o atendimento especializado aos indivíduos com deficiências nas redes regulares de ensino. Assim, a educação como direito inalienável, deve ser o foco de políticas públicas, que garantam a universalidade da educação e a valorização dos profissionais da educação.

Fazer cumprir o que está nas proposições da Constituição Federal, como o conteúdo do capítulo que trata a educação, está explicitado também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 – LDBEN. Segundo ela, em seu Art. 32, O ensino fundamental é obrigatório e tem como principal objetivo a formação básica do ser humano, mediante:

- I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III- O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV- O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 11).

Garantir essas determinações requer que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma reflexiva e contextualizada. Se a docência é antes de tudo uma prática política e social, o comprometimento com as ações pedagógicas deve estar atrelado à formação inicial e continuada de professores. As reformas na educação, em especial para a formação dos profissionais em educação, estão objetivadas nos documentos que validam a educação do país. A LDBEN representa uma conquista para os professores, na medida em que atribuiu responsabilidade aos sistemas de ensino em ofertar programas de formação continuada de professores, conferindo-lhe status de política pública.

Mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 tenha sido o primeiro documento a amparar legalmente o desenvolvimento da formação continuada, ele não se consolidou quanto aos princípios e procedimentos que esta formação deveria assumir, pois uma prerrogativa legal não é suficiente para garanti-la. Os seus artigos 61 até 67 discorrem sobre a formação de professores. Destacamos o parágrafo único do artigo 61:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p. 20).

A formação docente, estipulada como desenvolvedora de competências e manual para ensinar os professores a dar aulas, por meio de programas de qualificação, leva ao esvaziamento das possibilidades de aproveitamento dos múltiplos contextos que são trazidos pelos indivíduos aos ambientes de formação de professores. Nesse sentido, Gramsci (1991), diz que:

Se o corpo docente é deficiente e o nexa instrução-educação é relaxado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas de papel nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico (GRAMSCI, 1991, p. 131-132).

Sendo a qualidade do ensino, sempre uma política de estado que vem atrelada a qualidade da formação docente, a promulgação da LDBEN, contribuiu de forma representativa para a ampliação da oferta de formação continuada como política pública que resultou em muitos programas. Gatti (2008) diz que, com o advento da LDBEN, a formação continuada apresentou crescimento exponencial. Esse crescimento se deu como forma para equacionar os problemas de formação advindos da formação inicial, impactando e refletindo-se na qualidade do ensino. Com essa intenção, a LDBEN ofereceu subsídio para a formação continuada como

direito e responsabilizou os entes federados para o provimento desta formação, ampliando os espaços formativos e delimitando a sua finalidade.

Em 1997, foram aprovados os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), colocados como referenciais não obrigatórios para o desenvolvimento de propostas curriculares estaduais, a partir dos quais o sistema educacional do país se organizasse. Dessa forma, se estabeleceu uma parte comum dos conteúdos e uma parte diversificada, na qual estão incluídos os conteúdos transversais, respeitando as diversidades culturais e regionais.

Os PCNs salientam que as diferenças socioeconômicas, fator marcante na sociedade brasileira, determinam diferentes necessidades de aprendizagem, mas não devem ocultar o fato de que é papel preponderante da escola contribuir para o domínio dos conhecimentos e recursos culturais e sociais, capazes de levar os indivíduos a exercerem sua plena cidadania.

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado (BRASIL, 1998, p. 28).

As proposições contidas nos PCNs fazem desse documento um orientador para a reelaboração dos currículos escolares e para a elaboração das propostas pedagógicas das escolas, além de apresentar-se como instrumento norteador, para que o professor possa formar “adequadamente” seus estudantes. Esse documento também institui que os anos iniciais do ensino fundamental se organizem em ciclos e os conteúdos escolares estejam organizados por áreas do conhecimento, visando à formação integral por meio de uma abordagem integrada de todas as áreas constituintes do ensino fundamental. Além disso, como na LDBEN, o documento reforça os princípios de liberdade e solidariedade humana, que assegura o dever do Estado e da família com a educação, objetivando o pleno desenvolvimento, preparando os indivíduos para exercer sua cidadania e qualificando-os para o trabalho.

Os PCNs têm como objetivo principal a melhoria da qualidade da educação, apontando para a escola a necessidade de diversificação das concepções e projetos educacionais, pois a ela incumbe-se a tarefa de disseminar os saberes elaborados socialmente, sendo esses a garantia para o desenvolvimento, socialização e exercício da cidadania.

Entretanto, a uniformização curricular proposta pelos PCNs e a definição dos conteúdos mínimos a serem transmitidos pela educação básica, denotam sua vinculação às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, que exacerbam o consenso, a produtividade, a flexibilidade, o desempenho, reduzindo à educação a fornecedora

do mercado, que necessita de formação de recursos humanos flexível e adaptável. Sujeitando-se às exigências de meritocracia imposta pelo mercado, a educação passa a ser fomento à aceitação das condições sociais, políticas e econômicas postas. Portanto, como afirmado por Bonamino (2002):

Quem conhece os PCNs pode perceber claramente a distância existente entre o que poderia ser um conjunto de conteúdos mínimos e obrigatórios para o ensino fundamental, ou uma proposta de diretrizes curriculares, e uma complexa proposta curricular, que contém diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas de ensino e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal na escola (BONAMINO, 2002, p. 371).

O processo de ensino-aprendizagem evidenciado pelos PCNs se baseia na perspectiva construtivista, evidencia a atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento. “Nesse processo de interação com o objeto a ser conhecido, o sujeito constrói representações, que funcionam como verdadeiras explicações e se orientam por uma lógica interna que, por mais que possa parecer incoerente aos olhos de um outro, faz sentido para o sujeito” (BRASIL, 1998, p. 36-37). Assim, o que o aluno consegue aprender em determinado momento, depende das conexões mentais que consegue fazer, delineadas pela fase de desenvolvimento que se encontra, determinada pelo que já aprendeu e pelo conhecimento que está construindo. Portanto, a aquisição de conhecimento é “resultado de um complexo processo de organização e reorganização dos saberes pelos indivíduos”.

O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de “significar” a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados (BRASIL, 1998, p. 38).

Nesse sentido, difundiu-se a ideia de que os cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, necessitariam de reformulação para formar “adequadamente” os estudantes. Nessa lógica de garantir “a qualidade da educação”, a formação docente baseou-se em quatro eixos: profissionalização através dos cursos superiores, foco na formação prática, aproveitamento das experiências e ênfase na formação contínua e na pedagogia das competências.

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (BRASIL, 1998, p. 25).

As políticas de formação de professores da década de 1990, segundo Mazzeu (2009), basearam-se no desenvolvimento de competências e habilidades para o aproveitamento das experiências docentes: aprender a aprender, atendimento à diversidade e a centralidade da prática do professor. Caracterizaram-se por estratégias de centralização das avaliações, fragmentação e profissionalização técnica docente, alinhadas às proposições dos organismos internacionais que se infiltravam na educação brasileira.

Pautados pela formação por competências e pela prática reflexiva, promovem a redução do trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial, os saberes e os conhecimentos àqueles construídos na e pela prática e a formação de competências no lugar da formação teórica e acadêmica (MAZZEU, 2009, p. 12-13).

Nessa perspectiva, a formação docente reduz-se a recomendações pautadas pelos organismos multilaterais, como instrumento para suprir a defasagem das exigências do sistema produtivo e a ineficiência do sistema educativo, na preparação de indivíduos para o trabalho e a cultura do emprego. A década de 1990, segundo Mazzeu (2009), “constituiu-se como período das reformas na educação brasileira marcada pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais”. De tal forma, cabe um destaque especial às Diretrizes Curriculares Nacionais, por serem as precursoras em estabelecer um currículo comum para todo território nacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – têm por base a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN n. 9.394/96. Constitui-se de normas obrigatórias a todos os sistemas educacionais, norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos e garante, em todo o território brasileiro, uma formação básica comum.

As proposições contidas no documento a colocam como o “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica [...] que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 2013, p. 7). Sua implementação se deu pela urgência de políticas educacionais que ratificassem o direito de todo cidadão brasileiro à “formação humana e cidadã e a formação profissional” nos ambientes escolares. Assim, as diretrizes têm como objetivo:

- I – Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – Orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes

entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2013, p. 7-8).

O texto do documento das DCNs apresenta orientações para Educação Básica, seguindo três dimensões: organicidade, sequencialidade e articulação. Além disso, estabelece bases comuns para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo território brasileiro e assegura uma parte diversificada, considerando os sujeitos que vivem em ambientes diversos, em contextos sociais, culturais, econômicos e históricos dos mais variados, respeitando suas especificidades e necessidades.

As DCNs asseguram também educação obrigatória e gratuita a estudantes dos quatro aos dezessete anos, bem como àqueles que não tiveram acesso na idade própria, mediante garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência.

Da mesma forma, as DCNs responsabilizam a escola, o Conselho Tutelar do Município, o juiz competente da Comarca e o representante do Ministério Público pelo acompanhamento sistemático do percurso escolar das crianças e dos jovens. Salienta ser tão importante quanto o acesso à escola a garantia de permanência, não só com a redução da evasão, mas também da repetência e da distorção idade/ano/série.

Ademais, em seu texto, as DCNs reconhecem que as avaliações externas vêm se constituindo em políticas de Estado que subsidiam os sistemas na formulação de políticas públicas para averiguarem “fragilidades e promoverem ações, na tentativa de superá-las, por meio de metas integradas” (BRASIL, 2013, p. 14). Essa legislação tem como meta não ser prescritiva, mas efetiva, não ser um roteiro, mas servir de orientação para assegurar a qualidade da educação, pois,

[...] a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos (BRASIL, 2013, p. 14).

A universalização do ensino trouxe preocupação excessiva com a quantidade, em detrimento da qualidade. Sabendo que a garantia de acesso não é garantia de permanência, faz-se necessário ter como prioridade a implantação de estratégias e metodologias que assegurem a aprendizagem dos estudantes e que essas sejam indicadores que se retroalimentam ao longo do processo “didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente” (BRASIL, 2009, p. 23). O inciso IX do Art. 4º da LDB define os padrões mínimos de qualidade de ensino, como a variedade e quantidade mínimas, por estudante, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-

aprendizagem. O exposto pela lei traz a necessidade de se reconhecer que a qualidade, perpassa ações sistemáticas e planejadas pelo coletivo escolar e que esses tenham clareza quanto:

- I – Aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e análise dos dados indicados pelo IDEB e/ou outros indicadores, que complementem ou substituam estes;
- II- À relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido coletivamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;
- III – À riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural;
- IV – Aos padrões mínimos de qualidade (Custo Aluno Qualidade inicial – CAQi), que apontam para quanto deve ser investido por estudante de cada etapa e modalidade da Educação Básica, para que o País ofereça uma educação de qualidade a todos os estudantes (BRASIL, 2013, p. 23).

As DCNs estabelecem, ainda, que a qualidade da educação perpassasse fundamentalmente pelo currículo, o qual se institui como conjunto de saberes, práticas e valores, construídos a partir das especificidades e peculiaridades do meio social e das características da comunidade escolar a qual se destina, não podendo se restringir a uma mera grade de conteúdo a ser transmitido. Deve estar baseado pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 2013). Segundo a LDB em seu Art. 27:

- Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão as seguintes diretrizes:
- I – A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
  - II–Consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento;
  - III – Orientação para o trabalho;
  - IV – Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, 2013, p. 24).

As diretrizes sugerem abordagens de ensino multidisciplinares, pluridisciplinares ou interdisciplinares. Fica a critério da escola a melhor concepção metodológica a ser implantada, mediante estar previsto no seu projeto político pedagógico, pois o PPP especifica que finalidades, princípios e especificidades o ensino necessita, considerando o contexto no qual a escola está inserida. Ratifica o termo “matriz curricular”, já tratado quando da implantação da LDBEN, que deve ser entendida como “algo que funciona assegurando movimento, dinamismo, vida curricular e educacional na sua multidimensionalidade” (BRASIL, 2013, p. 30). Assim, a matriz curricular definida pela unidade escolar ou pelo sistema de ensino deve ser organizada por “Eixos Temáticos”:

O eixo temático organiza a estrutura do trabalho pedagógico, limita a dispersão temática e fornece o cenário no qual são construídos os objetos de estudo. O trabalho com eixos temáticos permite a concretização da proposta de trabalho pedagógico centrada na visão interdisciplinar, pois facilita a organização dos assuntos, de forma ampla e abrangente, a problematização e o encadeamento lógico dos conteúdos e a abordagem selecionada para a análise e/ou descrição dos temas. O recurso dos eixos temáticos propicia o trabalho em equipe, além de contribuir para a superação do isolamento das pessoas e de conteúdos fixos. Os professores com os estudantes têm liberdade de escolher temas, assuntos que desejam estudar, contextualizando-os em interface com outros (BRASIL, 2013, p. 30).

As DCNs consolidam as determinações expressas na LDBEN, no que se refere a uma base curricular comum, consolidadas através das áreas de conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Ensino Religioso, implementadas pelas disciplinas escolares e implantadas em forma de eixos temáticos. Prevê uma parte diversificada, preservando as especificidades dos conhecimentos, onde se estude as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar” (BRASIL, 2013, p. 32). Ademais, inclui na parte diversificada a obrigatoriedade do ensino de uma Língua Estrangeira, à escolha da comunidade escolar, com o intuito de enriquecer e complementar o currículo. A base comum e a parte diversificada não podem estar dissociadas, pois devem interagir no processo de construção do conhecimento.

[...] os estudantes em desenvolvimento. Reconhecidos como sujeitos do processo de aprendizagens, têm sua identidade cultural e humana respeitada, desenvolvida nas suas relações com os demais que compõem o coletivo da unidade escolar, em elo com outras unidades escolares e com a sociedade, na perspectiva da inclusão social exercitada em compromisso com a equidade e a qualidade. É nesse sentido que se deve pensar e conceber o projeto político-pedagógico, a relação com a família, o Estado, a escola e tudo o que é nela realizado. Sem isso, é difícil consolidar políticas que efetivem o processo de integração entre as etapas e modalidades da Educação Básica e garanta ao estudante o acesso, a inclusão, a permanência, o sucesso e a conclusão de etapa, e a continuidade de seus estudos (BRASIL, 2013, p. 35).

Nesse sentido é que a escola deve planejar e conceber seu projeto político pedagógico, garantindo a todos o acesso à educação, igualdade de condições para permanência e sucesso em seus estudos, formalizando um pacto em torno de um projeto educativo escolar, que considere os estudantes como parte ativa do processo de ensino aprendizagem. As diretrizes organizam a Educação Básica em etapas que correspondem às etapas constitutivas do desenvolvimento educacional:

I – A Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos.

II – O Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III – O Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. Estas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para alguns pontos como atraso na matrícula e/ou no percurso escolar, repetência, retenção, retorno de quem havia abandonado os estudos, estudantes com deficiência, jovens e

adultos sem escolarização ou com está incompleta, habitantes de zonas rurais, indígenas e quilombolas, adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2013, p. 36).

Trataremos mais especificamente da organização do Ensino Fundamental, objeto deste estudo. A resolução CNE/CEB n. 3/2005, estabelece o Ensino Fundamental em duas etapas: os anos iniciais, com cinco anos de duração, para estudantes dos seis aos dez anos; e os anos finais, com quatro anos de duração, para estudantes de onze aos catorze anos. Essas etapas têm matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos completos até o dia trinta e um de março do ano em que ocorrer a matrícula. O primeiro ano, antigo terceiro período da pré-escola, passa a integrar o ensino fundamental, sendo parte de um ciclo de três anos, denominada “ciclo da Infância”.

Nesse contexto, passa a ser incumbência majoritariamente dos municípios a oferta dos anos iniciais e das redes estaduais os anos finais, embora escolas municipais e estaduais ofertem, tantos anos iniciais quanto finais. Perante essa constatação, os sistemas estaduais e municipais devem estabelecer um regime de colaboração para garantir a organicidade e a totalidade do processo formativo dos estudantes.

Além disso, o Ensino Fundamental deve priorizar na formação dos estudantes, em todos os seus aspectos, físicos, afetivo, psicológico, intelectual e social, respeitando as singularidades das crianças, advindas dos diferentes contextos familiares e sociais, intensificando e ampliando o seu processo formativo mediante,

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II -foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos;
- III – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- V – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social (BRASIL, 2013, p. 38).

Sob esse viés, as DCNs colocam como tarefa da escola, mas principalmente colocam sob a responsabilidade do professor criar ações que estimulem nos estudantes o desejo de “pesquisar e experimentar” situações que estabeleçam aprendizagens individuais e coletivas. As Diretrizes também estabelecem para que a aprendizagem aconteça o “caráter formativo deve predominar sobre o caráter quantitativo e classificatório” (BRASIL, 2013, p. 52). Deve-se agir também efetivando estratégias que permitam o progresso contínuo, favorecendo a aquisição

efetiva das aprendizagens, mediante a compreensão das necessidades e dificuldades dos estudantes.

Convém ressaltar também que, baseadas no Art. 3º da LDBEN, as Diretrizes preveem a valorização dos profissionais da educação, reforçando a ideia de que “valorizar o profissional da educação, é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental” (BRASIL, 2013, p. 57). As DCNs vinculam a valorização do professor e da escola à garantia de “padrão de qualidade”. Por sua vez, o Fundeb estabelece critérios para proporcionar apoio à valorização dos profissionais da educação. A Resolução CNE/CEB n. 2/2009, baseada no Parecer CNE/CEB n. 9/2009 trata da carreira docente e estabelece a valorização dos profissionais da educação como propulsora da qualidade do processo educativo. Para tanto, a formação tanto inicial como continuada deve considerar os “domínios” indispensáveis ao exercício docente como prescreve a resolução CNE/CP n. 1/2006:

- I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2013, p. 58).

Além de ter esses domínios, o professor deve “saber orientar avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 58). Esse documento pressupõe que o professor deveria ser um especialista em infância, isto implicaria em um redirecionamento dos cursos de licenciatura e de formação continuada. Assim, a formação inicial e continuada, assumida como compromisso dos sistemas para construção de projetos educativos que contribuam para a “formação de uma nação mais justa e inclusiva, deve promover a emancipação de seus integrantes”. Nesse sentido, os sistemas educativos devem prever, obrigatoriamente, orientações em seus Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs:

- I – de consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a instituição escolar e com o estudante;
- II – de criação de incentivos ao resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva;
- III – de definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação (BRASIL, 2013, p. 58).

Formar não é treinar para desempenhar uma função, mas dar suporte reflexivo sobre a realidade na qual se está inserido e ter condições para teorizar práticas que irão embasar os saberes a serem transmitidos e que estes sejam instigadores de provocações, discussões e inquietações.

Os sistemas educacionais, enquanto mantenedores das escolas, responsáveis pela implementação das políticas públicas que colocam como garantia de educação de qualidade, a transmissão de conhecimentos, por meio das ações, visões e práticas desenvolvidas pelos seus principais agentes, o/a professor/a, precisam refletir acerca dos saberes que são fundamentais para o desempenho de suas práticas e a valorização do professor. O Plano Nacional de Educação – PNE – traz as digitais dos profissionais em educação, impressas por lutas históricas da categoria, que reivindicam melhores condições de trabalho e valorização do profissional da educação.

O PNE inaugurou uma nova fase para as políticas públicas educacionais e forneceu diretrizes, estabelecendo 20 metas para o período de 2014 a 2024, bem como instituiu formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino. Seus principais desafios estão no enfrentamento das barreiras de acesso e permanência e das desigualdades educacionais, a formação continuada de professores, indicadores referentes à alfabetização, inclusão e ensino profissionalizante.

O texto do documento do PNE é perpassado pelo direito à educação básica de “qualidade”, em compartilhamento de responsabilidades entre os entes federados. As metas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 estabelecem: a universalização da educação em todos os níveis, atendimento especializado aos indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental, oferta de educação em tempo integral, elevação da qualidade da educação básica, elevação da escolarização da população acima dos 18 anos e elevação da taxa de alfabetização da população acima dos 15 anos.

O PNE 2014-2024 explicita o tema “qualidade da educação” em todo o corpo de seu documento. No entanto, a lei por si só, não altera a realidade. Falar dessa qualidade requer que se reflita sobre a mercantilização da educação, a precarização do trabalho docente, a desvalorização do profissional da educação, a padronização curricular e a instituição da meritocracia. É preciso também considerar as desigualdades dos contextos sociais e educacionais e as necessidades pedagógicas deles oriundos, que culminam em processos de ensino-aprendizagem por vezes deficitários. Nesse sentido, urge a necessidade de políticas de fato de Estado, voltadas para as necessidades singulares dos contextos educacionais, em que se estabeleça educação de qualidade e com igualdade de condições, como referendada na Constituição Federal de 1988, como um direito de todos.

Já as metas 15, 16, 17 e 18 tratam da valorização dos profissionais da educação, postas como estratégia para que as metas anteriores sejam atingidas. Mais especificamente, a meta 15 garante a obrigatoriedade, já em seu primeiro ano de vigência, a todos os professores e professoras da Educação Básica, terem formação específica de nível superior. A meta 16, se refere a formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica e garante formação continuada em sua área de atuação. Por sua vez, a meta 17 discorre sobre a valorização do profissional em educação, equiparando seu salário ao salário de outros profissionais com igualdade de escolaridade. Enquanto a meta 18 assegura a efetivação do plano de carreira unificado.

Com o intuito de averiguar o andamento de tais metas, acessamos o Observatório do PNE. Tendo a meta 15 como objeto de averiguação, os índices obtidos dão conta de que 48,1% dos docentes da Educação Básica possuem pós-graduação e 37,9% com formação continuada. Observamos, ainda, os seguintes dados da formação dos professores: dos que atuam na Educação Básica nos anos finais, 56,8% possuem curso superior na área em que atuam e apenas 20,5% dos professores do ensino médio possuem formação superior na área de atuação. A realidade apresentada vem na contramão do legislado, quando observamos, por exemplo, que a meta 15 não atingiu o seu objetivo.

A partir de 2014, deveriam ter sido colocadas em prática diversas proposições do PNE 2014-2024. Em 2015, deveria ter sido concretizada a política nacional de formação dos profissionais em educação. Em 2016, deveria ter sido instituído e sistema nacional de educação, bem como o custo aluno qualidade inicial, que é um indicador que mostra quanto deve ser investido ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da educação básica. Além disso, deveriam estar estabelecidos o piso salarial para os profissionais de educação, plano de cargos e carreira unificados, sistema nacional da avaliação da educação básica concretizado. Em 2017, o custo aluno qualidade deveria ser permanente e já deveria estar sendo reajustado, pensando em garantir a qualidade da educação básica. Por sua vez, em 2020, o salário médio dos professores/as deveria estar equiparado ao salário médio dos outros profissionais com mesma escolarização.

A partir do que se evidencia, o cenário é desafiador. Ancorado no pressuposto de que a formação continuada é instrumento de atualização/valorização dos profissionais em educação ao longo da carreira e constitui-se como estratégia de melhoria da qualidade da educação por meio do estabelecimento de políticas públicas que assegurem tanto o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos educandos, quanto assegurem a formação/valorização dos professores/as, tomamos o pensamento de Gatti (2013) para corroborar:

Os novos contextos sociais levam à necessidade de se ter em mente que a educação- que é um direito humano e é um bem público- e que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos. Evidencia-se hoje na vida social, no trabalho, nas relações interpessoais, como apropriar-se de conhecimentos se torna cada vez mais necessário, uma vez que conhecimento é um dos determinantes de desigualdades sociais [...] (GATTI, 2013, p. 53).

Há muito tempo vem se discutindo e direcionando movimentos que apontam para a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada dos professores/as. Para isso, o CNE/MEC vem criando legislações para orientar os sistemas de ensino sobre como fazer essa formação. Dentre elas, destacamos a Resolução do CNE/CP n. 2/2015, que institui, conforme art.1º:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos 3 programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015, p. 2).

Objeto de muitas discussões, ampla e efetiva participação da comunidade escolar, as novas DCNs foram aprovadas pelo CNE/CP e sancionadas pelo MEC em 24 de junho de 2015. Nas palavras de Hobold e Farias (2020, p. 119) “as análises acerca do processo de construção dessas diretrizes e de suas conquistas, resultado de mais de uma década de discussão, apontam esta orientação como marco importante para a organização e gestão da formação de professores no país”. Assim, se apresentam como base para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais em educação. Segundo Dourado (2015), isso deve ocorrer mediante:

1. A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira;
2. A concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, instituído no bojo de relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;
3. A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros;
4. As instituições educativas nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida pelos níveis de ensino cujo eixo de atuação são os projetos pedagógicos;
5. A necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para

- a Educação Básica; 6. Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;
7. A articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;
8. A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico;
9. O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;
10. A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;
11. A educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia;
12. A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional;
13. O trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado (DOURADO, 2015, p. 304-306).

Todos que fazem parte da educação, sabem da importância de se ter a garantia de formação profissional. Nesse sentido, a Resolução do CNE/CP n. 2/2015, foi amplamente discutida pela categoria e seu conteúdo foi considerado pelos educadores envolvidos com Políticas Nacionais de Formação de Professores como uma síntese às lutas permanentes e históricas em relação ao tema. Isso ocorre, pois, a sua contextualização e fundamentação, segundo Bazzo e Scheibe (2019, p. 674) “traduzem uma compreensão de Estado e de sociedade capazes de abrigar uma determinada concepção de educação”. Destacamos o seguinte trecho do conjunto dessa resolução para exemplificar:

[...] a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2015, p. 2).

Mesmo sendo referendada por educadores especialistas em políticas públicas e tida como uma conquista histórica da categoria em relação à formação dos profissionais da educação, a implementação dessa resolução foi sistematicamente adiada, ficando evidente que as orientações contidas nessa legislação estavam em desacordo com as concepções vindas do governo da época. Assim, se pretendia adequar a formação de professores aos preceitos da

BNCC, documento que apresenta um modelo curricular padrão para todo país, a partir de uma visão instrumental e tecnicista de formação. Então, em 20 de dezembro de 2019, foi aprovada a Resolução do CNE/CP n. 2/2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

É assim que, entre embate acalorado, o atual governo, por meio do MEC e do CNE, revogou as DCNs de 2015, impingindo o retorno de “uma formação formatada[...] ao publicar, em 20 de dezembro, a Resolução CNE/CP nº 2/2019. Esta DCN, na esteira da implantação da BNCC da Educação Básica, retoma o arcabouço conceitual das competências e escancara, escandalosamente, a tendência da educação enquanto política pública moldar-se à lógica privatista e mercadológica (HOBOLD; FARIAS, 2020, p. 122).

Assim, a formação de professores no país, como legislado na referida resolução, segundo Bazzo e Scheibe (2019, p. 681) passa a “[...] revelar uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades”. Destacamos aqui alguns artigos que exemplificam o que foi escrito:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (BRASIL, 2019).

Esse processo retirou dos cursos de formação de professores a possibilidade de se constituir em cursos de caráter emancipador, distanciando os fins e objetivos da educação de seus fundamentos, acarretando um rebaixamento da formação teórica. Também reduziu essa formação a um caráter pragmático, consolidado pela ênfase aos conteúdos da BNCC, mas principalmente pela centralidade na recuperação dos conhecimentos da Educação Básica, que os professores não têm.

Nesse sentido, a formação docente, constituída como delimitação de competências, que desenvolve habilidades nos educandos, é impulsionada por mecanismos desenvolvidos pelas políticas públicas implantadas na forma de lei por meio dos programas de qualificação, está ratificada também no documento mais recente publicado pelo MEC, isto é, a resolução CNE/CP

nº1/2020, aprovada em 10/07/2020. Essa resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Essa resolução indica o propósito de aprofundar a realização de uma política de formação de professores de caráter tecnocrático, alinhada exclusivamente às competências e conteúdo da BNCC. A esse respeito, elencamos aqui os artigos que pensamos ser mais elucidativos:

Art. 1º A presente Resolução tem por objetivo a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, bem como a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as ações e modalidades de cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica.

Art. 2º As presentes Diretrizes Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 02/2017 e CNE/CP nº 04-2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 02/2019.

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do Professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I. Conhecimento Profissional; II. Prática Profissional; III. Engajamento Profissional.

Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos Professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na BNC-Formação, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (BRASIL, 2020).

Observamos, nesse documento, que a formação docente está intrinsicamente ligada à BNCC e atrelada a uma política de reorientação e padronização curricular nacional, tendo como pano de fundo a sua íntima relação com exames nacionais, que concebem a boa escola como sendo aquela que obtém bons resultados nestas avaliações e assim formam o estereótipo do bom professor.

[...] A proposta de formação “desintelectualizada” intenciona usurpar do Professor a compreensão dos aspectos políticos e filosóficos da educação, da historicidade, do conhecimento e da ação educativa como um ato genuinamente político tendo como horizonte a docilização do professor e da sua ação educativa. O antagonismo proposto pelos termos “curso” e “treinamento” bem como “teoria” e “prática”, evidenciam um projeto bastante estreito de adestramento não de formação de professores. [...] desqualificam a formação e a atuação do professor espalhando-a pela contratação e formas de remuneração, suas orientações políticas para a educação se assentam em mecanismos de responsabilização e avaliação docentes, focados em resultados de aprendizagem e desempenho que desconsideram os múltiplos determinantes sociais,

políticos, econômicos e culturais que constituem o processo de escolarização. (DECKER; EVANGELISTA; SEIKI; 2017, p. 101).

Da mesma maneira, está prescrito na Resolução n. 1/2020 que todo o processo de formação, inclusive de pós-graduação (mestrado, doutorado, etc.), somente serão considerados para fins de promoção ou ascensão na carreira se estiverem alinhados com as proposições da BNCC da Educação Básica.

Desse modo instituída, reduz-se da formação docente a possibilidade de formação crítica e reflexiva, porque se retira dessa formação os fundamentos da educação no intuito de aumentar o controle dos professores. Nesse sentido, o que se espera é que os professores formem indivíduos que se adequem à ordem mercadológica e padronizada da educação.

[...] a crise escolar que hoje se agudiza liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de um modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente fixado: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral (GRAMSCI, 1991, p. 118).

A questão da problematização da formação de professores deva ser a razão pela qual os sistemas educacionais devam reconhecer a necessidade de estabelecer políticas públicas que valorizem os processos formativos e as aprendizagens significativas, que sejam capazes de instrumentalizar/formar, contribuindo para que a educação não se constitua de forma meritocrática, fragmentada e pragmática.

Por sua vez, a Base Comum Curricular (BNCC), documento norteador para políticas e ações referentes à formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos, estabelecimento de critérios para oferta de infraestrutura adequada e para o desenvolvimento da educação, pauta-se num roteiro do que fazer, como fazer e para que fazer educação.

Referencial nacional para construção dos currículos das redes estaduais e municipais e para as propostas pedagógicas das escolas, a BNCC institui que os estudantes devem desenvolver dez competências que consubstanciam os direitos de aprendizagens e define competências como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). As dez competências são listadas abaixo:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e

criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Com base no legislado pela Constituição Federal, LDBEN, DCNs e PNE, a BNCC institui que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento das competências que definem as aprendizagens essenciais. Para tanto, esclarece o que já estava prescrito no PNE, que uma base comum curricular é fundamental para o fomento da qualidade da educação. A BNCC reitera o conceito de educação integral quando propõe uma formação que deve ser promovida por meio de processos educativos intencionais de aprendizagem,

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p. 15).

O currículo tem a função de assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, adequando as proposições da BNCC à realidade local, “considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 16), quando associa as aprendizagens à efetivação de ações que propiciem:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos.
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 16-17).

A homologação da BNCC incumbiu às redes de ensino públicas e às escolas particulares de construir seus currículos baseados nas aprendizagens essenciais estabelecidas pelo documento. Assim, define-se o conjunto de “decisões e ações” que constituirão os currículos, estruturados pelas competências que devem ser “desenvolvidas ao longo da Educação Básica e em cada etapa da escolaridade” (BRASIL, 2017, p. 23) como garantia do direito de aprendizagem.

A BNCC divide a Educação Básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Enfatizaremos aqui a organização do Ensino Fundamental, objeto de estudo deste trabalho. Acerca disso, o documento organiza-se em cinco áreas de conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso). Cada uma delas estabelece as competências específicas de área ou do componente, a serem desenvolvidas nos alunos ao longo da etapa de escolarização (anos iniciais ou anos finais). Para tanto, a estrutura da BNCC está organizada por unidades temáticas, que definirão os objetos de conhecimento, e estes definem as habilidades a serem desenvolvidas, ou seja, as aprendizagens que devem ser asseguradas aos alunos.

Dessa maneira, pensamos que as proposições contidas na BNCC organizam a construção do conhecimento de maneira padronizada, por meio de um currículo pronto, no intuito de aumentar o controle sobre o que se ensina e como se ensina, delimitando a escola nas

suas funções política, social e cultural, reduzindo oportunidades educacionais e negando a educação como processo complexo, relegando-o a um processo simplista e linear.

Ao oferecer material pronto e padronizado, com objetivos definidos por ano e disciplina, a BNCC pretende oferecer a todos os alunos e professores as mesmas condições de formação para Educação Básica, compreendendo que todos terão acesso ao mesmo conhecimento, no mesmo período de tempo. O resultado desse processo é a responsabilização dos professores e dos alunos pelo fracasso ou sucesso do ensino e da aprendizagem.

### 3.2 POLÍTICAS ESTADUAIS

A partir daqui, passaremos a analisar os documentos que normatizam a educação catarinense. A Proposta Curricular de Santa Catarina, que é o documento norteador do sistema estadual de educação, tem como uma de suas diretrizes a formação integral dos indivíduos e compreende os processos formativos como indispensáveis e constituintes da formação humana.

Desse modo, é fundamental que as práticas pedagógicas a serem levadas a efeito nas escolas considerem a importância do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, sejam elas físicas/motoras, emocionais/afetivas, artísticas, linguísticas, expressivo-sociais, cognitivas, dentre outras, contribuindo assim para o desenvolvimento do ser humano de forma omnilateral (SANTA CATARINA, 2014, p. 31).

Dessa forma, a Proposta Curricular é pautada numa perspectiva de práxis, uma vez que estabelece a articulação das vivências sociais aos conhecimentos sistematizados, buscando (evite termos como “sempre” e “nunca”) formas que possibilitem o desenvolvimento integral e priorizando o percurso formativo que deve ser oportunizado na Educação Básica. Para isso, deve ser considerada a realidade da comunidade escolar, suas particularidades e diversidades, ampliando o repertório para vivências escolares mais significativas. A proposta curricular institui o professor como mediador do processo de aprendizagem, de forma que, ao pensar os saberes a serem aprendidos, todos os educandos sejam envolvidos.

[...] importa compreender como se produz e se reproduz o conhecimento na escola (áreas, disciplinas, temáticas etc.) e como crianças, jovens, adultos e idosos apropriam-se ou não desses conhecimentos. Demanda fazer escolhas quanto à forma mais apropriada de organização escolar (série, ciclo, módulos, dentre outros modos), considerando os sujeitos dentro de seus espaços de vida, sejam eles urbanos, rurais, das periferias urbanas, quilombos, aldeias indígenas etc. (SANTA CATARINA, 2014, p. 44).

Por sua vez, homologado em 2019, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense tem como princípio a renovação e a reconstrução do currículo, o respeito às heterogeneidades das redes educacionais. Ademais, objetiva a equidade

nas instituições de ensino para que consigam promover formação humana integral e oportuniza a ressignificação do planejamento e da prática docente para que desenvolvam competências e habilidades, considerando os diferentes aspectos na formação dos estudantes.

O currículo base do território catarinense é embasado pelo princípio da educação integral e do percurso formativo, que devem nortear as aprendizagens essenciais, por meio do desenvolvimento das competências e das habilidades estabelecidas pela BNCC. O documento supracitado reitera a necessidade de um processo contínuo de aprendizagens, no qual o percurso formativo se estabelece quando a aquisição de conhecimento, “vai se tornando complexa, de maneira orgânica e progressiva” (SANTA CATARINA, 2019, p. 19). Isso acontece a partir das experiências vividas, das atividades cognitivas, das sistematizações e da elaboração conceitual, que o professor irá estabelecer por meio de práticas educativas intencionais e conscientes.

Esse documento estipula também a organicidade do ensino em unidades temáticas, que vão estabelecer os objetos do conhecimento e direcionar as habilidades a serem desenvolvidas, visando alcançar as competências estabelecidas e reitera as dez competências gerais estabelecidas pela BNCC – 1. Conhecimento, 2. Pensamento científico, crítico e criativo, 3. Repertório cultural, 4. Comunicação, 5. Cultura digital, 6. Trabalho e projeto de vida, 7. Argumentação, 8. Autoconhecimento e autocuidado, 9. Empatia e cooperação, 10. Responsabilidade e cidadania.

O currículo catarinense inclui, ainda, a diversidade como princípio formativo e destaca o processo de alfabetização como necessário e prioritário enquanto aspecto formativo. Já quanto à organicidade das etapas da educação, estabelece que a Educação Infantil deve manter o que é previsto pela BNCC quanto aos direitos de aprendizagem e ao desenvolvimento, e propõe dois novos organizadores: campo de experiência e faixa etária.

Por outro lado, o Ensino Fundamental, assim como na BNCC, é organizado por áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso), mas os projetos políticos pedagógicos das escolas catarinenses devem incluir dois componentes curriculares: tecnologias para a aprendizagem e os temas contemporâneos transversais.

Para que as orientações deste documento “façam sentido” no seu cotidiano, elas precisarão ser mediadas, analisadas, revisitadas, revistas, etc. Toda implementação curricular exige um complexo processo de “escolhas” sobre o que e como ensinar. O objetivo deste material é dar-lhe subsídios, indicações e orientações para apoiar o planejamento de ensino. Faça uso dele nesse sentido e “reinvente” a prática docente (SANTA CATARINA, 2019, p. 26-27).

Diante disso, pensamos ser de fundamental importância um olhar atencioso, reflexivo e crítico sobre as tentativas de padronização e massificação curricular que vem sendo impostas,

como receita que se segue para alcançar determinado fim. Isso não funciona para formação humana integral e de qualidade, como preconizado nas várias legislações.

Deposita-se para a escola, e principalmente para o professor, a responsabilidade pelo fracasso educacional e social do país, e se preconiza a superação dessa deficiência a partir de estratégias educacionais de formar “bem” o professor para a efetivação das políticas públicas padronizadas propostas. Acerca disso, concordamos com o que pensam Decker, Evangelista e Seiki:

O cínico deslocamento conceitual operado sonha explicar problemas sociais e econômicos como derivados do campo educacional – e não da materialidade das relações sociais de produção. Esse deslocamento perverso constrói uma hegemonia discursiva que imputa o futuro dos brasileiros ao professor. Nesta ficção engenhosa, os problemas sociais e econômicos não derivam das negociações da burguesia interna, ao sabor dos interesses de suas várias frações, com o Capital internacional; não derivam das opções econômicas e políticas. Não! Eles decorreriam da ação do professor que não é responsabilizado pelas falhas em sua formação, de seu pequeno investimento em sala de aula, de seu pouco empenho na aprendizagem do aluno, na inovação de métodos e recursos pedagógicos, especialmente no que diz respeito à incorporação de novas tecnologias. Atribuem-se os problemas socioeconômicos à escola como se nascessem no campo da educação e nele fossem encontrar a solução, mas se o professor – embora responsabilizado – não tem competência, o dilema não tem solução. Temos aqui um falso dilema, consequência do movimento ideológico burguês dominante (DECKER; EVANGELISTA; SEIKI, 2017, p. 34-35).

### 3.3 POLÍTICAS MUNICIPAIS

A partir dessa contextualização da educação, iremos, a partir de agora, analisar documentos que organizam as diretrizes para as políticas educacionais do município de Lages, situando a pesquisa no âmbito em que iremos desenvolvê-la.

Durante o XV Congresso de Educação Municipal de Lages, foi apresentado o documento Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC – DCSMEL. O documento foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação – CME, conforme Parecer n. 261/2021, em 14/05/2021. Nele, são definidos os princípios e finalidades do percurso formativo, quais sejam:

- Princípio I. Educação como Direito de Todas/os.
- Princípio II. Diversidade, Multiculturalidade e Equidade.
- Princípio III. Compromisso com a Educação Integral.
- Princípio IV. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento de Competências.
- Princípio V. Letramento durante o Percurso Formativo.
- Princípio VI. Interdisciplinaridade.
- Princípio VII. Avaliação Mediadora.
- Princípio VIII. Ensinar Exige Querer Bem (LAGES, 2021, p. 23).

Ancorada por normativas federais que preconizam a educação como direito de todos, a Secretaria Municipal de Educação referencia as Diretrizes Curriculares “[...] em perspectivas multiculturais, inclusivas e voltadas para a formação integral das/os estudantes”. Nesse sentido,

esse documento busca consolidar práticas de educação inclusiva embasadas no princípio da equidade.

Do mesmo modo, a educação integral que vem substancialmente referendada na Constituição Federal, na LDB 9.394/96, no ECA, no Plano Nacional de Educação e na Base Nacional Comum Curricular, é ressaltada também nas Diretrizes Curriculares Municipais de Lages, compreendendo-a como alicerce para as múltiplas dimensões da vida dos sujeitos. Assim, é objetivada:

[...] a educação integral para o desenvolvimento multidimensional do sujeito em suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural como parte constitutiva do processo educativo e isso também inclui suas relações, saberes e habilidades, costumes, crenças e valores, bem como, as singularidades e as diferenças de cada uma/um, as identidades de gênero, sexualidade, étnico-raciais e religiosas (LAGES, 2021, p. 28).

Partindo da perspectiva de Educação Integral, as DCSMEL definem como direitos de aprendizagem, “o conjunto de conhecimentos, saberes, experiências, valores e atitudes, que as/os estudantes terão direito de se apropriar durante o período que compreende a Educação Básica”. Esses serão efetivados por meio da consolidação das dez competências gerais, estabelecidas pela BNCC.

No escopo do texto das DCSMEL está preconizado o letramento enquanto percurso de aprendizagem e desenvolvimento, para além dos anos iniciais do ensino fundamental, se estendendo por todo o percurso escolar dos estudantes. Nesse sentido “cada unidade de ensino necessita de um Projeto Político-Pedagógico, que contemple uma postura de intencionalidade pedagógica direcionada à construção de saberes com fins socialmente legitimados (LAGES, 2021, p. 33)”.

As DCSMEL (2021, p. 33) estabelecem também a interdisciplinaridade como organização para o desenvolvimento dos conhecimentos, “de modo que a apreensão do significado dos conceitos, possibilite a compreensão da totalidade do objeto a ser conhecido”. Além disso, definem a avaliação como mediadora, aquela que acontece durante o percurso formativo, possibilitando a superação de avaliação classificatória, que por vezes exclui dos processos de ensino muitos estudantes e culmina em um dos principais motivos que induzem à evasão. Nessa perspectiva, está expresso como avaliação mediadora nas DCSMEL:

Uma avaliação formativa da aprendizagem envolve o diagnóstico, a intervenção e o replanejamento. A avaliação diagnóstica pode ser entendida como a atividade realizada para fins de identificação daquilo que as crianças e estudantes já aprenderam, o que ainda não aprenderam e o precisa ser feito para que avancem em seu percurso formativo (LAGES, 2021, p. 38).

Sob o mesmo viés, as DCSMEL vêm embasadas no princípio de que ensinar exige querer bem, como meio para o estabelecimento e o fortalecimento de vínculos na relação aluno-professor-aprendizagem. Trazem também, como sustentação epistemológica, a concepção histórico-cultural ou sócio-histórica defendida por Vygotsky, que estabelece zonas de desenvolvimento nas crianças, trazendo ênfase especial à zona de desenvolvimento proximal. Sendo assim,

Nosso comprometimento com a perspectiva teórica assumida, só será efetivado à medida que priorizarmos a mediação na apropriação do conhecimento. Desse modo, é papel da/o professora/or orientar, questionar, oferecer a ajuda e a organização necessária para que as/os estudantes possam reelaborar e transformar seus conhecimentos. Por meio de desafios cada vez mais complexos é que crianças e estudantes serão capazes de fazer as conexões necessárias para questionar, pesquisar, buscar alternativas e soluções. Convém lembrar que a aprendizagem não acontece de modo solitário, mas na coletividade e na participação ativa do sujeito (LAGES, 2021, p. 46).

As DCSMEL estabelecem a formação de professores como educação permanente. Nessa perspectiva, preconizam que os professores/as devem estar em processo permanente de renovação de saberes, oportunizando reflexões para o fazer pedagógico ressignificando-os e buscando entrelaçar a teoria e os saberes oriundos da experiência docente. As DCSMEL (2021, p. 52), definem, então, como expectativas para os encontros de formação permanente que “sejam desenvolvidas ações orientadas para a reflexão teórica sobre a prática cotidiana, em um processo contínuo, dinâmico e interativo, e, sobretudo, entendendo que este é um momento privilegiado para a promoção e o fortalecimento do protagonismo das/os professoras/es”.

Já a Lei n. 4.114, de 2015 aprovou o Plano Municipal de Educação, que tem duração de dez anos e substituiu a Lei nº 3.444, de 21 de dezembro de 2007. O documento, resultante de construção coletiva, constituiu-se em 17 de maio de 2014, com a organização do Fórum Municipal de Educação e tem por objetivo “oportunizar um ensino público de qualidade social, capaz de preparar os estudantes para o pleno exercício da cidadania” (LAGES, 2015).

Sobre isso, como descreve Matos (2018),

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 (MATOS, 2018, p. 75).

O PME constitui-se como um plano de Estado e não de governo, ou seja, com força de lei, ultrapassa as diferentes gestões e se institui como política pública. Assim, funciona como base para planejar as necessidades e prerrogativas educacionais do município e segue as determinações preconizadas pelo PNE 2014/2024. O direito à educação de qualidade,

preconizado em outras legislações, está ratificado no escopo desse documento e elenca alguns desafios ainda a serem superados:

A melhoria do acesso, da permanência e da aprendizagem com qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades;  
 A universalização da Educação Básica à população de 4 a 17 anos de idade;  
 A gestão democrática nos sistemas de educação e nas instituições educativas;  
 O reconhecimento e respeito à diversidade por meio da promoção de uma educação para os direitos humanos; e  
 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 (LAGES, 2015, p. 7-8).

Nessa perspectiva, há o intuito de sanar desafios estruturais em relação à reprovação, que são tanto nacionais quanto locais e incidem na evasão escolar e na baixa qualidade do ensino, medida a partir dos resultados advindos das avaliações tanto nacionais como internacionais. Para tanto, o PME orienta o repensar de ações educacionais, na busca de garantir a oferta de educação de qualidade. Frente a isso, quando aborda ações referentes ao Ensino Fundamental, destaca a necessidade de assegurar número máximo de alunos por turma, bem como a qualidade do trabalho pedagógico, garantindo:

Presença do professor auxiliar de apoio à inclusão em salas com estudantes especiais;  
 Adequação do espaço físico escolar para atender estudantes com necessidade especial;  
 Ampliação de laboratórios de informática através do Letramento Digital;  
 Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos;  
 Assistência Pedagógica no contra turno para estudantes com dificuldades de aprendizagem;  
 Bolsa de 50% para professores efetivos que cursam pós-graduação, ao nível de especialização, mestrado e doutorado;  
 Elaboração de conteúdos básicos;  
 Eleição Direta para Diretores;  
 Dispõe de 1/3 (um terço) de hora atividade, com 100% dela livre, para os professores em sala de aula;  
 Dispõe do Orientador Educacional;  
 Literatura e Produção textual como componente curricular nos anos iniciais;  
 Projeto Matrícula por progressão parcial para alunos do 6º ao 9º ano que não obtiveram média para aprovação em até duas disciplinas;  
 Política de Aperfeiçoamento Continuado e Trabalho Assistido tendo o objetivo de trabalhar as questões didático-pedagógicas da ação docente;  
 Projetos direcionados aos Temas Transversais;  
 Revitalização física de Unidades Escolares (LAGES, 2015, p. 10-11)

No que se refere à formação dos professores, o PME a coloca como estratégia para garantia da eficácia do processo escolar. Para que esse objetivo seja alcançado, se faz necessário “criar espaços de formação e de reflexão contínuos sobre o fazer pedagógico” (LAGES, 2015, p.15). Ainda sobre isso, salienta-se que a qualidade na educação também perpassa pela valorização dos professores garantindo “condições dignas de trabalho, salário, saúde e de um plano de carreira para os professores e para todos os profissionais da educação” (LAGES, 2015,

p.15). O documento ressalta que a rede municipal vem conquistando avanços significativos em relação à formação e à valorização dos profissionais da educação.

Os profissionais do magistério já têm seu plano de carreira, uma política de incentivo para a formação inicial através de Bolsa de Estudos para cursos de Graduação, Pós-graduação na modalidade de especialização (Lato Sensu), de mestrado e doutorado (Stricto Sensu), política de aperfeiçoamento continuado e avaliação de desempenho (LAGES, 2015, p. 16).

Como é possível compreender, as proposições contidas no PME salientam que apenas formação superior não garante qualidade da formação docente, pois formar não é acumular cursos e técnicas, mas deve ser visto como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Nessa perspectiva, a Secretaria da Educação de Lages oferece educação permanente aos profissionais da educação, efetuado por uma rede de formadores que atuam em todos os níveis e modalidades de ensino.

No que se relaciona especificamente às metas propostas pelo PME para o decênio, destacamos a Meta 2, que tem como objetivo universalizar o Ensino Fundamental de nove anos, para a população dos seis aos quatorze anos, sob a garantia de que 95% dos alunos concluem esta etapa da educação na idade certa, até seu último ano de vigência. Dentre as estratégias propostas para alcançar essa meta, destacamos o item 2.1, que mediante aprovação dos órgãos legisladores, criou uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada ano do Ensino Fundamental. Por sua vez, o item 2.3 discorre sobre ampliar e garantir o acompanhamento individualizado dos alunos do ensino fundamental, com equipe multiprofissional (psicólogo, fonoaudiólogo, orientador pedagógico, assistente social). Já o item 2.9 incentiva a participação ativa dos pais nas atividades escolares e o estreitamento das relações entre família e escola.

Já a meta 7 analisa a qualidade do ensino pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – e propõe estratégias para melhorar o aprendizado dos estudantes e, conseqüentemente, conquistar avanços nos índices da educação municipal. O item 7.2 assegura os níveis de aprendizagem propostos pelo PME:

- a) no quinto ano de vigência deste PME, pelo menos 70% (setenta por cento) dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;
- b) no último ano de vigência deste PME, todos os estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável (LAGES, 2015, p. 31).

A respeito da formação dos professores, destacamos a meta 15, que estabelece o prazo de um ano de vigência do PME para a garantia de formação inicial e continuada em nível superior de graduação e pós-graduação gratuita e na área de atuação do profissional em educação. Já a meta 16, propõe que, até o quinto ano de vigência do PME, deve-se formar 50% dos professores que atuam na Educação Básica, em curso de pós-graduação *stricto-sensu*, e no mínimo 90% em cursos *lato-sensu*, garantindo que os profissionais tenham acesso à formação continuada.

As metas acima se referem aos cursos de formação inicial e continuada, que respaldam a atividade docente, com vistas a valorizar e aprimorar a carreira dos professores por meio dos cursos de formação inicial e continuada, oferecidos em parceria entre o poder público e as instituições de ensino superior. Percebe-se que nesse documento a Formação Continuada é vista como a continuidade do processo de formação inicial.

Diante disto, o Plano Municipal de Educação salienta a necessidade de promover ações que subsidiem o professor de modo a auxiliá-lo em sua prática diária. Para isso, a elaboração desse documento traçou metas e estratégias pensadas especificamente para a necessidade local, com vistas a orientar soluções para os problemas oriundos da comunidade escolar do município, na busca de tornar o processo educativo mais efetivo e contextualizado.

O documento que serve de referencial para organização da rotina escolar nas escolas municipais de educação de Lages é o Projeto Conhecer - A excelência do ser na busca do saber- (2012), cuja elaboração iniciou em 2001 e foi finalizada em 2012. Esse documento foi utilizado como referencial para a elaboração de novas diretrizes e políticas educacionais, servindo de base para novas propostas educacionais do município. No intuito de melhorar as condições de aprendizagem, propõe ações de acesso e permanência dos alunos na escola, preza por uma escola pública, laica e de qualidade social para todos, objetivando a integralidade da formação do estudante para cidadania e para o trabalho. Acerca disso, Matos (2018) descreve que,

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 (MATOS, 2018, p. 83).

Para a elaboração desse projeto, foram realizados estudos a partir de diagnósticos e dados estatísticos, com vistas a organizar estratégias e consolidar princípios norteadores, promovendo a qualidade do ensino. Para tanto, é necessário que a escola se constitua em um

ambiente que todos os profissionais tornem um espaço favorável para o desenvolvimento do processo educativo. No Projeto Conhecer consta 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 (LAGES, 2012, p. 09).

Ademais, a construção do Projeto Político Pedagógico pela Secretaria Municipal de Educação, permitiu estabelecer diretrizes gerais e legais para que as escolas pudessem direcionar suas demandas conforme o contexto social, econômico e cultural da realidade onde está inserida.

A concepção de aprendizagem descrita neste documento diz que é “pela educação que o estudante transforma o meio e aprimora o seu conhecimento” (LAGES, 2012, p. 15) e tem como base a concepção histórico-crítica, que concebe o processo educativo como construído social e culturalmente, mediado pelo professor que sistematiza e organiza o conhecimento. É o processo a partir do qual sujeito e conhecimento se relacionam em interação social.

O Projeto Conhecer estabelece para o Ensino Fundamental o acesso e a permanência, garantia de qualidade da ação pedagógica, visando o desenvolvimento de aprendizagens, para que os estudantes adquiram conhecimento, habilidades e formem atitudes e valores, que lhes proporcionem se posicionar de forma consciente e crítica na sociedade. Dentre os projetos direcionados para o Ensino Fundamental ressalta-se:

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 (LAGES, 2012, p. 34).

Nesse projeto constam, ainda, os encaminhamentos para a oferta de formação continuada aos professores do sistema municipal de ensino. Para isso o documento aborda que “pretende oportunizar aos professores do sistema Municipal de Ensino um contínuo processo de desenvolvimento profissional pautado na atualização e aprofundamento das temáticas educacionais, refletidas nas práxis pedagógicas” (LAGES, 2012, p.54). Nessa perspectiva, no referido projeto, as metas para a formação continuada têm por objetivo:

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 (LAGES, 2012, p. 54).

Com a implementação do plano de cargos e salários da carreira dos professores, a formação continuada passou a ser assegurada pela Lei Complementar n. 353, de 03 de fevereiro de 2011. No artigo 33, a formação passou a se constituir de maneira mais intensa e sistematizada. Já o parágrafo 1º, está previsto que a Secretaria Municipal da Educação deverá oferecer quarenta horas de formação continuada ao longo do ano letivo.

[...] a qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na Carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários” (LAGES, 2011).

Fizemos esses estudos destacados acima com intuito de perceber em que parâmetros a formação continuada, bem como as aprendizagens dos educandos, estão respaldadas. Observamos que as legislações e as políticas públicas que norteiam a concepção dos projetos de educação instituem como fundamental, que pela formação inicial e continuada dos professores perpassa o sucesso ou fracasso da educação, principalmente no entendimento em relação à interdependência da prática pedagógica com a prática educativa. A esse respeito, conforme é afirmado por Freire (2002, p. 28):

[...] toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico, a existência de objetos, conteúdo a serem ensinados e aprendidos, envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais, implica em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

Todas as políticas públicas em educação preconizam a valorização do profissional em educação, mas há um distanciamento profundo entre o legislado e as práticas implantadas, principalmente as que estabelecem a padronização do currículo como base para a melhoria da educação e roteiro para a formação integral dos indivíduos. Frente a essa realidade, é preciso posicionar-se, e entender que o professor tem papel de possível agente transformador da realidade na qual está inserido, em se tratando de formar cidadão. Nesse sentido, segundo Arendt,

[...] A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum (ARENDDT, 2005, p. 14).

Diante de contextos tão desfavoráveis, a tomada de decisão deve ser compreendida pelo compromisso moral do exercício docente de não acomodação, porque a transformação ocorre somente quando há mudança de olhar e ações efetuadas a partir de novas concepções.

## 4 CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

### 4.1 CONCEPÇÃO TEÓRICA PARA A PESQUISA

*O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto, é reiterar o cotidiano, as mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata Dermeval Saviani (2011).*

A presente pesquisa nasceu de base empírica, pela observação de práticas pedagógicas, que estão muito distantes das reais necessidades e capacidades dos alunos, postura que instiga o ensino a se tornar desestimulante, descontextualizado e pouco efetivo. Nesse sentido, refletir sobre o ser professor, nos levou a querer compreender quais conhecimentos o exercício docente necessita como alicerce para se desenvolver consciente, crítico e humanizado.

Quando pensamos que tipo de alunos queremos formar, o pensamento imediato é o de que pela ação educativa queremos formar cidadãos críticos, ativos e transformadores. Contudo, no fundo o que desejamos nos ambientes escolares é que esses mesmos cidadãos sejam dóceis, colaborativos, compreensivos, respeitosos, conformados com a situação vigente e submissos as normas e valores impostos pela sociedade.

Assim sendo, a Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Saviani, com base nas ideias de Marx e Engels, coloca como finalidade da educação, a prática transformadora, de superação dessas expectativas contraditórias depositadas na escola, sendo, então, possível uma escola que forme para cidadania, superando todo tipo de submissão, injustiça e desigualdade, promovendo o pleno desenvolvimento dos indivíduos enquanto seres essencialmente sociais e históricos.

Na Pedagogia Histórico-Crítica o que guia a atividade educativa são os fins a atingir, daí decorre um método pedagógico que parte da prática social, no qual professor e aluno se encontram, ocupando posições distintas, porém com possibilidades profícuas, a partir do desenvolvimento dos conhecimentos sistematizados, para compreensão e encaminhamentos de soluções para problemas postos pela prática social.

Assim 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, 1995, p. 11-12).

Ao nascer o indivíduo, se insere no conjunto cultural. E esse conjunto cultural, que é o resultado de todo processo histórico da humanidade, precisa ser aprendido, a esse processo de

apropriação das objetivações humanas denominamos educação. Como afirma Saviani (1995, p. 11) “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica trabalho educativo”.

A educação é uma prática social que está inserida nas relações sociais. Na verdade, educação é uma modalidade da prática social. É então pela mediação da educação que os indivíduos conseguem alterar a qualidade de suas relações sociais, buscando ter conhecimento para tomar decisões e interferir ativamente na vida social.

Compreendendo que o aprendizado acontece na interação entre os sujeitos e o mundo, a partir dos conhecimentos historicamente acumulados, e a internalização deste aprendizado acontece por meio de interferências externas. Como afirmado por Vygotsky (1996, p. 117 e 118) “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. ” Assim sendo, as relações externas e internas são fundamentais para construir aprendizados ao longo da vida.

Para a Pedagogia Histórico Crítica, Saviani (1995, p. 17) 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”. Sob esse viés, é prioritário que se distinga no processo educativo o essencial do supérfluo, e concomitantemente se descubra os métodos, as formas mais adequadas para que a aprendizagem aconteça, porque se as crianças aprendem, não somente nos ambientes escolares, então, segundo Saviani (1995, p. 19), “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”.

Para Duarte (1996), o trabalho educativo, diz respeito a reproduzir em cada indivíduo a humanidade historicamente produzida. De acordo com o autor, até certo ponto da história os homens conseguiam formar-se somente pelas relações sociais. No entanto, com o surgimento da sociedade capitalista, a escola passa a ser a forma dominante de educação, enquanto processo intencional. Assim sendo, como afirma Duarte:

A vida cotidiana da sociedade contemporânea torna-se cada vez mais complexa, exige cada vez mais a utilização de conhecimentos e habilidades que não são adquiridos de forma espontânea e natural. A escolarização torna-se cada vez mais necessária a reprodução da cotidianidade (DUARTE, 1996, p. 50).

Tem-se, de tal forma, uma prática pedagógica consciente, que é a que produz intencional e sistematicamente, o desenvolvimento dos indivíduos para que saibam exercer sua cidadania e atuem na construção de uma sociedade mais igualitária. E para que o processo educativo assim

se configure, o professor precisa estabelecer um elo entre os conhecimentos que os educandos trazem consigo, aqueles adquiridos fora da escola, nas relações sociais, com os conhecimentos historicamente produzidos, estipulando conscientemente a mediação do que é essencial, entre o empírico e o científico, para desenvolver nos educandos uma formação humanizadora, superando a visão de senso comum, que se dá baseada na função ética, política e social do ato de ensinar e aprender. Está aí a finalidade da Pedagogia Histórico-Crítica.

## 4.2 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

*[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesse e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos*  
Minayo (2002).

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, visto que o seu foco está constituído na compreensão das relações entre educadores e educandos, alicerçada nas construções formativas do profissional da educação. Segundo Minayo (2002, p. 21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, que não podem ser abordados somente de maneira quantitativa”.

Esse tipo de pesquisa proporciona a compreensão por meio da amplitude de possibilidades, ou seja, torna-se importante o contato com os sujeitos, pois envolvem saberes que vão além do individual, mas pretende refletir sobre as relações construídas coletivamente no contexto escolar.

*[...] ressalta a influência do ambiente sobre os atores. Se estes são retirados de seu meio habitual é muito difícil chegar a conclusões verdadeiras sobre seu comportamento. O ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades. O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece. Por isso, as tentativas de compreender a conduta humana isolada do contexto no qual se manifesta criam situações artificiais que falsificam a realidade, levam a engano, a elaborar postulados não adequados, a interpretações equivocadas (TRIVIÑOS, 1987, p. 122).*

Para o desenvolvimento desse trabalho, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental, com vistas a embasá-lo e fundamentá-lo. Para tanto, estudamos artigos, livros, teses, dissertações e documentos legais que abordam a formação continuada, a prática pedagógica dos professores e a aprendizagem escolar, no intuito de perceber o que já se pesquisou a respeito do assunto.

A pesquisa de campo se deu da seguinte forma: primeiramente, houve a aplicação de questionário, para conhecer dados pessoais e profissionais e para a posterior seleção dos sujeitos da pesquisa. Depois, ocorreu a realização da entrevista semiestruturada, que contém doze perguntas abertas, com a intenção de captar as particularidades, experiências, subjetividades e expectativas, dos/as participantes que contribuam para melhor compreensão e contextualização deste processo investigativo.

Além disso, os dados foram coletados através da entrevista semiestruturada, na forma on-line, com os sujeitos selecionados e foram transcritas para análise e categorização. A esse respeito, tem-se que

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Pretende-se, com essa pesquisa, a partir da visão e interpretação dos/as professores/as participantes da pesquisa, acerca dos cursos de formação continuada desenvolvidos pela SMEL, promover uma reflexão de como esses processos formativos influenciam nas práticas pedagógicas dos professores/as.

#### 4.3 CARACTERIZAÇÃO E CONDIÇÕES GERAIS DO ESTUDO

A pesquisa caracteriza-se como sendo de abordagem qualitativa, pois procura saber a partir dos conhecimentos e vivências dos/as participantes as posições e interpretações do tema a ser estudado. Segundo Flick (2013, p. 62), “o objetivo é realizar pesquisa empírica para usar os dados e suas análises a fim de desenvolver uma teoria acerca da questão em estudo”.

Por sua vez, a pesquisa de campo se deu da seguinte forma: para seleção dos/as participantes, houve a aplicação de um questionário on-line, que foi enviado pelo WhatsApp e também ficou disponível na plataforma Google Forms. A entrevista semiestruturada foi enviada ao endereço eletrônico dos/as professores/as selecionados/as, que foram dez professores/as regentes, efetivos/as de três escolas da rede municipal de ensino de Lages, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e tenham participado dos cursos de formação ofertados pela SMEL pelo menos nos três últimos anos.

Como descrito acima, foi preciso fazer adequações na metodologia deste trabalho. Isso ocorreu diante da pandemia mundial de Covid-19, considerando a necessidade de isolamento

social para preservar a saúde da população como um todo. Assim, não conseguimos realizar a coleta de dados presencialmente. Por isso, pensamos ser importante, nesse momento, descrever os desdobramentos que a pandemia de Coronavírus Covid-19 teve sobre o sistema de ensino municipal, a partir de decretos e portarias nacionais, estaduais e municipais.

A Covid-19 é uma doença infecciosa causada por um vírus da família do Coronavírus- o SARS-CoV2, que recebeu nome técnico de Covid-19. Foi identificado primeiramente na China, no final de dezembro de 2019. Em 30 de janeiro de 2020 a (OMS) Organização Mundial de Saúde decretou emergência de saúde pública em âmbito internacional, e em 11 de março do mesmo ano classificou o vírus Covid-19 como pandemia, por sua rápida disseminação e contaminação mundial.

O Brasil, em 20 de março de 2020, reconheceu o estado de calamidade pública. Já em Santa Catarina, o Decreto n. 562, de 17 de abril de 2020, declarou estado de calamidade pública, em todo território catarinense, suspendendo as aulas presenciais em todas as escolas das redes públicas e privadas, até 31 de maio. Esse decreto foi alterado pelo n. 587, de 30 de abril de 2020, que suspendeu as aulas em todas as unidades de ensino catarinense por tempo indeterminado. Em substituição ao anterior, o Decreto n. 630 de 1º de junho, suspendeu as aulas presenciais até 2 de agosto de 2020, não mais por tempo indeterminado, sem prejuízo do calendário e recomendando reposição das aulas.

Em 16 de julho de 2020 o Ministério da Educação publicou a Portaria n. 544 que determinou a substituição das aulas presenciais por aulas através de plataformas digitais, enquanto durasse a situação de pandemia. A Medida Provisória n. 934, flexibilizou os 200 dias letivos, mas manteve a obrigatoriedade das 800 horas de atividade educacional anual.

Perante a ameaça relacionada a Covid-19, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – SED, elaborou o Plano Municipal de Contingência (PLANCON- EDU/COVID-19), que é um instrumento de planejamento e preparação de resposta a eventos adversos de qualquer tipo previsto na Codificação Brasileira de Desastres – COBRADE.

Em Lages, o PLANCON-EDU/COVID-19, foi concluído em outubro de 2020 e definiu estratégias, ações e rotinas de atuação para o enfrentamento à epidemia no sistema educativo de Lages. “Deve estar adaptado a cada município, região e escola enquanto persistirem as recomendações e determinações nacionais, estaduais e ou regionais de prevenção ao contágio da Covid-19”.

Ademais, a Lei Estadual n. 18.032, de 8 de dezembro de 2020, que dispôs sobre as atividades essenciais e nelas incluiu as atividades educacionais. Já a partir do decreto Estadual n. 1003, de 14 de dezembro de 2020, foi estabelecido que cada rede de ensino definisse a

estratégia de retorno e a forma de atendimento presencial, considerando todas as regras de medidas sanitárias e o distanciamento social de 1,5m. Do mesmo modo, o decreto municipal n. 19.022, de 10 de fevereiro de 2021, estabeleceu que as aulas presenciais na rede municipal de ensino de Lages retornassem no dia 18 de fevereiro de 2021, conforme prescreve o art. 2º e os incisos 1º e 2º desse decreto:

Art. 2º A Secretaria Municipal da Educação fica autorizada a realizar as atividades pedagógicas, em regime de alternância, de forma presencial e não presencial, sendo essa uma opção dos pais/responsáveis, que deverá ser formalizado por meio de Termo de Compromisso com a Secretaria Municipal da Educação.

§ 1º O retorno às aulas presenciais nas Unidades de Ensino do Sistema Municipal de Educação, devem atender às Diretrizes do PlanCon-Edu/COVID 19 Municipal, homologado pelo Comitê Regional de Gerenciamento da Pandemia da COVID-19, seguindo rigorosamente todos os cuidados e regulamentos sanitários estabelecidos pelos órgãos competentes.

§ 2º O período do Regime de Alternância com as atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, iniciará a partir do dia 18 de fevereiro de 2021, e se manterá enquanto durar a situação de emergência, em razão da COVID-19 no município de Lages, ou por determinação legal (LAGES, 2021).

Coube a cada unidade escolar estabelecer em seu Plano de Contingência Escolar para a Covid-19, os critérios para adotar as medidas sanitárias necessárias. As aulas retornaram em regime de alternância, seguindo a orientação do Ministério Público e do Decreto Estadual n. 1003, em que as escolas deveriam funcionar com limitação de 50% de sua capacidade. Os pais assinaram um termo de responsabilidade, que informava se o aluno ia frequentar as aulas de forma presencial, ou através da plataforma digital, que possibilitava realizar as atividades em casa. Para aqueles que não tinham acesso às ferramentas digitais e optassem por não participar das aulas na forma presencial, o responsável deveria ir até a escola e retirar as atividades impressas para realização e posterior devolução na escola.

Já em 25 de agosto de 2021, por meio do Decreto n. 19.304, de 25 de agosto de 2021, regulamentou-se a volta das atividades 100% presenciais no âmbito do sistema municipal de educação. Nesse sentido, destacamos para maior entendimento, os artigos 1º e 2º desse decreto:

Art. 1º. Autoriza, a partir de 13 de setembro de 2021 no âmbito do Sistema Municipal de Educação, o desenvolvimento das atividades pelas Unidades de Ensino, de forma presencial com cem por cento das crianças/estudantes devidamente matriculados, condicionando a autorização ao cumprimento das legislações supramencionadas neste Decreto, e:

§1º. O retorno às atividades educacionais presenciais fica condicionado à homologação da primeira edição do Plano de Contingência Escolar para a COVID-19 (PlanCon-Edu/COVID-19) pelo Comitê Municipal de Gerenciamento da Pandemia da COVID-19, e ainda, caberá às Unidades de Ensino que possuem o plano homologado, atualizar PlanCon-Edu/COVID-19 e encaminhar ao Comitê no prazo por este estipulado;

§2º. A Unidade de Ensino deverá seguir rigorosamente todos os cuidados e regramentos sanitários em vigor, expedidas pelas autoridades sanitárias e educacional federal, estadual ou municipal, incluindo os seguintes parâmetros:

- I - Uso obrigatório de máscara, conforme regulamentação específica, respeitados os limites de faixa etária e grupos específicos;
  - II - Distância mínima de 1,0 m (um metro) entre as pessoas em salas de aula, exceto para alimentação, onde deve ser mantida distância de 1,5 m (um metro e meio) entre as pessoas; e
  - III - ventilação natural dos ambientes.
- Art. 2º. Prioritariamente, deverão exercer as atividades de ensino de forma não presencial as crianças/estudantes que se enquadrarem nas condições de risco abaixo relacionadas, podendo retornar após 28 (vinte e oito) dias da segunda dose ou da dose única da vacinação:
- I. Gestantes e puérperas;
  - II. Obesidade grave;
  - III. Asma;
  - IV. Doença congênita ou rara ou genética ou autoimune;
  - V. Neoplasias;
  - VI. Imunodeprimidos;
  - VII. Hemoglobinopatia grave;
  - VIII. Doenças cardiovasculares;
  - IX. Doenças neurológicas crônicas; e
  - X. Diabetes mellitus (LAGES, 2021).

Considerando o exposto, visto que ainda necessitamos manter o distanciamento social, a coleta de dados realizada, aconteceu de forma on-line, seguindo todas regras estabelecidas de segurança sanitária. Pensamos ser relevante mencionar que, por solicitação das entrevistadas, o instrumento utilizado para realização das entrevistas semiestruturadas foi o e-mail, para facilitar que respondessem de acordo com a disponibilidade e, assim, nos reenviassem. Seguimos também todos os preceitos éticos da pesquisa.

#### **4.4.1 Percurso da Pesquisa**

Perante a pandemia de Covid-19 e a necessidade de distanciamento social, os instrumentos de coleta de dados foram realizados de forma on-line. Para entender de maneira contundente a pesquisa on-line, a metodologia desta pesquisa se baseia fundamentalmente em Flick (2013) baseado em Mayring (1983). O autor classifica como on-line a pesquisa que utiliza a internet como ferramenta para sua realização. Afirma, ainda, que para realização deste tipo de pesquisa, os métodos tradicionais precisam ser mudados ou adaptados.

Flick (2013) salienta ser muito importante para esse tipo de pesquisa levar em consideração os participantes, isto é, quem são eles, como contatá-los e como selecioná-los, para que os dados obtidos sejam realmente relevantes e representativos. Da mesma forma, o autor alerta para situações que podem ocorrer através das respostas obtidas nos questionários on-line, a veracidade das respostas e quantidade de respostas repetidas, se não forem tomadas precauções como, pensar quem vai participar do estudo, e onde encontrá-los.

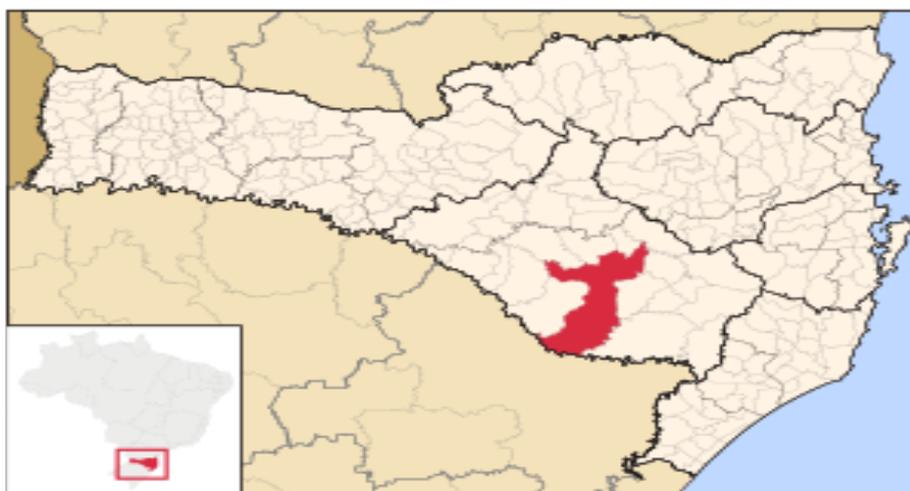
Já ao escrever sobre entrevistas on-line, o autor classifica-as em síncronas e assíncronas. Flick (2013, p. 168) assim define uma entrevista feita de forma síncrona. “[...] significa que você contata seu participante enquanto os dois estão on-line ao mesmo tempo”. Além disso, define as entrevistas realizadas de forma assíncrona, como aquelas em que se envia as perguntas aos participantes e eles encaminham suas respostas mais tarde, esta última realizada principalmente por e-mail.

O autor aponta as vantagens e as desvantagens na realização de entrevistas on-line. Como vantagem enumera a economia de custos e de tempo e a facilidade em alcançar pessoas que estão distantes, além do anonimato, principalmente nas pesquisas feitas por e-mail. Por sua vez, quanto às desvantagens, Flick (2013, p. 169) elenca “dúvidas sobre as identidades “reais”, a perda no relacionamento direto com os participantes e os problemas na sondagem quanto às respostas que permanecem obscuras”.

#### 4.4 LOCAL DO ESTUDO

O estudo foi realizado na rede municipal de ensino de Lages – SC, em três Escolas Municipais de Educação Básica – EMEBs. A escolha das três escolas se justifica por serem escolas periféricas da área urbana; estarem no mesmo entorno; e atenderem alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 1- Localização do município de Lages



2

Fonte: Elaborado pelo IBGE/SC.

O município de Lages situa-se na região Sul do Brasil, na região serrana do estado de Santa Catarina, distante cerca de 224 km da capital, Florianópolis. Sua fundação se deu em 22

de novembro de 1766. Considerada cidade polo da AMURES (Associação dos Municípios da Região Serrana), por concentrar serviços educacionais, financeiros e de saúde, é considerada, por esse motivo, a principal cidade da serra catarinense. É também o maior município em extensão territorial do estado, com 2.637.660Km<sup>2</sup>, possuindo 72 bairros, composto também por dois distritos — Índios e Santa Terezinha do Salto. A maior extensão territorial do município encontra-se na Coxilha Rica, onde residem aproximadamente 800 pessoas. De acordo com os dados de 2018 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui aproximadamente 156 mil habitantes, dos quais 152.320 (97,39%) é população urbana e 4.086 (2,61%) está inserida no meio rural.

No que se refere à educação básica, a Secretaria Municipal da Educação do Município de Lages dispõe de 127 unidades de ensino, sendo 76 Centros de Educação Infantil – CEIMs urbanos; 32 Escolas Municipais de Educação Básica – EMEBs urbanas de 1º ao 5º ano e de 6º ao 9º ano; 15 Escolas do Campo; 03 CEIMs no campo; 01 Escola Itinerante – EMEB Maria Alice Wolff Souza, distribuída em 04 núcleos de Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio para a juventude do meio rural. Atende-se, assim, a um total de alunos de: na Educação Infantil (CEIMs): 7.848 crianças; no Ensino Fundamental: 7.671 estudantes; no Ensino Médio (EMEF Itinerante): 69 estudantes. Desse modo, totaliza-se na rede municipal de ensino em 2020: 15.546 estudantes matriculados. Para atender a esse número de alunos, faz parte do quadro de funcionário o total de 1.619 professores.

Ainda segundo dados do IBGE, a taxa de escolarização de crianças entre 6 a 14 anos é de 97,3%. Já o IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública em 2019 é de 5,4, e dos anos finais de 4,3, o que denota, que o índice de aprendizagem dos estudantes, necessita ser melhorado.

#### 4.5 QUESTÕES ÉTICAS E COLETAS DE DADOS

O projeto foi submetido previamente à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos – CEP da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, e obteve aprovação em 18 de fevereiro de 2021, sob o número de parecer n. 4.546.282. Portanto, seguirá os pressupostos previstos na Resolução n. 510/2016, do Plenário do Conselho Nacional de Saúde.

Após sua aprovação, entramos em contato com a Secretária de Educação do município de Lages para obter autorização para realização da pesquisa, sendo que foi enviada uma carta dando ciência do conteúdo a ser respondido pelos/as participantes, bem como a assinatura da Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas.

Na sequência, entramos em contato com as gestoras das três escolas em que pretendíamos realizar a pesquisa, entregamos uma carta pedindo auxílio na obtenção do número de WhatsApp dos/as professores/as regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De posse dos números de telefones dos/as professoras, entramos em contato com cada um/a, no total de vinte, para saber de seu interesse e disponibilidade em participar como respondentes do questionário, que seria disponibilizado pelo WhatsApp, a partir de um link da plataforma Google Forms, plataforma on-line que permite a criação de formulários em que é possível inserir perguntas que permitem respostas longas, curtas e questões de múltipla escolha.

Durante o processo de responder ao questionário, os/as participantes ao acessá-lo, eram direcionado/as a uma tela de apresentação, na qual deveria fazer a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Caso desejasse não responder, o participante seria direcionado à seção de envio do formulário, sem que fosse coletado qualquer dado, tanto pessoal, como para a pesquisa.

Após a aplicação do questionário, selecionamos as professoras efetivas que atuam há cinco anos ou mais em turmas dos anos iniciais e que tenham participado da formação continuada desenvolvida pela SMEL, pelo menos nos três últimos anos, para realizar as entrevistas semiestruturadas. Cabe aqui ressaltar que as entrevistas semiestruturadas foram realizadas por e-mail, atendendo à solicitação das professoras, alegando ter mais tempo e disponibilidade para responder às questões da entrevista, nesse momento em que estão sobrecarregadas de tarefas e cansaço no uso das mídias digitais. É importante destacar que, também durante a coleta de dados, primeiramente enviamos o TCLE por e-mail, para a leitura e assinatura.

As entrevistas foram realizadas mediante disponibilidade e interesse dos/as professores/as de participar da pesquisa. Os/as entrevistados/as tiveram a garantia de que a sua participação é livre, podendo desistir de participar a qualquer momento, bastando não enviar as respostas, o que não acarretaria prejuízo ou constrangimento do/a participante.

#### 4.6 METODOLOGIA DE ANÁLISES DOS DADOS

A análise dos dados se deu por meio de análise de conteúdo. Segundo Flick (2013, p. 134) “é um procedimento clássico para analisar materiais de textos de qualquer origem”. Como fizemos a análise dos dados a partir das entrevistas, selecionamos as entrevistas ou as partes das entrevistas mais relevantes, que respondiam ao problema da pesquisa, de acordo com Flick

(2013, p. 134) “a análise de conteúdo tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias”.

Minayo (1992, apud, 2002) chama a atenção para três obstáculos para a eficiência da análise dos dados. O primeiro obstáculo, é quando o pesquisador alcança as conclusões rapidamente. A autora salienta que quanto maior a familiaridade com o assunto pesquisado, maior poderá ser a probabilidade de que os resultados sejam óbvios, isso acontecendo pode levar a conclusões superficiais ou equivocadas no momento de analisar os dados.

O segundo obstáculo refere-se ao pesquisador preocupar-se tanto com os métodos e as técnicas, afastando-se do real significado contido em seus dados. Por sua vez, o terceiro obstáculo está relacionado à dificuldade que o pesquisador pode encontrar em articular as conclusões obtidas dos dados com os conhecimentos mais amplos ou mais abstratos, para Minayo (1992, apud, 2002, p. 69) “Esse fato pode produzir um distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa”.

Ademais, Flick (2013), baseado em Mayring (1983), diz que, para proceder a análise qualitativa de conteúdo, é necessário que a questão de pesquisa esteja claramente definida, pois a partir do material coletado, se pode selecionar as entrevistas, ou as partes mais relevantes delas para responder à problemática.

Ainda de acordo com Flick (2013) baseado em Mayring (1983), descreveremos o processo analítico utilizado nesta pesquisa. O autor esquematiza o processo de análise de conteúdo da seguinte forma:

O procedimento metódico concreto envolve três técnicas: No resumo da análise do conteúdo, você vai parafrasear o material de forma a poder deixar de fora passagens e paráfrases menos relevantes e com os mesmos significados (está é a primeira redução), agrupar e resumir paráfrases similares (segunda redução). A análise explicativa de conteúdo opera da maneira oposta. Ela esclarece passagens difusas, ambíguas ou contraditórias, envolvendo material contextual na análise [...]. A “análise do contexto estrito” extrai declarações adicionais do texto para explicar as passagens a serem analisadas, enquanto a “análise do contexto amplo” busca informações fora do texto (sobre o autor, as situações geradoras, de teorias). É deste modo que uma “paráfrase explicativa” é formulada e testada. (FLICK, 2013, p. 139).

Flick (2013), com base em Mayring (1983) diz ainda que:

A Unidade de Codificação define qual é o menor elemento do material que pode ser analisado, a mínima parte do texto que pode cair em uma categoria, a Unidade Contextual, define qual é o maior elemento no texto que pode cair em uma categoria, e a Unidade Analítica, define que passagens são analisadas uma após a outra (FLICK, 2013, p. 138).

Diante disso, as entrevistas foram analisadas neste trabalho com base no procedimento descrito por Flick (2013, p.138), apoiado em Mayring (1983), como “resumo da análise de

conteúdo”, que consiste basicamente em analisar o material coletado, deixando de fora os relatos menos relevantes e agrupando e resumindo os relatos similares.

Após a coleta de dados e sua classificação, seguindo a metodologia acima descrita, primeiramente revisamos a questão de pesquisa e os objetivos geral e específicos. A partir deles, separamos as questões das entrevistas semiestruturadas que pudessem responder à pergunta de pesquisa, bem como aos objetivos. Para isso, separamos os objetivos, perguntas e as respostas das entrevistas que respondessem às questões levantadas pelos objetivos por cores diferentes.

Sequencialmente a isso, selecionamos as narrativas das entrevistadas e as analisamos, tentando extrair uma frase ou uma palavra que sintetizasse o pensamento das respondentes quanto aos objetivos, formando as categorias. Ressaltamos que a análise de conteúdo em Flick (2013) embasado em Mayring (1983), por meio das respostas das entrevistadas, constitui-se da tônica dessa pesquisa, pois a partir dessas análises emergiram as respostas para os objetivos propostos e para a pergunta desta pesquisa.

#### 4.7 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Iniciamos a coleta de dados pelo questionário, em que foram participantes todos/as os/as professores/as regentes, que atuam em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de três escolas da rede de ensino municipal de Lages. Para participar das entrevistas semiestruturadas, estabelecemos como critérios de inclusão aqueles que fossem efetivos, regente de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuando há cinco anos ou mais e que tivessem participado dos cursos de formação, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, pelo menos nos três últimos anos.

Para a apresentação dos dados coletados, seguimos os preceitos da Resolução CNS n. 510/2016, de 7 de abril de 2016, que determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais. Para manter o anonimato dos participantes, utilizamos a letra P para identificar cada um dos sujeitos da pesquisa, seguido da sequência de números naturais. A letra P abrevia a palavra professor e os números respeitam a ordem de entrega dos instrumentos de coleta de dados. Dessa forma, os participantes dessa pesquisa serão assim representados: P1, P2, P3, etc.

Esse estudo se dividiu em duas etapas. A primeira delas consistiu na aplicação do questionário, que foi enviado a um total de vinte (20) professores/as, através do número de WhatsApp de cada um/a, por meio de um link disponibilizado na plataforma Google Forms. Dos vinte questionários enviados, obtivemos o retorno de quinze. Após a seleção dos

participantes usando os critérios de inclusão, realizamos a segunda etapa que correspondeu às entrevistas semiestruturadas, que foram feitas por e-mail, de forma assíncrona.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

*O forte da análise de conteúdo é que ela analisa o conteúdo passo a passo com controle metodológico rígido. Ela divide o material em unidades que são trabalhadas uma após a outra. No centro existe um sistema de categorias, desenvolvida a partir do material e guiada por teoria. Por meio deste sistema de categorias, determinam-se aqueles aspectos que devem ser filtrados do material. Por essa sistemática, a análise de conteúdo se distingue mais dos trabalhos interpretativos e hermenêuticos de material de texto (MAYRING, 2002, p. 114).*

Nessa seção, apresentamos os resultados e as análises dos dados obtidos a partir do questionário e das entrevistas semiestruturadas. Para tanto, na primeira subseção apresentamos o resultado do questionário, que nos permitiu traçar o perfil das entrevistadas e realizar a seleção das dez professoras que fariam parte do grupo para participar da entrevista semiestruturada.

Já na segunda subseção, realizamos a análise das duas entrevistas. A partir das entrevistas semiestruturadas, depois de várias leituras das narrativas das participantes, através da metodologia supracitada em Flick (2013), baseado em Mayring (1983), excluímos os relatos menos relevantes, agrupamos e resumimos os relatos similares, identificando na fala das participantes o que pudéssemos caracterizar como categorias e subcategorias para este trabalho.

### 5.1 QUESTIONÁRIOS: CONHECENDO O PERFIL DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

QUADRO 7- Perfil das entrevistadas de acordo com o gênero, idade, nível de instrução, situação profissional, turma de atuação e tempo de participação nos cursos de formação.

Professora	Gênero	Idade	Nível de Instrução	Situação Profissional	Turma de Atuação	Tempo de Participação nos Cursos de Formação
P1	Feminino	37 anos	Mestrado	Efetivo	1º ano	11 a 15 anos
P2	Feminino	54 anos	Especialização	Efetivo	1ºano	11 a 15 anos
P3	Feminino	52 anos	Mestrado	Efetivo	5º ano	Acima de 20 anos
P4	Feminino	50 anos	Especialização	Efetivo	5º ano	16 a 20 anos
P5	Feminino	49 anos	Mestrado	Efetivo	3º ano	6 a 10 anos
P6	Feminino	42 anos	Especialização	Efetivo	4º ano	11 a 15 anos
P7	Feminino	41 anos	Mestrado	Efetivo	2º ano	6 a 10 anos

<b>P8</b>	Feminino	45 anos	Graduação	Contratado	5º ano	6 a 10 anos
<b>P9</b>	Feminino	53 anos	Especialização	Efetivo	3º ano	16 a 20 anos
<b>P10</b>	Feminino	42 anos	Especialização	Efetivo	2º ano	6 a 10 anos
<b>P11</b>	Feminino	45 anos	Mestrado	Efetivo	2º ano	16 a 20 anos
<b>P12</b>	Feminino	35 anos	Especialização	Efetivo	1º ano	11 a 15 anos
<b>P13</b>	Feminino	54 anos	Especialização	Efetivo	3º ano	Acima de 20 anos
<b>P14</b>	Feminino	49 anos	Mestrado	Efetivo	1º ano	16 a 20 anos
<b>P15</b>	Feminino	36 anos	Especialização	Efetivo	1ºano	6 a 10 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O quadro acima indica as respostas obtidas nas perguntas 1, 3, 4, 10 e 11 do questionário. A partir dos relatos, observamos um universo majoritariamente feminino (Quadro 5), sendo que a participante mais nova tem 35 anos e a mais velha tem 54 anos (Quadro 5). A maioria das professoras tem formação a nível de pós-graduação. Além disso, catorze participantes fazem parte do quadro efetivo de professores da rede municipal e uma é contratada. Todas atuam em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. O tempo médio das docentes nos cursos de formação continuada oferecidos pela SMEL ficou entre 10 e 20 anos, demonstrando que as professoras têm interesse em participar das formações.

Ainda observando o quadro acima, pensamos ser oportuno, nesse momento, discutir sobre a feminização da profissão docente, 100% das respondentes do questionário são mulheres. Segundo Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) a feminização da carreira docente é reflexo da trajetória histórica de escolarização das mulheres, visto que a inserção nos cursos acadêmicos é estabelecida por um padrão fortemente segmentado no que se refere ao gênero.

A presença feminina é maior nos cursos de menor prestígio, que culminam em carreiras menos valorizadas e de menor remuneração. As autoras ainda salientam que o curso de Pedagogia é um dos mais importantes, senão o principal acesso ao ensino superior para mulheres mais pobres, pois historicamente,

Como é sabido, este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. Forte determinante da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de vista do gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas

reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula (GATTI; BARRETO, 2009, p. 161-162).

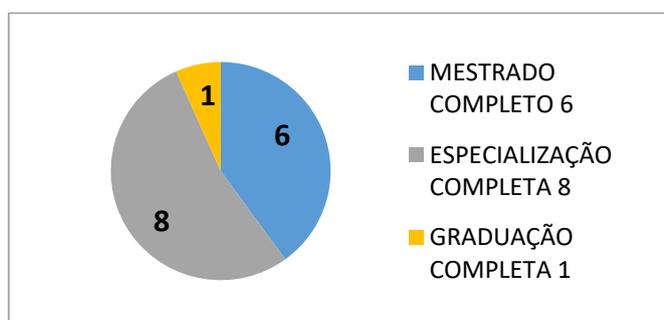
Observa-se, então, conforme descrito acima, que a maciça presença feminina no curso de Pedagogia continua reforçando o papel dos cursos normais do século passado, o de formar as mulheres para atuarem em creches, pré-escolas e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que a ideia principal é a do educar cuidando.

Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 161) descrevem ainda que, “no conjunto das estudantes do sexo feminino concluintes de todos os cursos de licenciatura, as alunas de Pedagogia representam mais da metade delas (57,4%) e, entre todos os estudantes concluintes dessa área, elas são em torno de 43,3%, demonstrando que a grande maioria das mulheres opta pela graduação em Pedagogia”.

Em seguida, perguntamos as participantes do questionário qual curso foi realizado na formação inicial, sendo que todas responderam ter feito o curso de pedagogia. Isso só reforça o que foi descrito pelas autoras acima.

Quando indagamos sobre o nível de instrução, por meio das respostas fornecidas, observamos que catorze das participantes têm formação a nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, enquanto uma possui graduação em pedagogia, conforme demonstrado na figura 2.

Figura 2 - Maior formação das participantes



Fonte: elaborado pela autora (2021).

O nível de instrução acima observado reforça que a constituição da profissão docente está intimamente relacionada a sua formação, tanto a inicial como a continuada, seja para preparar os professores do ponto de vista técnico e pedagógico, seja para progredir e valorizar-se enquanto profissional.

Na virada do século XXI, com a promulgação de legislações que determinaram a obrigatoriedade da Educação Básica dos 7 aos 14 anos, surge a necessidade de formar um grande número de professores. Nessa direção, um marco normativo decisivo para o aumento

do nível de instrução entre os professores foi a LDB 9.394/96, que legislou sobre a exigência de certificação superior para a docência em qualquer das etapas da educação.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Foi através da LDB 9.394/96 que, pela primeira vez, uma lei regulamentou a formação continuada como direito dos profissionais da educação. O Art. 67 prescreve que “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”. Por sua vez, o inciso II diz que deve ser oferecido “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Como resultado, essa lei ampliou a responsabilidade do poder público com o desenvolvimento profissional docente e regulamentou sobre recursos destinados à educação. Instituiu-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério o (FUNDEB), que pela primeira vez no país respaldou legalmente, o financiamento sistemático de cursos de formação, aumentando de forma significativa a oferta de formação continuada no setor público.

Continuando a análise do questionário, perguntamos a situação funcional de cada participante, sendo que obtivemos como resposta que catorze são efetivas e uma é contratada, conforme demonstra a figura 3. Questionamos também há quanto tempo havia a atuação como professora efetiva e/ou contratada da rede municipal de educação. Assim, obtivemos como resposta que oito atuam entre seis a dez anos, três atuam de dezesseis a vinte anos e quatro atuam a mais de 20 anos, como demonstra a figura 4.

Figura 3- Figura 3- Situação Funcional das Participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Figura 4- Figura 4- Tempo de atuação como Efetivo e ou contratado



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De acordo com as respostas obtidas das duas questões, observamos que todas possuem vasta experiência e a maioria tem estabilidade profissional. As respostas sugerem também que as professoras podem estar no mesmo ambiente escolar há bastante tempo, isso faz com que tenham bom conhecimento do contexto que estão atuando e saibam das necessidades e dificuldades encontradas. Sugere também continuidade do trabalho que realizam, pois existe a possibilidade de escolher as turmas que desejam atuar. O conhecimento e familiaridade com o grupo ao qual está inserida, cria laços e faz com que se sintam confortáveis para partilhar experiências, dificuldades e necessidades, estabelecendo senso de coletividade, pois como afirmam Gatti, Barreto, André, Almeida,

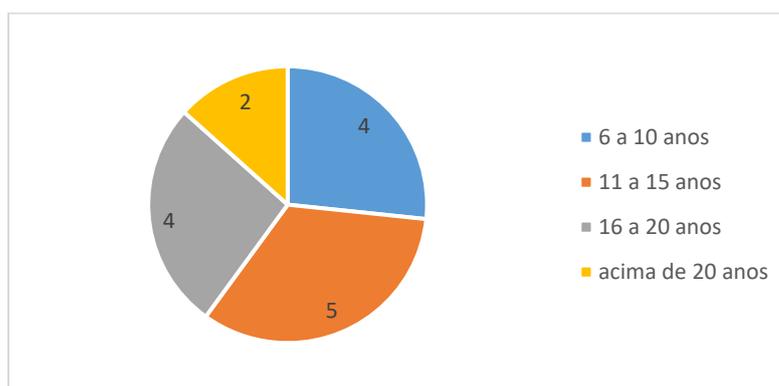
[...] o trabalho de educadores também se constitui a partir de mediações e relações constituídas no campo da ação cotidiana, nas dinâmicas escolares, em processos dialógicos onde se criam espaços de práticas conservadoras e/ou transformadoras que geram, na simultaneidade das relações pedagógicas alunos-professores, as possibilidades de recriações de sentidos e significações de conhecimentos e valores pelas intersubjetividades (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 11).

Sequencialmente, queríamos saber se as professoras atuavam somente na rede de ensino municipal ou se possuíam vínculo também na rede estadual ou particular de ensino. A resposta a essa pergunta foi que todas atuam somente na rede municipal.

As respostas referentes à pergunta acima deixam claro que as professoras conhecem a realidade das escolas do sistema municipal de ensino, o que nos leva a pensar que as professoras têm bom conhecimento das dificuldades e necessidades oriundas dos espaços escolares que ocupam e dos contextos que estão inseridas. Afinal, como afirma Nóvoa (2017, p. 1128), “o que interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola”.

Além disso, interessava-nos saber há quanto tempo as professoras participam dos cursos de formação continuada ofertados pela SMEL. Os resultados estão especificados na Figura 5.

Figura 5- Tempo de participação nos Cursos de Formação Continuada



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Como observado nas respostas das professoras, a participação é longeva, sendo que as respostas expressam a importância da formação continuada para a atuação docente, assim como a participação efetiva nos cursos que são oferecidos, pois como afirma Nóvoa (2017, p. 1131) “A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico”.

Dessa maneira, a formação continuada precisa estar vinculada às demandas oriundas do cotidiano escolar e causar reflexões para planejar e rever ações para que o trabalho docente faça sentido na prática, pois conforme as palavras de Marli André (2016),

Quem se dispões a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa responder às demandas da educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança (ANDRÉ, 2016, p. 30-31).

Nesse sentido, percebemos que a formação precisa levar em consideração também as experiências individuais angariadas ao longo dos anos de trabalho, pois se os processos formativos partirem das demandas dos contextos aos quais os professores estão inseridos, isso o tornará profícuo e significativo, pois como é dito por Sartor (2018, p. 50) “o processo aproxima a teoria e a prática, o pensamento da ação, o professor do pesquisador, visando a sua emancipação e a sua autonomia”.

Por sua vez, as questões doze e treze do questionário foram questões abertas e tratavam a respeito dos processos de formação continuada, elencamos as respostas que pensamos sintetizar o pensamento da maioria das participantes. A pergunta doze, referia-se aos aspectos relevantes dos cursos de formação: quando pensa nos cursos de formação continuada, que participa e ou participou quais aspectos foram mais relevantes? Justifique.

**P1** *Sem dúvida o processo de formação continuada possibilita um auxílio ao trabalho dentro de sala de aula, mediante este pode-se agregar conhecimentos que se fazem necessários aos enfrentamentos diários.*

**P12** *O que mais relevante é o quanto essa questão é tão importante para a qualidade da educação está tão banalizado e sem grandes objetivos. Está sendo usado meramente para se cumprir a carga horária exigida para os profissionais da educação.*

Pelas respostas, observamos que há relevância dos cursos de formação continuada ao trabalho docente. Porém, identificamos pontos de vista diferenciados quanto à efetivação dos objetivos da formação. Enquanto a **P1** diz que os cursos agregam conhecimento e auxiliam nas práticas pedagógicas, a **P12** afirma que a formação se transformou em horas de curso descontextualizados que em nada contribuem com o trabalho docente.

Observamos por meio do relato das participantes que se os processos formativos são importantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes, mas, se faz necessário repensar esses processos, pois, como afirma André (2016, p. 18), “[...] quando se fala em formação de professores há muita atenção ao processo de formação, mas, frequentemente, nos esquecemos, do outro lado da formação, a quem se destina, para que ela existe”.

A pergunta treze indagava sobre a influência da formação nas práticas pedagógicas: os conhecimentos desenvolvidos, nos cursos de formação continuada, influenciam sua prática pedagógica? Auxiliam na efetivação das aprendizagens dos educandos? Justifique.

*P2. Algumas vezes são interessantes e com temas relevantes. Algumas são repetitivas e enfadonhas. Quando trazem novas metodologias, sendo elas de fácil aplicação em sala de aula, às formações se tornam indispensáveis para o trabalho pedagógico. Mas quando são mal preparadas e totalmente alheias às expectativas dos professores, cria-se a impressão de "tempo perdido". Assim, alguns conhecimentos, obtidos em formações, são aplicados e revertidos em resultados esplêndidos no desempenho escolar dos alunos. Em contrapartida, alguns encontros, nada acrescentam no aperfeiçoamento do professor, apenas otimizam a mesmice nos bancos escolares.*

*P11. Influenciam, pois se o professor estiver interessado no conteúdo que está ouvindo irá ajudar na sala de aula sim. Acredito prática pedagógica estará sempre no processo contínuo em busca da construção do saber, o que significa a construção de uma conduta de vida profissional. Tal conduta essa que irá conduzir o processo educativo dos níveis da prática reflexiva e da ciência aplicada.*

As respostas das professoras são contraditórias e similares ao mesmo tempo. Observamos que dos processos formativos dos quais participam, aqueles que têm aplicabilidade no dia a dia e ajudam a inovar práticas pedagógicas com sugestões que possam ser sistematizadas, são os mais significativos. No entanto, se a formação não se traduz em contribuição para o cotidiano escolar, se torna desestimulante e pouco eficaz.

Além disso, as participantes entendem também que formação é processo contínuo, que se reverte em desenvolvimento tanto do ponto de vista pedagógico, como de valorização profissional. As palavras de Nóvoa (2017) reforçam esse pensamento,

A formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e colectivo. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. O que me interessa não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas (NÓVOA, 2017, p. 1128).

Essa compartilhar de experiências e situações cotidianas exitosas ou não, talvez possa se tornar a referência para embasar os cursos de formação continuada para que sejam atrativos, significativos e contribuam substancialmente com as demandas do cotidiano da escola.

## 5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: FORMAÇÃO CONTINUADA: O OLHAR DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

*... a certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei, terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente.*

*Paulo Freire (1995)*

Pensamos ser de extrema importância ao pesquisador a adoção de um método e de uma estratégia de análise de dados que possibilitem, quando da utilização desses dados na construção e efetivação da pesquisa, que estejam organizados de maneira a garantir ao pesquisador visitar e revisitar as informações. Tais informações serão utilizadas ou não na fase final do estudo, que consiste na análise dos dados propriamente dita.

Dessa maneira, tanto o embasamento metodológico quanto o teórico instrumentalizam o pesquisador para o estudo. Além disso, assegura-se a cientificidade que garante o rigor necessário em todas as fases da pesquisa de forma clara e bem fundamentada.

Diante disso, é oportuno ressaltar que optamos pela entrevista semiestruturada como estratégia para a coleta de dados. Por sua vez, a averiguação desses dados será feita por meio da análise do conteúdo presente nas narrativas das dez professoras entrevistadas<sup>3</sup>. Essa etapa da pesquisa é embasada em Flick que, a respeito da entrevista semiestruturada, nos diz que: “[...] são preparadas várias perguntas que cobrem o escopo pretendido da entrevista. [...] o objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre o tema” (FLICK, 2013, p. 115).

O roteiro para a entrevista semiestruturada é apresentado na figura logo abaixo. Relatamos que os questionamentos foram pensados e embasados nos objetivos específicos, no intuito de que esses colaborassem na tarefa de responder ao objetivo geral e à pergunta de pesquisa deste trabalho, durante a análise dos dados, que foram coletados por meio do referido instrumento

---

<sup>3</sup> Visto que todas as respondentes da entrevista semiestruturada são mulheres, a partir de agora usaremos sempre o gênero feminino para nos referirmos aos sujeitos desta pesquisa.

Figura 6- Perguntas do roteiro de entrevista semiestruturada



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Sendo assim, para iniciarmos a análise dos dados coletados na entrevista semiestruturada, revisitamos os objetivos geral e específicos e, a partir deles, separamos as perguntas da entrevista, objetivando responder à questão de pesquisa. Desse modo, inicialmente, procuramos responder aos objetivos específicos, com o intuito de fazer as reduções propostas por Flick (2013, p. 137), baseado em Mayring (1983) sendo que, para os autores, “o primeiro passo é definir o material (selecionar aquelas entrevistas ou aquelas partes que são relevantes para responder à pergunta de pesquisa)”.

A partir das narrativas das dez professoras participantes da pesquisa, baseando-nos no que se sobressaiu durante as respostas da entrevista semiestruturada, elencamos as categorias para este estudo quais sejam: percepções sobre a formação continuada e desafios para a prática pedagógica. O procedimento se justifica a partir do que Flick, (2013, p. 134), baseado em Mayring (1983), discorre: “[...] a análise de conteúdo tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias”.

Dando continuidade ao estudo, ainda de acordo com Flick (2013, p.138), baseado em Mayring (1983), tem-se que “a ‘unidade contextual’ define qual é o maior elemento no texto

que pode cair em uma categoria”. Embasados nessa afirmação, o quadro abaixo demonstra as “unidades contextuais” que emergiram nas respostas das entrevistadas:

QUADRO 8- Unidades Contextuais

PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA
1. Processo formativo que desencadeia aprendizado constante;	- Valorizar as experiências docentes;
2. Capacitação permanente;	- Construção de novos conhecimentos;
3. Aperfeiçoamento;	- Conectar-se às inovações;
4. Atualização;	-Ressignificação das práticas;
5. Desenvolvimento profissional;	-Relacionar teoria com a prática;
6. Compartilhamento de dificuldades e aprendizados;	- Troca de experiências entre pares;
7. Novas estratégias e métodos para trabalhar em sala de aula;	- Enfrentamento dos problemas cotidianos escolares coletivamente;
8. Temas voltados para auxiliar a prática pedagógica;	- Ampliar a aprendizagem;
9. Melhoria da qualidade da educação;	- Diferentes níveis de aprendizagem;
10. Conhecimento que reflita na aprendizagem dos alunos;	- Defasagem escolar;
11. Pautas prontas sem relação com a realidade escolar;	- Problemas familiares.
12. Relação dos conhecimentos com as necessidades da sala de aula;	- Tecnologia como subsidio para melhorar a aprendizagem
13. Encontros mal preparados, distantes da realidade e das necessidades escolares.	- Suporte tecnológico

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O quadro acima demonstrou, por meio dos trechos extraídos das narrativas das professoras, as unidades contextuais para este estudo. Tal quadro foi organizado a partir da diversidade de dados para a reflexão e a discussão, que permitiram direcionar o foco da análise para o que objetivamos, isto é, analisar nas narrativas dos/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental as implicações da formação continuada para as práticas pedagógicas.

A partir da extração das unidades contextuais, tentamos fazer emergir delas os menores elementos do texto, as chamadas “unidades de codificação”, que Flick (2013, p. 138), baseado em Mayring (1983), define como “o menor elemento do material que pode ser analisado, a mínima parte do texto que pode cair em uma categoria”. As unidades de codificação desse estudo são apresentadas no quadro abaixo:

QUADRO 9- Unidades de Codificação

PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA
1. Processo formativo constante;	- Saber e experiência docente;
2. Capacitação e atualização permanentes;	- Construção de novos conhecimentos
3. Desenvolvimento profissional;	- Adequar a teoria à prática;
4. Estratégias e métodos inovadores;	- Socialização e interação entre pares;
5. Melhoraria da qualidade na educação;	- Dificuldades no cotidiano escolar;
6. Reflexão sobre a formação continuada;	- Uso das tecnologias no cotidiano escolar;

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Sequencialmente a isso, por meio da extração das unidades de codificação, no quadro a seguir estão registradas as subcategorias extraídas das respostas das professoras entrevistadas que emergiram das suas narrativas a partir das categorias: percepções sobre a formação continuada e desafios para a prática pedagógica. Dessa maneira, evidenciam-se as “unidades analíticas”, que, segundo Flick (2013, p. 138), baseado em Mayring (1983), “definem que passagens serão analisadas uma após a outra”. As categorias e suas respectivas subcategorias estão demonstradas no quadro abaixo:

QUADRO 10- Categorias e subcategorias para análise

PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA
1. Formação Permanente;	- Saberes docentes;
2. Desenvolvimento profissional;	- Socialização e interação entre pares;
3. Qualidade na educação;	- Tecnologia como suporte pedagógico;
4. Reflexão crítica sobre a formação continuada;	

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Com vistas à conclusão dessa etapa do estudo, ou seja, a categorização e a subcategorização, consideramos importante ressaltar que foram necessárias várias e repetidas leituras das respostas obtidas nas entrevistas semiestruturadas. Por meio dessas leituras e da categorização a que chegamos, percebemos que a formação continuada e a prática pedagógica sobressaíram-se nas narrativas, suscitando a importância de abordar com mais profundidade as dificuldades e os desafios que esses temas demandam nos ambientes escolares.

Diante disso, a seguir discorreremos a respeito desses assuntos, de modo a refletir, juntamente com as falas das professoras entrevistadas, um pouco mais profundamente acerca das categorias emergidas. Afinal, as categorias e subcategorias são a essência deste estudo, pois a partir do diálogo que abriremos entre as professoras entrevistadas, a pesquisadora e os autores

que nos embasam, será possível realizar a análise de conteúdo propriamente dita, com vistas a responder à nossa pergunta de pesquisa.

Cabe aqui lembrar que as professoras serão identificadas pela letra "P" maiúscula, acompanhada de um número natural, que identifica a ordem de entrega das entrevistas semiestruturadas. Ressaltamos também que nos referiremos às professoras sempre no gênero feminino, pois são a totalidade de sujeitos participantes deste estudo.

### 5.3 PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Contemplando o objetivo específico de identificar quais são as narrativas dos/as professores/as sobre as implicações da formação continuada para a prática pedagógica, por meio das respostas das participantes da pesquisa, procuraremos analisar, quais são as percepções<sup>4</sup> desses sujeitos, sobre os processos de formação continuada. A partir disso, discorreremos sobre as subcategorias emergidas de suas falas, isto é, a formação permanente, o desenvolvimento profissional, a qualidade na educação e a reflexão crítica sobre a formação continuada.

Para dar início à análise, referenciamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 – LDBEN – como sendo a primeira legislação nacional a amparar legalmente a formação continuada. Isso ocorre à medida que a LDBEN atribuiu responsabilidade aos sistemas de ensino no sentido de ofertar programas que abarcassem essa formação, conferindo-lhe status de política pública. No entanto, mesmo que a LDBEN tenha sido considerada um grande avanço para a categoria dos profissionais em educação, cabe aqui fazermos análise de alguns aspectos relacionados à formação continuada.

Nesse sentido, chamam a atenção as diferentes formas de conceituação dessa formação na referida lei. A formação continuada é considerada, ao longo da LDBEN, como **capacitação** em serviço (Art. 61, Inciso I); como **aperfeiçoamento** profissional continuado (Art. 67, Inciso II); e como **treinamento** em serviço (Art. 87). A diversidade de termos empregados não denota

---

<sup>4</sup>Segundo o dicionário de filosofia, Nicola Abbagnano, Para PERCEPÇÃO: Podemos distinguir três significados principais deste termo: 1° um significado generalíssimo. Segundo o qual este termo designa qualquer atividade cognoscitiva em geral; 2° um significado mais restrito, segundo o qual designa o ato ou a função cognoscitiva à qual se apresenta um objeto real; 3° um significado específico ou técnico, segundo o qual esse termo designa uma operação determinada do homem em suas relações com o ambiente. No primeiro significado P. não se distingue de pensamento. No segundo, é o conhecimento empírico, imediato, certo e exaustivo do objeto real. No terceiro significado é a interpretação dos estímulos. Só no âmbito deste último significado, podemos entender o que a psicologia hoje discute como "problema da percepção". Para melhor esclarecimento, sugerimos consultar, ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. – 5ªed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

somente uma questão semântica, mas traduz a perspectiva implícita, ao transformar a formação continuada em política pública. Essa desordem terminológica propunha uma concepção de formação que desenvolvesse um perfil de professor capaz de sustentar a implantação de políticas de formação docente de caráter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação. Sendo assim, Gatti *et al.* 2019), contextualizam que:

A questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas (GATTI et al. 2019, p. 11).

Sob esse viés, pensamos ser de grande relevância retomar, nesse momento da escrita, a reflexão realizada por Hypollito (2000) e Marin (2019) acerca das terminologias utilizadas ao longo do tempo para designar a formação continuada: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e atualização. Fazemos isso com o intuito de tentar esclarecer a semântica desses termos, como é enfatizado por Marin (2019, p. 105), “pois é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas”.

Sendo assim, o quadro abaixo traz um breve resumo das terminologias utilizadas:

QUADRO 11- Terminologias referentes à formação continuada de acordo com Hypollito (2000) e Marin (2019).

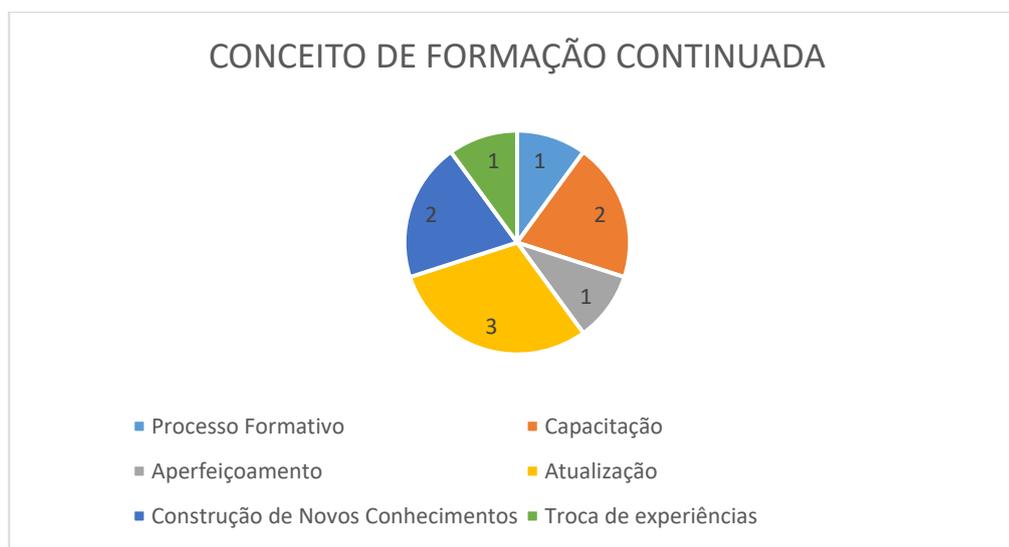
<b>Terminologia</b>	<b>Conceito</b>	<b>Reflexão sobre a terminologia</b>
Reciclagem	Caracteriza-se por um processo de modificação e reutilização de objetos ou materiais, expostos a alterações radicais, incompatíveis com a ideia de atualização, sobretudo a pedagógica.	Não cabe ser utilizado na perspectiva dos profissionais da educação, que não podem e não devem fazer “tábula rasa de seus saberes”. Essa forma de pensar a educação culminou em cursos rápidos e descontextualizados.
Treinamento	Tornar capaz, apto, capaz de determinada tarefa. Ações que demandam automatismo e não manifestação de inteligência.	O termo treinamento torna-se inadequado quando desencadeia apenas ações com finalidades mecânicas, atribuindo ao trabalho docente características meramente técnicas.
Aperfeiçoamento	Tornar perfeito, completar ou acabar o que está incompleto, adquirir maior grau de instrução.	A inadequação do uso deste termo em educação, é a total incapacidade do ser humano em atingir a perfeição. Na atividade educativa, este termo remete à ausência de falhas, sendo que é preciso ter claro que nesta atividade deve-se conviver com a concepção de tentativa “tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos, justamente pelo grande número de fatores intervenientes (MARIN, 2019, p. 109)”.

Capacitação	Primeira definição: tornar capaz, habilitar; Segunda definição: convencer, persuadir.	A primeira definição é adequada à ideia de formação continuada, pois segundo Marin é necessário que as pessoas adquiram as condições para desempenhar a função de professor; “Há embutida nesse termo, a meu ver, a ruptura com as concepções genéticas ou inatistas da atividade educativa, segundo as quais a dedicação ao magistério se deve a dom inato, ou, então, à semelhança de sacerdócio. É muito possível, assim, aceitar a capacitação como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade (MARIN, 2019, p. 111)”. No entanto, a segunda definição, é inadequada no sentido de convencer e persuadir os profissionais em educação a aceitarem determinadas ideias e conceitos, doutrinados sem contestação crítica sobre determinados assuntos.
Atualização	Tornar atual o conhecimento do professor.	Considerado inadequado, visto que os cursos de atualização se referem a conteúdos, métodos e técnicas e não contribuem para a atualização do professor. É preciso que os professores tenham embasamento para questionar em que medida os novos conhecimentos podem ajudá-los a melhorar as suas práticas.
Educação permanente, Formação Continuada, Educação Contínua,	A concepção subjacente ao termo educação permanente é a de educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento; Ao lado dessa concepção tão rica temos o termo formação continuada, [...] a formação contínua guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança; A concepção de educação continuada pode acrescentar a ideia de outros modos de socialização[...]Tais aspectos, ao lado dos institucionais ou profissionais, compõem visão mais completa, cada vez mais aceita e valorizada, sobretudo com a proposição e a implementação desses processos no lócus do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais.	São termos utilizados para superar os processos anteriores, baseados em perspectivas lineares e unilaterais. Na atualidade, a formação procura superar as relações de dependência e também estabelecer relações de reciprocidade e autogestão.

Fonte: Hypollito (2000) e Marin (2019), organizados pela autora (2021).

Nesse sentido, voltando-nos para os dados obtidos pela pesquisa, sendo que perguntamos às professoras sobre como entendem a formação continuada. Para responder à questão, as entrevistadas se utilizaram de uma variedade de termos, para registrar essas respostas, trazemos a figura abaixo:

Figura 7- Conceito de formação continuada para as entrevistadas



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nessa perspectiva e dialogando com a percepção das participantes em relação aos processos de formação continuada, salientamos que não cabe, neste estudo, dizer se as terminologias utilizadas pelas entrevistadas estão corretas ou equivocadas. Assim, o que propomos é uma reflexão quanto à utilização desses termos. Para isso, ainda, nos embasamos em Marin (2019, p. 114), quando afirma que,

[...] parece que a terminologia educação continuada pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora.

Por meio do exposto acima, podemos perceber que o uso das terminologias precisa adequar-se ao objetivo que se quer empregar, pois, na figura referente às terminologias empregadas pelas entrevistadas, não há um consenso para designar a formação continuada. Ainda de acordo com a mesma figura, a resposta mais recorrente das entrevistadas foi “atualização”. Sendo assim, podemos observar que o termo remete à ação de tornar atual o conhecimento do professor. Podemos analisar esse termo, então, por meio de dois vieses. O

primeiro, remete à desatualização das professoras, enquanto o segundo, a partir da análise semântica da palavra, aponta que as professoras precisam adquirir novos métodos e técnicas.

Diante disso, pensamos que a primeira acepção da palavra anula os saberes e experiências docentes, desqualificando o caminho percorrido enquanto ser histórico, que se constitui dia a dia nos processos sociais. Por sua vez, a segunda definição nos parece coerente quando empregada em relação aos saberes que estão sujeitos a mudanças. De acordo com o exposto nas respostas das entrevistadas, elas sentem a necessidade de adquirir novos conhecimentos, como expresso na fala da professora P4.

*P4 - É uma capacitação permanente para o aperfeiçoamento dos conhecimentos necessários para a prática pedagógica, também tem o intuito de manter os docentes atualizados.*

Na resposta acima, a professora faz uso das várias terminologias já explicitadas neste texto. Percebemos em seu discurso a intencionalidade de deixar muito clara a necessidade de formação permanente para as docentes.

No intuito de aprofundar a análise de como as professoras percebem as implicações dos processos formativos para as suas práticas pedagógicas, perguntamos sobre quais aspectos positivos e negativos apontariam a formação continuada da qual participam. Para contextualizar, trazemos as respostas da P1, P2 e P5, que declararam:

*P1 - Na maioria das vezes como já mencionado é muito abrangente e superficial, ou seja, não soluciona nossas inquietudes, usa-se esses momentos somente como desabafo, mas na hora de “botar a mão na massa”, sobra para o/a professor/a, ou seja, precisamos tentar solucionar problemas sozinhos/as e, muitas vezes, não temos todas as ferramentas que se fazem necessárias. Assim, entendo que o processo formativo precisa estar mais ciente dos enfrentamentos de sala de aula, partindo de nossas necessidades e não pautas prontas que muitas vezes não agregam novos e/ou diferenciados conhecimentos.*

*P2 - Positivos: trocas de informações com nossos pares, estratégias, técnicas, modelos de planos, socialização de situações escolares referente aos alunos e suas dificuldades e algumas novidades que nos apresentam (de vez em quando). Negativos: nem sempre as instruções didáticas, conceitos, currículo e métodos se encaixam a realidade de cada unidade de ensino e isso acaba frustrando o profissional, que muitas vezes vão a formação com dúvidas, mas, acabam voltando com as mesmas, pois a pauta da formação não se encaixa as necessidades dos docentes.*

*P5 - Positivos: Alguns momentos são ricos em novos conhecimentos e novas práticas educacionais. Negativos: Alguns encontros são mal preparados e com falas distantes das realidades que vivenciamos em sala de aula. Muitas vezes, inventam coisas não aplicáveis no cotidiano escolar.*

Nos discursos das professoras, sobressaem, como aspectos negativos, que alguns desses encontros são muito abrangentes e superficiais e, muitas vezes, são mal preparados, dispendo de pautas prontas e genéricas que não agregam conhecimento, ficando distantes das reais necessidades que o cotidiano escolar exige.

Os relatos evidenciam também os aspectos positivos da formação continuada, levantados pelas professoras, sendo aqueles encontros pautados no cotidiano do trabalho escolar, quando oportunizam o diálogo, a troca de experiências e dificuldades, utilizando-os como pauta de formação, abrindo espaço para que as diversas realidades e diferenciados contextos sejam evidenciados, tornando os processos formativos mais próximos das reais necessidades docentes. Uma formação que auxilia com novas possibilidades, advindas de experiências reais, e que não se sistematiza genérica, mas leva em consideração os contextos e necessidades específicos da realidade escolar. Nesse sentido, destacamos o que Gatti (2011) fala a respeito das especificidades dos encontros de formação continuada:

É preciso então, de um lado, questionar vivamente, e de forma radical, as estruturas institucionais nas quais repousa a formação de professores e, de outro, criar um pensamento pedagógico, discutindo e selecionando de outra forma e sob outra ótica os conteúdos mais pertinentes a essa formação. É preciso trazer para o primeiro plano a especificidade do ato de ensinar, enquanto atividade com características próprias muito diferentes do ato de aprender (GATTI, 2011, p. 158).

Os cursos de formação continuada são estabelecidos com intuito de auxiliar as práticas e melhorar o ensino. Talvez a escuta atenta e o conhecimento que pode ser gerado, a partir do compartilhar de experiências e desafios, seja o ponto fundamental para que os processos formativos, fazendo a conexão relacional das necessidades com as teorias e fundamentos educacionais, se tornem mais contributivos, profícuos e efetivamente interessantes, no auxílio as dificuldades que o cotidiano escolar apresenta.

Ainda no intento de averiguar as percepções das professoras sobre as implicações da formação continuada para a prática pedagógica, damos sequência ao nosso diálogo com as participantes da pesquisa perguntando sobre qual formação consideravam mais significativa para auxiliar na melhoria de suas práticas pedagógicas. A partir desse questionamento, destacamos as respostas:

*P5 - Aquela que se encaixa com a necessidade que você precisa no momento, quando você consegue expor as dificuldades e obter um auxílio, suporte, norte ou direção e através dela melhorar sua didática.*

*P6 - Uma formação próxima, ou seja, aquela que o formador vem até nossa realidade, para ouvir e ver como pode melhorar o processo de educação escolar.*

*P8 - Uma formação que tenha uma teoria, mais acima de tudo uma boa prática, para que possa sanar as dúvidas que surgem em sala de aula.*

Os relatos das entrevistadas continuam a ressaltar o que as professoras esperam das pautas formativas, isto é, que estejam embasadas nos contextos escolares e possam servir de suporte à prática pedagógica, visando melhores resultados nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, referenciamos Imbernón (2010) para corroborar com o discurso das pesquisadas:

Somente quando os professores constatarem que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente. É quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo e não como uma “agressão” externa ou uma atividade supérflua (IMBERNÓN, 2010, p. 32).

No entanto, pensamos que a formação continuada dos professores, que seja extensiva à formação do estudante, requer, reflexão sobre a ação educativa. Afinal, para saber se os procedimentos cotidianos estão corretos ou equivocados, é necessário que haja o estudo e o conhecimento de teoria que forneça suporte crítico-reflexivo. Dessa maneira, as ações docentes embasadas teoricamente, constituem os conhecimentos necessários para atuar com pertinência e realizar o seu trabalho de forma diferente, pois, como reforçado pelo que diz Freire (1996, p. 12), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

### **5.3.1 Formação Permanente**

A primeira subcategoria emergida do discurso das professoras para a categoria percepções sobre a formação continuada, foi a formação permanente, onde fica implícito no discurso das participantes da pesquisa que os processos de formação, são vistos como importante instrumento, principalmente para a resignificação de conhecimentos e das práticas pedagógicas, como também para a progressão na carreira. A participação nos cursos de formação continuada é longa, o nível de instrução das entrevistadas é alto, a participação nos cursos de formação ofertados pela Secretaria Municipal de Educação é expressiva. Isso já foi demonstrado anteriormente neste estudo nos dados analisados por meio do questionário. Ademais, conforme o relato da P4 e da P10 na entrevista semiestruturada:

*P4 - Aqui em Lages temos a capacitação da secretaria da educação, as paradas pedagógicas, e os congressos, de alguma forma todos auxiliam na prática pedagógica, basta que nós professores queiramos tirar deles ensinamentos...*

**P10** - *Temos a formação ofertada pela SMEL, as Paradas pedagógicas, os congressos, e estes auxiliam quando trazem experiências significativas e aplicáveis a realidades escolar.*

Os relatos das professoras demonstram que a Secretaria Municipal de Educação dispõe de um cronograma de formação e de um calendário anual, que inclui as paradas pedagógicas e o congresso municipal de educação. De tal modo, pensamos ser pertinente trazer para esse momento da escrita a Lei Municipal Complementar n. 353, de 03 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o plano de carreira e de remuneração do magistério do município de Lages. Para este estudo, destacamos o art. 33, que dispõe sobre a qualificação:

A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários.

§ 1º a secretaria da educação do município de Lages oferecerá um mínimo de 40 (quarenta) horas anuais de cursos de formação, programas de aperfeiçoamento e capacitação para todos os profissionais do magistério público municipal.

§ 2º conceder-se-á licenciamento periódico remunerado, objetivando a consecução da garantia de que trata o caput deste artigo inclusive a nível de mestrado, nos termos de regulamento o curso deve ser na área de educação e em instituições credenciadas (LAGES, 2011, p. 11-12).

No entanto, pensamos ser relevante registrar nesta pesquisa que a concessão de licenciamento e bolsa para o mestrado foi retirada no ano de 2021, por meio do Decreto n. 18.769, de 26 de janeiro de 2021, que suspendeu a concessão de auxílio escolar para graduação e cursos de pós-graduação aos servidores públicos municipais.

Por sua vez, quando perguntamos as professoras se os cursos dos quais participam advêm somente da Secretaria Municipal de Educação, a maioria das participantes nos relatou que procuram cursos de formação além dos ofertados pela SMEL, pois conforme o discurso das docentes, a formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação não atende de maneira satisfatória às necessidades oriundas dos seus contextos educacionais, conforme relatam a P1, P2, P4 e P5:

**P1** - *Meu processo formativo não se dá somente pelos cursos ofertados pela SMEL, sempre que tenho acesso a conteúdo que estejam relacionados ao meu trabalho e às dificuldades apresentadas pelos/as estudantes busco participar, bem como a pesquisa constante por estudos, materiais que estejam relacionados à minha prática pedagógica, pois muitas vezes, os cursos ofertados pela rede têm uma abrangência maior, não relacionados às nossas inquietudes no trabalho diário.*

**P2** - *Não. Participo de curso MEC, UNIPLAC, PUCRS, SBIE, CENSUPEG... vou em busca de conhecimentos em outros lugares, pois só da SMEL não abrange as minhas angústias da sala de aula.*

*P4 - Sim, faço alguns cursos online para ampliar meus conhecimentos, mas ultimamente fico preocupada porque a secretaria da educação não aceita estes cursos para o cômputo de horas, obrigando os professores a participar única e exclusivamente de suas capacitações.*

*P5 - Participo das formações oferecidas pela secretaria da educação de Lages e também participo de formações online nos sites de educação.*

Fica evidente na fala das professoras entrevistadas a preocupação com a sua formação permanente. Essa preocupação faz com que busquem esses conhecimentos em sites de educação, em instituições especializadas, ou em cursos on-line, para colaborar com a aquisição de conhecimentos, métodos e estratégias, que auxiliem no enfrentamento dos desafios que emergem do ambiente escolar, no intuito de aprimorar e inovar as suas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, trazemos o que Imbernón (2009, p. 45), diz sobre a formação permanente:

A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. Parece fácil dizer isso, mas como é difícil mudar políticas e as práticas de formação. Isso implica fugir de políticas de subsídio, de políticas em que se acredita que oferecendo (ou investindo) à formação uma grande quantidade de cursos, seminários ou jornadas, a educação mudará; deixa-se o contexto trabalhista empobrecido, assim como a metodologia de trabalho da prática formativa mais orientada a práticas individuais que a modelos de formação permanente de caráter coletivo, desenvolvimento e de melhoria do currículo e a processos indagativos em que a base não é a “ignorância do mestre”, mas que se confia na capacidade do professorado para gerar inovações através da prática educativa.

Essa afirmação nos leva a perceber no discurso das professoras, que a busca por formação permanente está diretamente ligada à procura por subsídios capazes de auxiliar no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes que gerem condições para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Para Paulo Freire, a formação permanente pressupõe que o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impulsiona a busca pelo conhecimento. Nas palavras do autor:

Do ponto de vista coerentemente progressista, portanto democrático, as coisas são diferentes. A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2001, p. 37).

Sendo a busca pelo conhecimento uma necessidade estritamente humana, e está exige formação permanente, é somente através do conhecimento generoso, contributivo e significativo que se angaria subsídios que, possam ser capazes de (re) escrever as histórias dos indivíduos, contribuindo segundo Freire para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime, pois ainda nas palavras do autor

[...]constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores[...] (FREIRE, 2001, p. 37).

Sendo assim, ao explorar os aspectos relacionados à frustração das entrevistadas com a formação oferecida pela SMEL, percebemos que isso repousa na não observância das realidades e contextos educacionais nos quais as professoras estão inseridas, sendo que deles poderia se retirar os conhecimentos e teorias para serem desenvolvidos como pautas de formação. Afinal, como afirmado por Imbernón (2009, p. 53), “uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educativas, auxilie a gerar alternativas de mudanças no contexto onde se dá a educação”. Dessa maneira, os processos de formação não se instituiriam como instrumento de desenvolvimento de conhecimentos genéricos, e poderiam gerar maior engajamento, satisfação e relevância em relação aos conhecimentos gerados nos processos de formação, pois como afirma Freire (1996, p. 18) “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

### 5.3.2 Desenvolvimento Profissional

A segunda subcategoria emergida, sobre a percepção das professoras com relação a formação continuada foi o desenvolvimento profissional.

Pode-se afirmar que o desenvolvimento profissional docente está estreitamente ligado ao desenvolvimento pessoal do professor enquanto ser histórico e aos processos formativos que colaboram para o desenvolvimento do seu trabalho. Nesse sentido, referenciamos Hobold (2018) quando fala sobre desenvolvimento profissional,

[...] em relação ao processo de formação profissional, pode-se pensar o desenvolvimento profissional docente como continuidade da formação inicial, levando em consideração as variadas e as diversas experiências que os professores vivenciam na profissão, com seus alunos, colegas professores, equipe diretiva, cursos de formação, momentos de estudos, situações que vivenciam no percurso da vida, seus relacionamentos, suas crenças, suas representações - uma infinidade de acontecimentos inerentes à vida do professor. Nesse sentido, precisamos pensar o professor como um sujeito vivente que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a vida o conduz. Assim, são essas experiências e vivências que contribuem efetivamente para que o professor se desenvolva nesse espaço territorial e, conseqüentemente, profissional (HOBOLD, 2018, p. 428).

Diante disto, o que podemos perceber nos processos de formação docente é que se tem ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal do profissional em educação, bem como, muitas vezes, se desconsideram as experiências angariadas ao longo dos anos de trabalho,

desenvolvendo ações formativas como se os docentes fossem tábulas rasas que precisam ser formados. Além disso, vale ressaltar que os processos de formação continuada serem garantidos por força de lei. Desse modo, Nóvoa (1992), ressalta que,

[...]a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 26).

Estar em formação permanente implica investimento pessoal, temporal e financeiro, almejando e planejando um percurso profissional e intelectual, com vistas ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. A partir disso, e retomando o diálogo com as entrevistadas, destacamos as falas da P1, P2 e P4 sobre o que esperam de seus processos formativos, como contribuição para o seu desenvolvimento profissional:

*P1 - Uma formação que esteja embasada nas necessidades, na rotina escolar, um trabalho desenvolvido pela rede que oportunize aprendizado e conhecimento das realidades encontradas e direcionamentos pontuais, e também o desenvolvimento profissional.*

*P2 - Formações que tragam orientações que provoquem no docente habilidades para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, e oportunizem desenvolvimento profissional.*

*P4 - Quando buscamos novas falas, conceitos e práticas fazem com que saíamos da nossa zona de conforto fazendo-nos reavaliarmos nossas práticas buscando melhorar nosso desenvolvimento profissional.*

O discurso das professoras, demonstra que elas entendem o desenvolvimento profissional como relacionado à aquisição de novos conhecimentos, habilidades, e desenvolvimento de novos e outros saberes, de modo que contribua para um melhor desempenho de suas práticas pedagógicas e culmine na melhoria das aprendizagens dos estudantes. Nessa perspectiva, Nóvoa (2019) reitera que:

[...]é preciso ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão (NÓVOA, 2019, p. 14).

Sendo assim, a formação incidiria diretamente nos contextos escolares, seja para a melhoria do conhecimento profissional que desencadeia valorização e desenvolvimento profissional, seja na melhoria das condições de trabalho. Isso desencadeia um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, promovendo ações colaborativas e coletivas de enfrentamento às dificuldades e problemas que demandam especificamente dos contextos escolares.

### 5.3.3 Qualidade na Educação

A terceira subcategoria a emergir do discurso das participantes, da categoria percepções sobre a formação continuada, foi a qualidade na educação, pois, em todas as normativas educacionais do país, em todos os discursos oficiais, a qualidade na educação vem ganhando relevância e a efetivação dessa intenção vem vinculada à formação de professores como estratégia para que as reformas educacionais se concretizem. Assim, instrumentos vêm se consolidando para medir a qualidade na educação nacional, por meio de avaliações e indicadores. Esses indicadores demonstram grandes avanços referentes ao acesso dos estudantes no ensino regular, principalmente na educação básica, estabelecida como obrigatória, além de estar sujeito a reprimendas jurídicas, caso não se cumpra.

No entanto, os índices relacionados à aprendizagem demonstram a imensa fragilidade do sistema público de ensino, pois usam como estratégia para medir a qualidade, avaliações externas, que estabelecem metas e índices de aprendizagens como único parâmetro, e repercutem diretamente nos recursos para manutenção das redes públicas de ensino, e são utilizados também como instrumentos de controle da atividade docente.

Nesse sentido, pensamos ser relevante ressaltar o que as principais normativas educacionais do país preconizam para a qualidade na educação. Iniciamos pela Constituição Federal de 1988, que prescreve, em seu Art. 211:

Art. 211 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988).

Por sua vez, a LDBEN - 9.394/96, que define e regulariza a organização da educação brasileira, estabelece, em seu Art. 4º, inciso IX:

Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX – Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, que definem as normas obrigatórias para a Educação Básica e orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, fundamentam como uma das “ideias-força” para o ensino no

país, no item VI, “a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural (BRASIL, 2013, p. 9)”. Nesse documento, a qualidade social é entendida como

[...] uma conquista a ser construída de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam (BRASIL, 2013, p. 21).

O PNE documento que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional entre o período de 2014 e 2024, ratifica o que está referendado nas normativas anteriores por meio da meta 7:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014, p. 10).

Por fim, a BNCC, último documento normativo homologado pelo MEC, em 2017, referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, se estabelece como instrumento fundamental para que:

[...] ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes [...] (BRASIL, 2017, p. 8).

Diante do exposto, a referendada qualidade fica apenas no campo da retórica e da teoria, pois todas as normativas prescrevem que a qualidade se efetivará mediante financiamento e colaboração entre as esferas federais, estaduais e municipais e pela garantia de aprendizagem a todos os estudantes. No entanto, o que se estabelece é um ensino deficitário, carente de recursos pedagógicos e estrutura de ensino, de insuficiente suporte físico, material e tecnológico, que realmente subsidie a aprendizagem dos estudantes.

Nessa direção, os documentos referenciados evidenciam que pela formação de professores perpassa a efetivação da qualidade na educação, fazendo recair sobre os ombros dos professores a responsabilidade pelo fracasso escolar dos estudantes. Assim, se desconsideram todos os outros aspectos históricos, sociais e econômicos que são importantes determinantes para a formação dos sujeitos. Essas são dificuldades que podemos observar no relato a P2, P6 e P8:

*P2 - Enfrentamos grandes dificuldades nas unidades de ensino, a falta de salas-ambiente, internet que falha, pouco uso da informática, a falta de recursos pedagógicos*

*variados, pouca participação dos pais no ensino formal dos filhos, políticas públicas ineficientes na área educacional.*

**P6** - *As dificuldades são diversas, entre elas, vários estudantes que não estão alfabetizados no 3º ano, apresentam muitas faltas, falta de apoio da família, desmotivação por parte de alguns, desinteresse, falta de recursos materiais para tornarmos as aulas mais atrativas, se dispuséssemos de mais materiais pedagógicos e tecnológicos, ajudaria muito nas nossas práticas de ensino.*

**P8** - *Nas escolas ainda estamos muito restringidos, por falta de opção, a usar apenas as salas de aula como ambiente de estudo, ensino e aprendizagem. As escolas precisam estar mais bem preparadas para receber os alunos, falta infraestrutura. Temos escolas sem sala de informática sem biblioteca, sem refeitório, sem laboratório de ciências, a internet não funciona, os laboratórios de informática foram fechados, ou seja, somos nós e os alunos, e se quisermos fazer algo diferente, precisamos tirar do nosso bolso.*

Fica evidente na fala das professoras que a falta de recursos materiais influencia diretamente, no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos estudantes. Afinal, como observado nos relatos, não se dispõe de recursos pedagógicos como, por exemplo, as tecnologias, tão presentes na vida social de todos, não estão disponíveis nas escolas, porque os laboratórios de informática foram fechados. Além disso, observa-se também o déficit de aprendizagem quando a P6 relata que no 3º ano os estudantes não estão alfabetizados, e se ressentem da falta de apoio das famílias. Aliás, esse é um discurso recorrente na fala das professoras.

Esses aspectos impactam diretamente na qualidade de ensino que se realiza, pois há uma disparidade muito grande de qualidade quando confrontamos o ensino produzido nas escolas públicas. Ressaltamos aqui sabermos que as professoras fazem o melhor que podem, com os recursos que dispõem, em comparação ao ensino produzido pela rede particular. É desumano pensar na meritocracia tão exacerbada pelas legislações quando não se oferece igualdade de oportunidade para todos.

Portanto, é necessário pensar a qualidade na educação como um fenômeno complexo e abrangente, que envolve as dimensões sociais, políticas e educacionais do ensino. Não pode ser reduzida a visão simplista da falta de recursos materiais, mas também não pode, de forma alguma, se dar fora dela. Assim, a qualidade na educação envolve, segundo Dourado (2009), “dimensões extra e intraescolares”. Sob essa ótica, deve considerar os aspectos multidimensionais dos contextos escolares que interferem diretamente nos resultados educativos. Nesse sentido, referenciamos Dourado (2009) quando afirma que,

[...] compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os

elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social (DOURADO, 2009, p. 202).

Educação e qualidade nos parecem um binômio viável, quando se passa a aceitar os números como um meio e nunca como um fim, quando se pensa a qualidade enquanto processo, pois a educação está articulada as várias dimensões histórica, social e econômica dos indivíduos. Isso ocorre também quando se investe na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, e também se investe nas escolas, a fim de criar ambientes capazes de promover ensino com a qualidade que se preconiza. É preciso, portanto, pensar em um projeto emancipatório de educação, compromissada com a responsabilidade de tornar a escola mais justa e equânime realmente para todos. No entanto, conforme Pimenta (2012, p. 53) “esse projeto confronta com os projetos da sociedade neoliberal, que investe tão somente no desenvolvimento quantitativo, ao mesmo tempo que desqualifica a escola e os professores”.

#### **5.3.4 Reflexão Crítica sobre a Formação Continuada**

Refletir criticamente a formação continuada de professores, foi a quarta subcategoria que emergiu da fala das professoras, para a categoria percepções sobre a formação continuada. Assim refletir criticamente a formação de professores é dar ênfase a uma formação não baseada em técnicas de como fazer, mas que percebe as ações dos professores como transformadoras e não meros executores de tarefas e projetos preestabelecidos. Uma formação que estabelece uma relação profícua entre as teorias com as práticas docentes, possa se dotar de capacidade de conduzir os professores a análises e reflexões, capazes de ajudar a compreender a identidade histórica, social, cultural e econômica dos sujeitos formados nos contextos em que estão inseridos, como afirmado por Freire (1996, p. 18) “É pensando criticamente a prática 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 confunde com a prática”.

Nesse sentido, perguntamos às professoras se a formação continuada contribui para sua prática pedagógica, ao que as entrevistadas responderam:

*PI - Nos últimos anos essa formação está mais relacionada ao cumprimento de normas já estabelecidas e pouca relação à prática cotidiana. Penso, que a equipe de formação precisa estar mais dentro do espaço escolar, com olhar atento ao trabalho desenvolvido por todos/as.*

*P3 - Muito raro, vem me auxiliando com uma certa carência em minhas práticas pedagógicas no dia a dia da escola: a linguagem das formações é muito teórica, longe da realidade dos alunos. Que tem dificuldades básica para sobrevivência.*

*P9 - Penso que precisa haver um cuidado maior para com esses momentos, no sentido de oportunizar vivências, um verdadeiro auxílio da SMEL no cotidiano da escola e aprendizados mais profundos e duradouros, que não somente o cumprimento de horas ofertadas nos processos formativos.*

A atividade do professor é ensinar, nessa perspectiva, o que as professoras esperam em seus processos formativos, conforme explicitado em suas falas, é que esses estejam relacionados a auxiliá-las em suas práticas pedagógicas, com o intuito de alcançar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Desse modo, é preciso que a formação oportunize a reflexão crítica sobre as práticas, a análise dos objetivos de cada ação empreendida, a avaliação dos resultados positivos, e o que é necessário mudar, melhorar, de modo que os processos ensino-aprendizagem se efetivem, num processo de troca coletiva de informação. Essas devem gerar mudanças nas ações, tanto formadoras, quanto docentes, para que os processos de aquisição de conhecimento aconteçam de forma profícua. Nesse contexto, utilizamos a fala de André (2016) para explicitar e refletir criticamente sobre ato de ensinar:

[...] refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações fazer as mudanças necessárias (ANDRÉ, 2016, p. 19).

Por sua vez, as mudanças sociais e econômicas, as tecnologias que estão presentes em todos os momentos da vida social dos sujeitos, a constante discriminação de gênero e raça, são fatores que invadiram os contextos sociais e, por consequência, os contextos escolares. Na contramão dessas mudanças, não houve uma delimitação clara das funções dos professores e da escola, no sentido de absorver essas demandas sociais. Na verdade, o que ocorreu foi um aumento das exigências e competências do professor, que agora além de repassar conhecimentos aos estudantes conhecimento, tem em seus ombros a responsabilidade de instrumentalizá-los para o enfrentamento a esses problemas sociais.

Nesse sentido, Imbernón (2010) escreve sobre como aliar a formação a essas demandas, com as quais a escola e os professores precisam aprender a lidar:

Uma orientação formadora voltada para esse processo de reflexão, e os pressupostos políticos subjacentes a ela, exige uma definição crítica da organização e da metodologia da formação continuada dos professores, já que deve ajudar os sujeitos a revisarem os pressupostos ideológicos e comportamentais que estão na base de sua prática (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Assim sendo, refletir criticamente acerca da formação continuada para o exercício da prática pedagógica, visto que o professor é o ator principal na construção do conhecimento, em um contexto de imensas transformações sociais, econômicas e tecnológicas, que se traduzem em novas exigências docentes, requer uma formação que gere conhecimento a partir dos problemas e necessidades oriundos das vivências sociais e definidos pelas demandas da escola. Sob esse viés de formação, Imbernón (2010) diz que:

Realizar uma formação genérica em problemas que têm solução para todos os contextos não repercute na melhoria dos professores. Na formação, os professores têm situações problemáticas. Para ativar a análise dessas situações problemáticas, deve-se conectar conhecimentos prévios a novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática. É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática (IMBERNÓN, 2010, p. 57).

Dessa maneira, a formação que se institui como processo contributivo e resulta em ações que efetivamente auxiliam no desenvolvimento de melhores e maiores aprendizagens, e contribui para a realização profissional docente, é a que está evidenciada na fala das professoras entrevistadas. Uma formação alicerçada pelos embasamentos teóricos, que trata coletivamente dos problemas reais do cotidiano escolar, e se materializa em situações reais de enfrentamento aos problemas do cotidiano escolar.

#### 5.4 DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Considerando os objetivos específicos, verificar como são sistematizados nas práticas pedagógicas os conhecimentos desenvolvidos nos processos de formação continuada; e investigar quais são os principais desafios encontrados pelos/as professores/as em suas práticas pedagógicas; analisamos, por meio dos discursos das entrevistadas e dos autores que nos embasam, quais são os maiores desafios elencados pelas professoras.

Nessa perspectiva, discorreremos sobre as subcategorias que emergiram das respostas das entrevistadas, por meio das perguntas que foram selecionadas, com vistas a responder aos objetivos supracitados, sendo elas: saberes docentes, socialização e interação entre pares e tecnologia como suporte pedagógico.

No exercício de seu ofício diário, os docentes, estão sempre a volta com planejamentos, conteúdos e materiais que serão utilizados como suporte para tornar as aulas mais atrativas, estratégias para sistematizar e mediar o conhecimento, acompanhamento individual e coletivo da turma, instrumentos para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, ou seja, as práticas pedagógicas. Porém, é parte fundamental desse ofício, principalmente, estar sempre refletindo

sobre as ações e procedimentos dessa prática, fazendo uma autorreflexão e autoavaliação de si mesmo, o que leva a estar sempre em constante procura, desacomodação e aprendizagem. Porque, como diz Freire (1996, p. 18), “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”.

Nesse sentido, perguntamos às professoras, se após a participação na formação continuada se sente mais preparado/a para atuar em sala de aula? As entrevistadas responderam a esse questionamento das seguintes formas:

*P2 - Preparado não é a palavra. Me sinto mais segura em desenvolver novas técnicas e metodologias. As formações são oportunidades de dividir angústias com colegas e se abrir para novos caminhos na arte de ensinar.*

*P3 - Acredito que estarmos preparados é utopia, sempre teremos enfrentamentos que nos levarão a estudar e pesquisar mais, vejo isso com bons olhos.*

*P5 - Sim. Porque saímos mais fortificados pelas palavras que ouvimos ou lemos. Como disse anteriormente estamos sempre aprendendo alguma coisa ou revivemos algo que estava adormecido. Congressos Municipais, Cursos online ou presenciais, maneiras de desenvolver-se profissionalmente.*

*P7 - No meu caso é sempre bom ouvir novas experiências e novas tendências pedagógicas que nos ajude a enfrentar os problemas e dificuldades principalmente com os familiares.*

No relato das professoras, fica claro, que os processos formativos são impulsionadores de mudanças positivas, que as levam a ampliar a bagagem cultural, o fortalecimento e o desenvolvimento profissional e, principalmente, a autorreflexão sobre suas práticas, no intuito de melhorá-las. Dessa maneira, a reflexão permanente sobre as ações desenvolvidas cotidianamente nas salas de aula, constituem-se em orientação para que a formação continuada dos professores possa, embasada pelos conhecimentos historicamente constituídos, servir de impulso para implementar novas e melhores práticas pedagógicas. De acordo com o afirmado por Freire (1996),

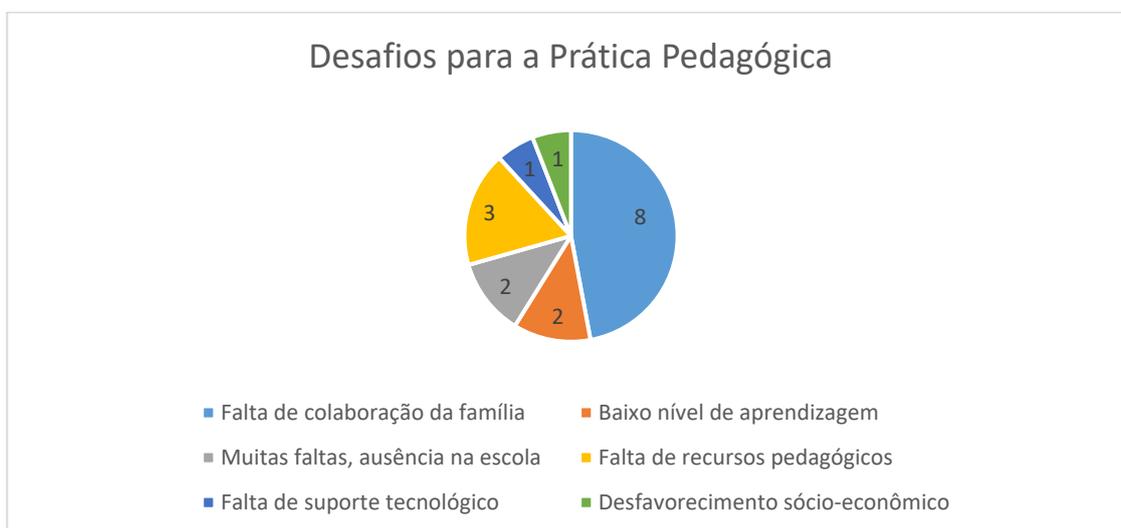
[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (FREIRE, 1996, p. 17-18).

Conforme descrito nas respostas das participantes e ratificado pela fala do autor, percebe-se firmemente que pensar criticamente sobre as práticas cotidianas é fundamental no desenvolvimento dos processos formativos docentes, visto que as professoras consideram estes momentos importantes para buscar novas estratégias e conhecimento para alicerçar suas

práticas pedagógicas. Afinal, como afirma André (2016, p. 18), é necessário, “[...] um processo formativo em que o docente tenha oportunidade de refletir criticamente sobre a sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e seus resultados positivos e o que é preciso melhorar, de modo a obter sucesso em seu ensino”.

Retomando o diálogo com as professoras, classificamos, por meio de termos análogos, aquilo que, no discurso das entrevistadas, demonstrou os maiores desafios enfrentados nas suas práticas pedagógicas. Ressaltamos que o número total de terminologias excede o número de entrevistas, visto que as entrevistadas elencaram mais de uma dificuldade. Assim, a figura 11 demonstra os principais desafios destacados pelas professoras no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas:

Figura 8- Desafios elencados pelas professoras para a prática pedagógica



Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora (2021).

A figura demonstra que a maior dificuldade elencada pelas professoras situa-se na falta de colaboração das famílias, sendo esse um determinante para o baixo rendimento da aprendizagem, como explicitado no discurso da P3, P4, P5 e P8:

**P3** - *Olhar menos teorias e mais real da vida humana das pessoas que estão em nossas mãos, pois a falta de participação das famílias é determinante no baixo nível de aprendizagem.*

**P4** - *O que mais dificulta a aprendizagem é a Falta de participação das famílias, e se a formação aborda estes assuntos nos é possível ampliar o olhar.*

**P5** - *A falta de interesse e participação da família atrapalha muito a alfabetização das crianças.*

*P8 - A desestrutura familiar e o desfavorecimento sócio econômico e baixa autoestima, afeta o comprometimento e a importância que a família dá a aprendizagem escolar.*

Acerca disso, cumpre refletir que o conceito de família sofreu imensas alterações no decorrer dos anos. A família de hoje é totalmente diferente daquela que se estabelecia nos séculos passados, constituída pelo pai, mãe e filhos, em que cada um cumpria o seu papel pré-definido. Hoje, o que observamos é uma variedade de possibilidades de formação familiar.

No entanto, o que queremos evidenciar, por meio das falas das professoras nessa pesquisa, é o quanto a família é fator primordial no desenvolvimento educacional das crianças. Assim, não importa em qual arranjo familiar a criança está inserida, o conceito de família se refere a todos os responsáveis por esse sujeito, cabendo a eles cumprir seus deveres de suprir as necessidades e direitos dos/as seus/suas filhos/as.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, no seu Artigo 227,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração e opressão (BRASIL, 1988, p. 148).

Sob esse viés, a escola precisa estar preparada para receber as famílias do século XXI, de modo que ambas possam criar relações de respeito e companheirismo em prol da educação das futuras gerações. Nesse sentido, pensamos que nos pressupostos do projeto político pedagógico da escola, deveriam estar previstas maneiras de fazer a aproximação entre escola e família. Ações como incentivar as famílias a participar de fato nos ambientes escolares, ajudar a tomar decisões, para que entendam a proposta pedagógica e, mais que isso, que se sintam membros da escola, onde possam firmar compromissos na educação das crianças, pois os pais que participam ativamente no processo de aprendizagem dos filhos, tendem a proporcionar que as crianças obtenham resultados satisfatórios ao final dos anos letivos.

Porém, infelizmente, a situação social e econômica de muitas famílias, não permite que essa aproximação se concretize. Embora a maioria dos pais são cientes de seu papel e de sua responsabilidade, há um incontável número de dificuldades para isso. Essa situação de falta de acompanhamento acaba recaindo no desenvolvimento das aprendizagens e, conseqüentemente, num número considerável de reprovações. Assim sendo, Nóvoa (2009) se refere ao papel da escola:

[...] a escola orientar-se-ia primordialmente para missões sociais, de apoio às crianças e às suas famílias, sobretudo no caso dos meios menos favorecidos. Sem negligenciar a transmissão do saber, a escola ocupar-se-ia de um conjunto de outras competências sociais e culturais, constituindo um lugar de referência para as comunidades locais. Inserindo-se numa tradição longa de ligação escola sociedade, este cenário concede à

escola um relevante papel assistencial e de compensação face à incapacidade das famílias para assegurarem as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças (NÓVOA, 2009, p. 8).

Sem a presença da família a criança fica desamparada e não consegue acompanhar as informações necessárias para seu desenvolvimento cognitivo. Entendemos que a escola e as famílias passam por momentos difíceis, pela sobrecarga que a rotina joga sobre seus ombros. Essa metamorfose social, educacional e econômica, faz com que ambas, escola e família, transfiram de uma para outra, a responsabilidade com as crianças. Os pais esperam que a escola resolva os problemas e a escola diz que as famílias não têm arcado com suas responsabilidades.

A escola e as famílias são responsáveis pelos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes. Por sua vez, é importante ressaltar que quando os processos formativos são formulados, nunca se pensa a quem se destina ou para que eles existem. No entanto, são implementados no intuito de que as professoras, estejam bem preparadas para enfrentar os desafios, inclusive os advindos dos ambientes familiares dos estudantes e possam desenvolver nos ambientes escolares ações para que os estudantes se desenvolvam.

Nessa perspectiva, a formação necessitaria desenvolver processos com o envolvimento dos docentes, de forma a estar ciente de toda demanda de problemas que são provenientes do entorno escolar como os familiares, contextuais e a situação socioeconômica dos estudantes. Assim, poderiam auxiliar não somente no enfrentamento às problemáticas da escola e à fragmentação do ensino, mas também contribuir para que os professores possam desenvolver embasamento teórico que lhes permita refletir sobre esses contextos, ampliando o olhar para o enfrentamento aos desafios, e que isto lhe confira autonomia profissional.

Para ilustrar esse pensamento trazemos o relato da P1, P3 e P4:

*P1 - Não espero muito que essa preparação venha destes processos formativos, a formação continuada enquanto processo de formação da/o profissional é uma construção diária e individual embasada na prática, observação de outras práticas e estudos inerentes aos problemas e necessidades que surgem. Da maneira como esses processos vem ocorrendo pela SMEL não promovem uma conexão efetiva com o trabalho escolar.*

*P3 - Fico com uma certa revolta, pois é tudo muito bonitinho dentro das teorias: minha realidade deve ter um olhar, menos teorias e mais real da vida humana das pessoas que estão em nossas mãos, pois a falta de participação das famílias é determinante no baixo nível de aprendizagem.*

*P4 - Desapontada com tanta teoria, gostaria de mais prática diretamente com os alunos, assim as formadoras iriam viver a realidade, para traçarmos uma estratégia interligadas com os nossos problemas reais.*

Sob esse viés, organizar a formação de professores baseada nos saberes que são necessários à docência requer, como pensado por Saviani (1996, p. 145), “[...] em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

#### 5.4.1 Saberes Docentes

A primeira subcategoria elencada do discurso das participantes, para a categoria desafios para a prática pedagógica foram os saberes docentes.

Para iniciar esta subseção, pensamos ser necessário retomarmos os conceitos referentes aos saberes docentes. Para isso, trazemos as ideias de Saviani (1996, p. 146) quando afirma que “os saberes que determinam a formação do professor, são por certo, aqueles saberes que correspondem à natureza própria da educação, sendo, por ela determinados”. O autor traz uma importante contribuição ao conceito de saberes, ao afirmar que a ação de aprender no homem confunde-se com a própria origem do homem, quando precisou aprender a sobreviver. Essas ações foram se sofisticando até atingir um caráter institucional, cuja forma mais característica se revela com o surgimento da escola.

Já para Pimenta (2005), os saberes docentes devem mobilizar conhecimentos e habilidades, que possibilitem aos docentes permanentemente, irem construindo seus saberes a partir dos desafios que a prática diária do ensino lhes coloca.

Por sua vez, para Tardif (2012, p. 36), a relação dos docentes com os saberes, não deve constituir-se, de reprodução e transmissão dos conhecimentos historicamente constituídos, e sim, “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Ainda nas palavras do autor, na medida que a produção de novos saberes tende a ser um fim em si mesma e uma imposição social indiscutível, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes exige capacidade de renovação constante. Sob essa perspectiva o autor ainda ressalta que os saberes docentes precisam “ocupar posição estratégica em meio aos saberes sociais”.

Nessa direção, voltamo-nos para os dados obtidos pela pesquisa, quando perguntamos às professoras: quais transformações percebe em sua prática pedagógica, a partir da formação continuada de professores/as da qual participa? A partir disso, obtivemos as seguintes respostas:

*PI - A partir de alguns processos formativos pude perceber em minha prática ações que auxiliavam nas minhas necessidades para com as/os estudantes, utilizando novas sugestões e propostas que foram explicitadas nestes processos. Assim, nestes momentos houve uma contribuição à minha formação enquanto professora.*

*P2 - Ela favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, acabamos fazendo sempre alguma mudança assim dando novo significado às práticas pedagógicas. Aquilo que aprendo e vejo que tem significado para alguma das dificuldades que encontro na sala tento colocar em prática, para que o aluno aprenda. Acaba que sempre aprendemos alguma coisa, assim acrescentando mais um conteúdo na minha bagagem cultural.*

*P4 - Com o passar do tempo temos em quanto seres humanos a tendência a nos acomodar com a rotina. Quando buscamos novas falas, conceitos e práticas fazem com que saíamos dessa zona de conforto fazendo-nos reavaliarmos nossas práticas buscando melhorar nosso desenvolvimento profissional.*

*P5 - Seminários com novas óticas da educação contemporânea e falas de palestrantes coerentes e com sugestões aplicáveis.*

*P6 - Transformações como: perceber diferentes níveis e fases de aprendizagem, valorizando todas as formas de aprender de cada aluno e conseguindo assim ampliar aprendizagens.*

*P7 - Trazendo informações pertinentes, as que eu possa ministrar aulas com retorno na aprendizagem, quando acontece, percebo que me realizo profissionalmente.*

*P9 - Ter um olhar mais abrangente sobre cada estudante, buscando métodos e alternativas para auxiliar em sua dificuldade.*

Está implícito, no discurso das professoras, que os saberes docentes dos quais elas necessitam, buscam e entendem como pertinentes, são aqueles referentes aos saberes da experiência e dos conhecimentos. Afinal, se por um lado algumas delas relatam que observam melhoria de suas práticas quando a formação trata dos problemas relacionados ao contexto e ao cotidiano escolar dos quais estão inseridas, por outro lado, também percebem a necessidade de teoria que embasa a sua prática. Sobre isso, Tardif ressalta:

[...] para os professores os saberes adquiridos através da experiência constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira [...]. Enfim é a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro da sua profissão (TARDIF, 2012, p. 48).

Ainda no discurso das professoras, há relatos de que a partir da participação em seminários e cursos, novas falas e métodos as levam a reflexão e desacomodação, buscando, assim, melhorar suas práticas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. Isso nos leva a perceber também a importância dos saberes curriculares, pois é fundamental aliar a teoria as práticas pedagógicas no intuito de que estas estejam fundamentadas e sirvam de subsídios efetivos de auxílio e melhoria. Grosch (2011, p. 147) alicerça este pensamento ao discorrer que “o conhecimento embasa a prática, e a prática por sua vez alimenta as possibilidades de

ampliação da teoria, exigindo uma constante relação entre pensamento e ação, no planejamento da atividade pedagógica”.

As entrevistadas relatam também que todo conhecimento que possibilite mudar, redirecionar o ensino, no sentido de ter um olhar mais abrangente e individual sobre os estudantes e que possa auxiliar em suas dificuldades, as faz sentirem-se realizadas profissionalmente. Nesse sentido, referenciamos Grosch, quando ressalta que:

A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura. Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que refletem a influência de relações mais amplas, em outras instâncias da prática social (GROSCH, 2011, p. 148-149).

Sob esse viés, é no exercício de sua profissão que as docentes se deparam com inúmeros e diferentes desafios, os quais exigem que façam uso dos saberes angariados ao longo de sua história de vida. Tal ação, desenvolve uma maneira de ver, interpretar e interagir, no e com o mundo, ou seja, seus saberes são multifacetados e plurais. Esses saberes são também temporais e requerem constante e permanente atualização, daí a necessidade de formação, para que desenvolvam métodos e estratégias para lidar com as demandas cotidianas do seu fazer, pois, como destacado por Tardif (2012, p. 54) “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mais retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

#### **5.4.2 Socialização e interação entre pares**

Socialização e interação entre pares, foi a segunda subcategoria a emergir para a categoria desafios para a prática pedagógica. Neste sentido, se analisarmos a semântica das palavras socialização e interação, que serão a tônica dessa subseção, teremos como resultado para o termo socialização “tornar social; agregar ou inserir em sociedade, em convívio social” e, para interação, “a comunicação entre pessoas que convivem”. Diante disso, entendemos que toda a ação educativa requer socialização e interação entre os sujeitos. Sobre isso, Imbernón (2011) diz que “quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informação e a buscar soluções. [...] permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com os colegas sobre os problemas que os afetam”.

Assim sendo, nessa subseção discorreremos sobre a socialização e a interação entre pares, assunto que emergiu da fala das professoras entrevistadas, quando a elas foi perguntado: nos cursos de formação continuada de que participa, há aprofundamento de discussões e

estudos, há troca coletiva de experiências e oportunidade de falar sobre as dificuldades encontradas no cotidiano escolar e no processo de aprendizagem dos educandos? As respostas obtidas foram:

*P1 - A contribuição que parte na maioria das vezes das colegas que também participam destes processos, daí a importância de uma formação que valorize e estimule o saber pedagógico das/os professores da rede e conseqüentemente o desenvolvimento profissional.*

*P2 - É de suma importância trocar experiências com nossos pares, a meu ver a formação é para isso, para nos ouvirmos e auxiliarmos nesse quesito aprendizagem, e outras questões escolares, respeitando que cada profissional trabalha de sua forma com o tipo de clientela que ela possui.*

*P3 - Em todos temos aberturas para nos posicionarmos, claro que em alguns mais que outros dependendo do formato da formação. Acho muito importante. Pois os professores têm angústias que querem trocar com seus colegas, para assim ter informações de como pode mudar sua prática em sala de aula com determinado problema e na defasagem de conhecimentos que os alunos têm.*

*P5 - Sim, a formação é voltada para os conteúdos que serão trabalhados em sala, cada professor expõe suas práticas, acertos, erros, fazendo com que todos troquem suas experiências e mostrando alternativas para melhorar em sala de aula.*

*P8 - Sim... muito importante porque nós professores temos problemas que achamos ser só nossos, mas as vezes conversando com os colegas descobrimos que nossos problemas são mais corriqueiros do que imaginamos.*

Percebemos, na fala das entrevistadas, o quanto a socialização e a interação entre as professoras são importantes e construtivas, no sentido de dividir angústias, socializar dificuldades e problemas, com intuito de buscar soluções conjuntas e que essas sirvam de exemplos para subsidiar todas quando, do aparecimento de dificuldades semelhantes.

Quando as professoras relatam que ao dividir as suas problemáticas, que pensavam ser só delas, e percebem que são mais corriqueiras do que poderiam imaginar. Existe o conforto de não se sentirem sozinhas, poder compartilhar e buscar soluções conjuntamente com seus pares, o que faz desses momentos formativos, segundo próprio relato das professoras, os mais relevantes e construtivos. Em aproximação a essa perspectiva de formação, trazemos os relatos da P2, P3 e P8 para ilustrar;

*P2 - Me sinto mais segura em desenvolver novas técnicas e metodologias. As formações são oportunidades de dividir angústias com colegas e se abrir para novos caminhos na arte de ensinar. Exemplo: Na conversa com colegas que também trabalham com classe de alfabetização, temos oportunidade de escutar sugestões de formas de facilitar as aprendizagens de crianças inseridas neste processo.*

*P3 - Ao compartilharmos angustias e dificuldades percebemos que não estamos sozinhos neste processo.*

*P8 - Na formação é possível enxergar as dificuldades, quando compartilhamos nossa prática, e ter várias possibilidades de melhorar em sala de aula.*

Desse modo, as experiências, as dificuldades e os problemas que emergem no dia a dia do cotidiano das docentes, deveriam ser foco das formações, para a construção e desenvolvimento de novas aprendizagens que sejam contributivas, no sentido de confrontar e refletir sobre as práticas pedagógicas, sendo possível, a partir disso, que sejam reelaboradas. Sob esse viés, as experiências práticas das professoras se tornariam um elemento formativo. A respeito disso, Pimenta diz que:

[...] pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. [...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de trocas e experiências e práticas que os professores vão construindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 2005, p. 29, grifos da autora).

Em contradição ao que emergiu do relato das professoras referenciadas acima, a P6 e a P10, dizem que percebem que os momentos de troca são curtos ou inexistentes, mas mesmo sob essa perspectiva, consideram os momentos de compartilhamento importante auxílio nas práticas pedagógicas, como subsídio, para encontrar alternativas frente aos desafios encontrados no dia a dia escolar. Apresentamos, então, o relato das professoras;

*P6 - Não existe muito aprofundamento sobre as realidades escolares. Seria importante essa troca de ideias, pois auxiliaria todos em sua prática pedagógica a encontrar novas alternativas para os desafios a serem encontrados.*

*P10 - Esse compartilhamento acontece em momento curto, deveria ter mais espaço para esses momentos, muito importante com certeza: sempre se aprende algo com a interação das diversas realidades.*

Torna-se evidente, por meio dos relatos acima, que todas as professoras consideram os momentos de troca de experiências ou de compartilhamento dos desafios e problemas que surgem nos ambientes escolares, de importância ímpar, pois esses servem de subsídios e alternativas, quando se depara com situações que se assemelham as que foram compartilhadas.

Por sua vez, pensamos que a formação deveria considerar esse arcabouço de experiências a partir de seus contextos e dificuldades diárias, de modo que se tornassem entrelaçados às teorias, fazendo uma simbiose relacional necessária entre a prática e a teoria,

pois, como afirma Imbernón (2010, p. 9), “não podemos separar a formação do contexto de trabalho, [...] tudo o que se explica não serve para todos e nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas as formadoras, [...]”.

#### 4.4.3 Tecnologia como suporte pedagógico

A última subcategoria elencada para a categoria desafios para as práticas pedagógicas, foi a tecnologia como suporte pedagógico.

As sociedades contemporâneas vêm apresentando transformações aceleradas e constantes, sendo que a principal e mais rápida mudança observada no século XXI é a utilização das tecnologias digitais, que adentrou na rotina das mais diversas áreas das sociedades e da vida humana, não sendo mais possível ficar fora dela. Essas transformações tecnológicas têm exigido novas posturas do professor no que diz respeito à incorporação dos recursos tecnológicos à prática pedagógica. Trazemos Sthal (2011) para corroborar com essas afirmações:

Durante as últimas décadas, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação assumiu um ritmo sempre crescente, imprimindo à sociedade novos rumos, não só tecnológicos, mas também sócio-econômico-culturais. Não parece haver dúvidas que essas tecnologias são fundamentais para a sobrevivência de nossa sociedade cada vez mais complexa. E que, desde a invenção da escrita e da imprensa, nada tem causado tanto impacto social e estimulado tantas mudanças no mundo (STHAL, 2011, p. 293).

Desse modo, nessa subseção, vamos dialogar com as entrevistadas sobre os desafios que encontram para o uso das tecnologias digitais, pois conforme já relatado pelas professoras, as escolas não dispõem de suporte tecnológico, a internet não funciona e não há computadores disponíveis para manuseio das crianças. A fala das professoras explicita os grandes desafios nos ambientes escolares para que a tecnologia seja parte integrante da rotina escolar e das práticas pedagógicas docentes.

*P2 - A falta de salas - ambientes nas unidades de ensino, internet falha, pouco uso da informática, dificulta a inovação das práticas pedagógicas.*

*P6 - A falta de recursos pedagógicos e tecnológicos, nos impede de melhorar nossa prática, debater essas questões é fundamental nas formações.*

*P7 - São tantas as dificuldades enfrentadas, falta de materiais pedagógicos, falta de acesso as tecnologias, falta de apoio das famílias. Assuntos que precisam ser abordados, e nas trocas com as colegas, as vezes encontramos as soluções.*

*P8 - Nas escolas ainda estamos muito restringidos a usar apenas as salas de aula como ambiente de estudo, ensino e aprendizagem. As escolas precisam estar mais bem preparadas para receber os alunos, falta infraestrutura. Temos escolas sem sala de*

*informática, sem biblioteca, sem refeitório, sem laboratório de ciências. E isso precisa ser abordado nas formações.*

As tecnologias estão presentes em todos os momentos da vida social dos estudantes e, se incorporadas como ferramenta de trabalho nos ambientes escolares, poderiam fornecer diversas contribuições, pois as tecnologias digitais permitem desenvolver uma infinidade de atividades que permitem ampliar e criar novas práticas pedagógicas, que potencializam a interação entre os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Essas questões perpassam a formação docente, pois as professoras percebem ser de fundamental importância aliar a tecnologia as suas práticas, como ilustrado nos relatos abaixo:

***P3** - Sem sombra de dúvidas temos que deixar a tecnologia entrar em nossas escolas, fazendo uso e tendo como um subsídio a mais na aprendizagem. Na socialização de dúvidas e experiências.*

***P4** - Precisamos estudar um pouco mais as tecnologias e como estas podem ser nossas aliadas no processo ensino-aprendizagem.*

***P10** - É importante entender que estamos em um novo momento e devemos priorizar as tecnologias nas salas de aula sim em prol de uma aprendizagem mais significativa, já que é o mundo onde nosso aluno está inserido.*

Em aproximação a isso, a pandemia trouxe para dentro da escola a necessidade premente do uso tecnológico. Não seria possível dar continuidade ao ensino sem essa ferramenta que possibilitou que as aulas continuassem de forma remota, nas escolas que dispõem destes recursos, e por meio de plataformas para o acesso a atividades para a maioria das escolas públicas que não dispõem minimamente de recursos tecnológicos. Essa situação que atingiu a todos repentinamente, abriu os olhos para a necessidade de incorporar ao cotidiano escolar as ferramentas tecnológicas já tão presente na vida social dos estudantes.

No entanto, a capacidade para utilizar pedagogicamente as tecnologias pressupõe que, em primeiro lugar, seja oferecida estrutura física de acesso às tecnologias digitais. Em segundo lugar, a formação de professores necessita desenvolver pautas formadoras, no intuito de instrumentalizar em conhecimentos e estratégias, o uso dessas ferramentas, para que possam ser utilizados de forma a aproveitar toda gama de possibilidades que podem fornecer para facilitar o acesso ao conhecimento. Para Nóvoa,

[...] a escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI. É certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos. Mas a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças (NÓVOA, 2019, p. 1123).

Salientamos que o essencial no uso das tecnologias é a necessidade de trazer para dentro dos ambientes escolares o acesso tecnológico que já é parte integrante do dia a dia dos estudantes e, com isso, reconfigurar, ampliar e criar novas estratégias para potencializar os processos de ensino-aprendizagem por meio das diferentes maneiras de desenvolver conhecimento que as tecnologias podem fornecer, subsidiando, assim, práticas pedagógicas inovadoras e significativas. Referenciamos Nóvoa (2019) para corroborar com esse pensamento:

[...] a formação de professores não pode deixar de acompanhar a evolução da ciência e das suas modalidades de convergência. Em tempos do digital, a visão enciclopédica das disciplinas vem sendo naturalmente substituída por formas mais exigentes e problematizadoras de aquisição do conhecimento (NÓVOA, 2019, p. 1125).

Fato é que as tecnologias chegaram à escola e o desafio imposto é enorme. Um obstáculo importante se refere à estrutura física e de acesso aos estudantes, da qual a maioria das escolas públicas é deficitária e necessita de forte investimento. Outra dificuldade é a falta de conhecimento de alguns professores, em relação ao manejo das tecnologias. Nesse sentido, ressaltamos a importância de formação para que possam conhecer melhor as características dessa cultura, que adentrou a vida social dos estudantes, mas que tem ficado de fora dos espaços educativos, muitas vezes por falta de conhecimento necessário para o uso eficaz desses recursos. Sobre isso, Nóvoa (2017, p. 1127) afirma: “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana”. Nessa perspectiva, trazemos os relatos das professoras sobre dificuldades que encontraram ao utilizar as ferramentas tecnológicas:

*P1 - A plataforma oportunizada pela SMEL, pouco utilizada pelas famílias, o uso de mensagens, envio de vídeos e aulas diárias via WhatsApp foi a maneira em que obtive melhores resultados, pois é o que as crianças têm acesso. Desta forma, houve a necessidade de uma preparação para com essa nova forma de compartilhar conhecimentos e sanar dúvidas das/os estudantes.*

*P7 - É de suma importância termos formações que envolvam as tecnologias. Como usar a plataforma e seus recursos disponíveis. Confesso se não tivesse meus filhos adolescentes para me auxiliarem. Vídeos explicativos no YouTube teria ficado sem suporte. A secretaria só forneceu e-mail e senha. O resto foi por nossa conta.*

*P10 - É importante entender que estamos em um novo momento e devemos priorizar as tecnologias nas salas de aula sim em prol de uma aprendizagem mais significativa, já que é o mundo onde nosso aluno está inserido. Precisamos diversificar na falta de tecnologias, as quais não dispomos nas nossas escolas e há necessidade de tornar as aulas atrativas.*

As professoras constataam a diversidade de possibilidades, que podem servir de estratégia de ensino a partir das possibilidades tecnológicas, as quais podem facilitar, contribuir e incentivar o desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes.

Entendemos que se por um lado algumas professoras demonstraram dificuldade em usar os suportes tecnológicos, a grande maioria das professoras entende não ser mais possível deixar que esses recursos sejam parte integrante de seu planejamento, o que proporciona alcançar conteúdos, locais, culturas, imagens e comunicação tanto visual como cultural com todo o mundo, não havendo mais barreira para o acesso ao conhecimento.

No entanto, cabe ressaltar aqui que o acesso rápido e instantâneo a todo tipo de informação requer também das professoras e das escolas o cuidado de filtrar desse universo de informação fácil, o que é realmente confiável e importante, pois informação sem o devido refinamento não agrega conhecimento e desenvolvimento. Evidencia-se, assim, o papel da escola em instrumentalizar os alunos para o uso saudável e emancipatório das tecnologias, alertando também para o perigo a que podem estar suscetíveis quando se expõem às redes sociais.

Assim, as tecnologias como suporte pedagógico pode propiciar uma nova forma de conceber o currículo, no intuito de tornar acessíveis recursos culturais e educacionais, a que os estudantes, por outra via, jamais teriam acesso. Com isso, estariam subsidiados não só pelos conhecimentos historicamente constituídos, mas também pelo conhecimento social necessário, o que exige conhecimento tecnológico. Sendo assim, referenciamos Volpato e Dias (2017), quando falam a respeito das tecnologias nos ambientes escolares:

Mas quando lançamos olhares para a educação, temos uma insatisfação com o que estamos vivenciando. Pouco ou nada mudou de significativo nos espaços de ensino. O professor continua a professar o seu conhecimento urdido ao longo dos séculos e os nossos alunos permanecem (des) atentamente sentados em suas cadeiras discentes. Introduzimos alguma tecnologia para estes personagens que parecem lustrar e dar um novo alento a estes momentos vividos nas salas de aula nos dando a falsa impressão de que avançamos também no desenvolvimento do ensinar e do aprender. Ledo engano, apenas tecnologizamos o que temos repetidamente feito ao longo dos séculos. As novas tecnologias, já não tão novas, apenas introduziram nas salas de aula um aparato tecnológico que aparenta dar um ar de modernidade, mas seja ao aroma do álcool do material saído dos mimeógrafos ou da projeção com movimento e cores dos datashows, o âmago do processo não foi minimamente tocado: a efetividade da aprendizagem (VOLPATTO; DIAS, 2017, p. 1-2).

Por fim, cabe dizer, então, que não há mais como negligenciar as mudanças que vêm ocorrendo socialmente, principalmente após o advento da pandemia do coronavírus, por meio das tecnologias e das necessidades desencadeadas por essas transformações. Não é possível

deixar de fora do cotidiano escolar as tecnologias, por falta de estrutura, por falta de acesso ou por receio do novo.

As transformações sociais alicerçadas pelas tecnologias, exigem dos ambientes escolares, que adentrem ao mundo tecnológico, e busquem novas alternativas de acesso e de conhecimento, para que possam usufruir de tudo o que as tecnologias digitais contribuem para a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras, atrativas e que auxiliem efetivamente o processo de aprendizagem, tanto escolar, quanto tecnológico dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever as considerações finais desta pesquisa traz para esse momento diversas emoções e o que aflora, principalmente, é um sentimento da mais pura gratidão. A gratidão que sinto em poder terminar esta dissertação, principalmente pela situação social que vivenciamos e, em virtude disto, as condições excepcionais a partir das quais tivemos para realizar a pesquisa. No entanto, trago um sentimento de profunda realização ao concluir um processo fundamental de crescimento pessoal e profissional. Não será mais possível enxergar-me docente com os mesmos olhos.

É oportuno ressaltar que, a pandemia do coronavírus atingiu a todos de surpresa, e com a mesma velocidade precisamos alterar a rotina de vida da humanidade. A sociedade precisou se reinventar numa velocidade jamais vista, novas maneiras de convívio social e laboral, novas e outras maneiras de realizar o ensino, que incidiram na quebra de muitos paradigmas num curto espaço de tempo, pois a educação precisou se adequar às novas exigências que a pandemia demandou.

Ainda discorrendo sobre esse tópico, cumpre salientar que um dos ajustes feitos nesse trabalho foi em relação às entrevistas, que não puderam ocorrer de maneira presencial. Em respeito aos participantes da pesquisa e ao distanciamento social necessário, realizamos a coleta de dados, conforme já descrito na metodologia, de maneira on-line e assíncrona, por meio do uso da plataforma Google Forms para o questionário, e por e-mail as entrevistas semiestruturadas, no intuito atender ao pedido das participantes, enviamos as perguntas, e de acordo com sua disponibilidade, respondiam e nos reenviavam. Cabe registrar aqui que essa forma de coletar os dados culminou em brevidade de algumas respostas, por parte de algumas das participantes, ocasionando em uma contribuição superficial.

Ainda neste sentido, salientamos que a análise dos dados, por meio do discurso das participantes desta pesquisa, fez emergir duas categorias que se desdobraram em subcategorias, a saber: Da primeira categoria: Percepções sobre a formação continuada de professores/as emergiram as seguintes subcategorias: a) Formação Permanente; b) Desenvolvimento Profissional; c) Qualidade na Educação; d) Reflexão Crítica sobre a formação continuada. Já para a categoria: Desafios para a prática pedagógica, estas subcategorias foram delineadas: a) Saberes docentes; b) Socialização e interação entre pares; c) Tecnologia como suporte pedagógico.

Falar sobre a formação continuada e suas implicações para as práticas pedagógicas é ressaltar a inegável necessidade de que as ações a serem desencadeadas por esses processos seja

de forma coletiva, com equidade, no que se refere ao fomento da “qualidade da educação”, constante nas normativas legais. Lembramos que está qualidade advém de formação inicial sólida, condições de trabalho que envolvem: estrutura física, material e tecnológica; a valorização e reconhecimento do profissional docente, visto que o acesso a uma boa qualidade de recursos culturais e científicos dependem de uma remuneração justa e plano de carreira que traga realmente segurança no investimento da vida pessoal e profissional dos professores

Tal “qualidade” advém de estrutura física, material e tecnológica, para que seja possível aos professores desenvolverem práticas pedagógicas socializantes e significativas, tão apregoadas por essas mesmas normativas. Uma qualidade que perpassa também a valorização e reconhecimento do profissional docente, visto que o acesso a uma boa qualidade de recursos culturais e estímulos ressoam de forma profícua no estabelecimento de práticas que consubstanciam o processo ensino-aprendizagem. Uma qualidade que está entrelaçada pelos contextos aos quais os professores/as estão inseridos juntamente com seus estudantes, dos quais sabemos estão expostos aos mais diversos tipos de necessidades e dificuldades econômicas, sociais, emocionais. Por isso, é desumano falar em meritocracia, sabendo que, para uma grande parcela da população, as oportunidades são inexistentes. Para a efetivação da tão apregoada “qualidade”, necessita-se de investimento no que realmente vai fazer diferença para a educação, e não apenas por medidas quantitativas, por meio das avaliações de larga escala.

É premente também o uso das tecnologias, tema que emergiu com muita força no discurso das professoras, diante da nova situação que tiveram de enfrentar, delineada pela pandemia. Diante disso, elas salientam que os cursos de formação continuada devem abordar e instrumentalizar o uso e as possibilidades que essas ferramentas podem oferecer, e que deveriam fazer parte do cotidiano nas escolas. No entanto, ressaltaram as imensas dificuldades para que as tecnologias adentrem os ambientes escolares, pois, segundo seus relatos, a falta de estrutura física e de acesso à internet impede que façam parte da rotina escolar dos estudantes.

Do mesmo modo, percebemos que os objetivos para este trabalho foram atingidos em sua questão de pesquisa e nos seus pressupostos, ou seja, embasados pelos estudos desprendidos para a temática e pela análise dos discursos das professoras, chegamos à compreensão de que a formação continuada é percebida, pelas entrevistadas, como um espaço privilegiado, pois o desenvolvimento de novos conhecimentos, estratégias e métodos que as teorias desprendem, favorecem a criação de novos ambientes de aprendizagem, fazendo sempre mudanças e dando novo significado às práticas pedagógicas.

Ainda segundo o relato das professoras, aquilo que é apreendido, por meio dos processos, quando faz a relação teoria-prática, reverbera no aprendizado dos estudantes e

auxilia no enfrentamento às dificuldades encontradas no cotidiano. Está implícito também, no discurso das professoras, que sempre aprendem algo, isso acrescenta bagagem cultural, levando-as a refletir e enxergar onde podem melhorar. É preciso, ainda segundo elas, estar sempre aberto e perceber que precisam, por vezes, abandonar velhos hábitos, fazendo esse exercício de observar o seu desenvolvimento profissional.

Em contrapartida ao exposto nos parágrafos acima, algumas professoras registraram que os processos formativos contribuem de forma insuficiente para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, por vezes não dando conta de entrelaçar-se com as demandas delineadas pelas realidades e contextos nos quais as professoras estão inseridas.

Entendemos que os resultados desta pesquisa não são inéditos, nem tampouco grandiosos. Contudo, ressaltamos a importância de fomentar discussões, no intuito de melhorar e aprimorar o que está posto, para que possamos continuar buscando o reconhecimento dos/as professores/as e da escola, enquanto espaço privilegiado para a formação humana, e a formação continuada de professores, como instrumento que contribua para práticas inovadoras e significativas, bem como a valorização e desenvolvimento profissional docente.

Por sua vez, analisar a percepção das professoras em relação à formação continuada, em especial aos processos formativos realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Lages, visto que esse é um dos principais meios pelo qual as professoras realizam sua formação continuada. Neste sentido, pretendíamos compreender em que medida essa formação tem implicação diretamente nas práticas pedagógicas.

O discurso das entrevistadas demonstrou que esses processos são vistos como um importante instrumento para o desenvolvimento profissional, pois a participação nesses cursos é expressiva e longa. A partir deles, as participantes da pesquisa percebem em suas práticas ações que auxiliam nas necessidades com os estudantes, quando utilizam novas sugestões e propostas que são explicitadas nos processos formativos, salientam que nestes momentos, observam contribuição à formação enquanto professora.

Ademais, as falas das participantes da pesquisa ressaltam que, com o passar do tempo, existe a tendência de acomodar-se com a rotina, mas quando os processos formativos trazem conhecimentos, conceitos e práticas diferenciadas, isso possibilita sair dessa zona de conforto, fazendo com que reavaliem suas práticas ressignificando-as. Isso faz com que essas informações pertinentes se traduzam em aprendizagem aos estudantes e, como relatado pelas entrevistadas, isso traz realização profissional.

Ainda é ressaltado pelas professoras que as formações mais contributivas são aquelas onde há troca de experiências, de angústias e dificuldades com as colegas. Para as entrevistadas,

esses são os encontros mais construtivos e produtivos, pois essa troca proporciona reflexão sobre a própria prática e traz importante auxílio quando se deparam com situações semelhantes em suas práticas pedagógicas. Nas suas falas, colocam também como fundamental que seus saberes sejam o ponto de partida para todo o processo formativo, pois necessitam serem ouvidas no intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Esse arcabouço de possibilidades formativas trazidas por suas vivências nem sempre é aproveitado nos encontros de formação continuada.

No entanto, registramos também que alguns relatos demonstram que a formação vem apresentando pouca contribuição e têm se estabelecido de forma genérica e com pouca relação com as realidades que o cotidiano apresenta. Isso faz com que busquem complementar a sua formação, por meio de outros cursos em outras instituições, objetivando atualizar-se e buscar ferramentas que as subsidie no enfrentamento as dificuldades.

Diante desse contexto, pensamos ser pertinente registrar que, quando as professoras pretendem encontrar nos processos formativos “receitas” para enfrentar os seus desafios, e delineiam para estes processos que somente abordem suas dificuldades e problemas enfrentados no dia a dia, se retira desses processos formativos a possibilidade de instrumentalizar por meio dos conhecimentos historicamente constituídos, considerados de fundamental relevância para fundamentar ações desprendidas no processo de ensino-aprendizagem.

É necessário, então, limpar o olhar quanto à participação nesses processos formativos, pois entendemos, sim, que a troca de vivências e experiências, desafios e dificuldades, seja salutar e importante. Contudo, como saber se os procedimentos desencadeados por meio das práticas pedagógicas são pertinentes, sem o conhecimento de que as teorias desencadeiam para embasá-los, e proporcionar mudança de hábitos, práticas e pensamentos. Para que isso aconteça, é necessário que haja uma simbiose relacional entre as teorias de base epistemológica e as vivências angariadas pelas professoras ao longo dos anos trabalho.

Ao finalizarmos essas considerações, refletimos sobre a importância e relevância dos processos de formação continuada e suas implicações para as práticas pedagógicas. Diante disso, é preciso salientar que perceber esses processos pelo olhar das professoras participantes deste estudo é romper com o senso comum de cotidianidade e olhar com criticidade, na esperança de que os contextos, as vivências, as experiências angariadas ao longo dos anos de trabalho sejam consideradas. Entretanto, ao participarem desses processos, as professoras não devem entendê-los como “receita” que oferece solução para todos os desafios que se deparam.

É necessário o entendimento de que a aprendizagem é processo e pensar, então, em uma formação que se aproxime dos professores e das problemáticas que são oriundas dos contextos

aos quais estão inseridos, talvez seja pensar processos de teorização e desenvolvimento de conhecimentos das práticas formativas. Uma possibilidade é acreditar que é possível gerar conhecimento pedagógico nos próprios ambientes de trabalho, com os colegas, na troca de experiências, a partir da análise crítica e fundamentada dos conhecimentos historicamente constituídos. Dessa maneira, é possível construir uma formação que ofereça múltiplas possibilidades de troca e de aprendizado, porque, como afirmado por Imbernón (2010, p. 41),

Isso tudo será conseguido mediante uma mudança das políticas educativas, aliada à reivindicação dos professores por uma maior autonomia profissional, por sua capacidade de formação e geração de mudanças, pela possibilidade de lhes deixarem realizar verdadeira colegialidade entre colegas de trabalho [...].

Assim, se faz necessário objetivar a melhoria dos processos formativos, que consequentemente implicarão no desenvolvimento de práticas mais eficientes, que incidirão de forma positiva nas aprendizagens. Além disso, deve-se buscar a interação teoria-prática, que considera e dá a devida importância a todos os componentes que integram o processo ensino-aprendizagem as teorias, os professores, os estudantes, os processos. Afinal, “a alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 53).

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. – 5ªed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGUIAR, Carina Rafaela de. HOBOLD, Marcia de Souza. Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sua Implicação para o trabalho Docente. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista. v.11, n.18, p.219-235, jan/abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/809/685>. Acesso em 24/04/2021.
- AGUIAR, Carina Rafaela de. **Desenvolvimento dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Formação Continuada**. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade da Região de Joinville. 2013.
- ALMEIDA, Valcineide Santos de. **Formação Continuada de Professores no cotidiano Escolar: Reinvenções e aprendizagem**. Dissertação Programa Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia. 2016.
- ANDRÉ, Marli, (Org.). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2016.
- ARAUJO, Denise de Fatima de. **As Contribuições da Metacognição na Formação Continuada de Professores: Uma Experiência rumo a Aprendizagem**. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2014
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARRUDA, Leticia. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Concepções sobre Alfabetização e Letramento no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Planalto Catarinense. 2018.
- BAZZO, Vera, SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília. v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.
- BONAMINO, Alicia, MARTINEZ, Silvia Alicia. **Diretrizes e Parâmetros curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do estado**. Edu. Soc. Campinas. Vol.23. n.80, p. 368-385 set/2002.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 06 out. 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau. 1971.
- \_\_\_\_\_. Ministério Da Educação. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.
- \_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, (1997).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 05 jun.2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Res. **CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Brasília, 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 06 jun.2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Res. **CNE/CP nº2, de 10 de julho de 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada) disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=153571pcp014-20&category\\_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 01 de nov.2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001.

CALEGARI, Elis Regina. **Formação Continuada na Escola: Reorganização das Práticas Pedagógicas e Perspectivas para o Trabalho Docente**. Dissertação -Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Paraná. 2015.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CESAR, Paula Cristina de Lima. **O Direito de Qualidade nos Marcos Regulatórios de Educação e suas Decorrências para a Formação Continuada dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade La Salle. 2015.

DIAS, Simone Regina. VOLPATO Arceloni Neusa (org.). **Práticas Inovadoras em Metodologias Ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017. 174 p.

DOURADO, Luiz Fernando. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Formação Inicial E Continuada Dos Profissionais Do Magistério Da Educação Básica: Concepções E Desafios**. Educ. Soc., Campinas, v.36, nº131, p.299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302015000200299&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302015000200299&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 de junho de 2020

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

EVANGELISTA, Olinda, SEKI, Allan Henji: **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1 ed. - Araraquara SP: Junqueira & Marin, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta Mangueira**. 4ª.ed. São Paulo, Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5.ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GARCIA, Walter E. (org.). Bernadete A. Gatti: educadora e pesquisadora. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, v. 13, n. 37, p. 57 -70, 2008.

\_\_\_\_\_, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_, Bernadete Angelina. Organização Walter E. Garcia; **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

\_\_\_\_\_, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de, ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GOMES, Cristianguy Quinderé. **A Formação Continuada de Alfabetizadores e as Necessidades dos Contextos Escolares. Um estudo na Rede Municipal de Ensino de Humaitá – AM**. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação, no Núcleo de Ciências Humanas. Universidade Federal de Rondônia. 2016.

GUIDI, Janete Aparecida. **A Influência do IDEB na Formação Continuada de Professores**. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GROSCH, Maria Selma. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a escola de formação permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004)**. 2011. Tese (Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

\_\_\_\_\_. Ação humana, atividade docente e formação continuada de professores: perspectiva a partir do pensamento de Hannah Arendt. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 25, p. 71-82, 2018.

HOBOLD, Marcia de Souza, CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado, RIBEIRO, Sonia Maria. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente – GETRAFOR (2008 – 2017). **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.10, n.18, p. 103-116, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/182>. Acesso em 26/04/2021.

HOBOLD, Marcia de Souza. Desenvolvimento Profissional dos Professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.13, n.2, p. 425-442, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89457516010/html/index.html>. Acesso em 25/04/2021.

HOBOLD, Marcia de Souza, FARIAS, Isabel Maria Sabino. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocar**. Edição especial n.8. p. 102-125, jan. / abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3050>. Acesso em: 25/04/2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**; tradução Sandra Trabucco Valenza. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**; tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KULCHETSCK, Darlene Melo. **Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Prática Pedagógica: Aproximações e Distanciamentos**. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013.

LAGES, Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages SC-DCSMEL. Documento aprovado pelo Conselho Municipal de Educação – CME, conforme PARECER 261/2021 em 14/05/2021. Disponível em: <https://www.educacaolages.sc.gov.br/assets/documentos/1f48ab2deb0eefc75919e02e71dc5a0d.pdf>. Acesso em 05 de ago.de 2021.

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-41142015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso 06 de jun. de 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Município de Lages. **Projeto Conhecer**: a excelência do ser na busca do saber e do fazer. Lages/SC, [S.I.: s.n.], 2010.

\_\_\_\_\_. Leis Municipais. **Lei n. 353, de 03 de fevereiro de 2011**. Dispõe sobre o plano de carreira e de remuneração do magistério do município de Lages – SC, Lages, SC, fev. 2011.

MARIN, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin**, professora (recursos eletrônicos) Alda Junqueira Marin. 1 ed. Araraquara (SP): Junqueira & Marin Editora, 2019.

MATOS, Gislaíne Aparecida de. **Formação Continuada com Professores/as de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Lages/SC**. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Planalto Catarinense. 2018.

MAYRING, Philipp. **Introdução à Pesquisa Social Qualitativa: Uma orientação ao pensamento qualitativo**. 5 ed. Weinheim: Belz, 2002.

- MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A Política de Formação Docente no Brasil: Fundamentos Teóricos e Epistemológicos**. In: Reunião Anual da ANPED, 32, 2009, Caxambu, Brasil. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789). Acesso em 16 fev.2020.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.
- NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 1995.
- NÓVOA, António. **EDUCAÇÃO 2021: PARA UMA HISTÓRIA DO FUTURO**. **Revista Ibero-americanas de Educación**. 2009. Disponível em: [https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07\\_por.pdf](https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07_por.pdf). Acesso em 20/09/2021.
- NÓVOA, António. Os professores e sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3 e 84910, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em 20/10/2021.
- NÓVOA, António. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n166, p. 1106-1133, out. / dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 20/10/2020.
- OLIVEIRA, Juliano Alexandre de. **Formação de Professores e Mudanças na Prática Pedagógica na Concepção de Gestores e Professores da Rede Municipal de Ensino de Fraiburgo (SC)**. Dissertação. Universidade do Oeste de Santa Catarina. 2014.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: Pimenta, Selma Garrido. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade docente**. São Paulo. Cortez Editora, 1999.
- 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.2014.
- \_\_\_\_\_. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.
- SARTOR, Ana Paula de Bona. **Formação Continuada de Professores da Educação Básica: A Materialização das Políticas Públicas Profa e Pró-Letramento na Rede Municipal de Educação de Lages (2002-2012)**. Dissertação Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Planalto Catarinense. 2018
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP. v.14, n.40, p. 143-155, jan. / abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>. Acesso em 20 de março de 2021.
- SAVIANI, Demerval. **Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas-

SP: Autores Associados, 2011a. p. 197-225

SAVIANI, Demerval. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SCHEIBE, Leda. Formação de Professores no Brasil. A herança histórica. **Revista retratos da Escola**, Brasília, v.2 n.23 p.41-53, jan. /dez. 2008.

SILVA, Enoilma Simões Paixão Correia. **Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Implicações para a Prática Pedagógica Docente**. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia. 2016.

SILVA, Roberta Miranda. **Formação Continuada de Professores: Propostas e Contribuições para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Início do século XXI**. Dissertação – Educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2017.

SILVA, Valdicleia Machado da. Ações de Formação Continuada: Percepções dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v.15, n.31, p. 295-312, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4674>. Acesso em: 24/04/2021

SILVA, Valdicleia Machado da. **Ações de Formação Continuada: Necessidades Formativas e Fontes de Aprendizagem de Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade da Região de Joinville. 2014.

SOUZA, Amanda Rodrigues de. **A Formação Continuada de Professores da Educação Básica da Rede Municipal de Duque de Caxias RJ**. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Petrópolis. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

WALKER, Maristela Rosso. **Formação Continuada de Professores. Os Desafios da Atualidade na Busca da Competência Docente**. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. 2004.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (Resolução 510/2016 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR”. O objetivo deste trabalho é compreender o processo de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Lages, e sua influência nas práticas pedagógicas. Os objetivos específicos são: a). Analisar como os professores percebem os processos formativos ofertados pela SMEL; b). Verificar como os professores observam, em suas práticas pedagógicas, a relevância dos conhecimentos desenvolvidos nos processos de formação continuada; c). Elencar quais são as principais dificuldades encontradas pelos professores em suas práticas pedagógicas. Esta pesquisa foi adaptada para o período de isolamento social, por conta da pandemia do novo coronavírus (COVID19). Nesse contexto, a pesquisa irá acontecer a partir dos diálogos com professores/as, buscando compreender as intencionalidades, as práticas, as especificidades, da formação continuada ofertada, tendo como objetivo maior a efetiva aprendizagem dos educandos.

A partir dos dados coletados, serão analisadas as respostas do questionário que será enviado a todos (as) os (as) professores (as) de três escolas municipais, buscando o perfil necessário à participação da entrevista semiestruturada, que será realizada com base num roteiro previamente organizado (Apêndice E). Para realizar o estudo, será necessário que os/as participantes se disponibilizem a participar de entrevistas, previamente agendadas à sua conveniência. Esses encontros acontecerão por meio da ferramenta Google Meet, sendo gravados e arquivados no computador da pesquisadora, onde só a mesma terá acesso. Do mesmo modo, será gravado o registro do consentimento das participantes a colaborar com a pesquisa. As complementações de respostas serão gravadas em áudio, com a devida autorização dos (as) entrevistados (as) durante a chamada de vídeo e, posteriormente, transcritas para categorização e análise.

As discussões coletadas através de entrevista pelo Google Meet, ou por e-mail, serão utilizadas, resguardado o sigilo e o anonimato dos/das participantes, na dissertação no formato impresso e digital, disponibilizada pela Universidade, para uso acadêmico-científico, artigos, comunicações em eventos, anais de eventos e demais produtos oriundos do presente estudo. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos, e assino ou acuso por meio de áudio ou vídeo a presente autorização.

O termo de consentimento e de autorização será gravado pela pesquisadora, assim como **prevê a Resolução CNS nº 510/2016**, art. 2º, inciso XXII, sobre o registro do consentimento.

Para a instituição e para sociedade, terá grandes benefícios pois servirá como parâmetro para compreender mais profundamente como a Formação Continuada de professores ofertada pela SMEL, influência nas práticas pedagógicas dos/as professores/as, visando a efetividade do processo de aprendizagem dos alunos, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com a **Resolução CNS nº 510/2016**, art. 19, “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos”. A participação na pesquisa terá risco mínimo, podendo ocorrer algum tipo de desconforto emocional relacionado aos questionamentos, o que poderá gerar abalo físico e emocional, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados com o apoio da pesquisadora que irá encaminhar ao atendimento de Psicologia da UNIPLAC, e de forma gratuita. Assim como determina a Resolução CNS nº 510/2016, “O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização, mesmo depois de assinar o TCLE, o participante continua com o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexo causal com a pesquisa”. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da gravação deste termo, o qual receberá uma cópia via e-mail ou WhatsApp.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição. De acordo com a Resolução CNS nº 510/2016 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível por meio dos telefones (49) 988503891 ou pelo endereço João Dias Brascher, 208, B: Universitário, Lages SC. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, Reitoria – Piso Superior Lages SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br.

Desde já agradecemos!

Eu \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_ declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(Nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Responsável pelo projeto: Adriana Derossi

Endereço para contato: João Dias Brascher, 208, B. universitário, Lages SC.

Telefone para contato: (49) 988503891

E-mail: [adrianaDerossi@uniplaclages.edu.br](mailto:adrianaDerossi@uniplaclages.edu.br)

## **APÊNDICE B – CARTA SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO**

Lages, ..... de novembro de 2020.

Prezada Senhora,

Cumprimentando-a cordialmente, vimos por meio deste, solicitar sua permissão para o desenvolvimento da proposta de pesquisa intitulada “As Políticas de Formação continuada de Professores e os Reflexos na Aprendizagem Escolar”, bem como, seu apoio junto aos diretores e às diretoras para que realizem o envio do questionário *on-line* (em anexo) a todos os professores e as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, na rede da qual é Gestora.

A pesquisa que pretendemos realizar faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da UNIPLAC de Lages, no qual somos Mestranda e Orientadora.

Buscaremos fazer o levantamento em três escolas da rede, para identificar o perfil dos professores que poderão nos dar subsídios para o prosseguimento da proposta de pesquisa.

Dadas as condições atuais de distanciamento social, para a realização desta etapa que consiste na aplicação de questionário, delineamos o seguinte: 1) busca dos contatos telefônicos dos diretores e das diretoras das escolas junto à Gestora de Educação; 2) realização do contato com os diretores e as diretoras pelo aplicativo WhatsApp para solicitar seu apoio para o envio do questionário para os professores (carta em anexo). O questionário será enviado pelo aplicativo WhatsApp e estará disponível pelo Google Forms.

Informamos que não haverá custos para a instituição, que não iremos interferir nas atividades cotidianas desta e que nos comprometemos em preservar a privacidade dos envolvidos na proposta de pesquisa.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento desta proposta de pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Observação: em anexo segue para seu conhecimento o protótipo do questionário a ser aplicado.

Atenciosamente,

---

Adriana Derossi - Mestranda

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação

UNIPLAC - Lages

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Selma Grosch - Orientadora da Pesquisa

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação

UNIPLAC - Lages

## APÊNDICE C – CARTA SOLICITAÇÃO DE AUXÍLIO AOS DIRETORES E ÀS DIRETORAS DAS ESCOLAS PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Lages, ..... de novembro de 2020.

Prezado (a) Senhor (a),

Cumprimentando-o (a) cordialmente, vimos por meio desta, solicitar seu auxílio para o envio do questionário (em anexo) a todos os professores e as professoras titulares dos anos iniciais do ensino fundamental, na escola na qual é Gestora. Para os objetivos dessa pesquisa não serão incluídos os professores que atuam como Segundo Professor nessas turmas.

A aplicação deste questionário faz parte da proposta de pesquisa intitulada “As Políticas de Formação continuada de Professores e os Reflexos na Aprendizagem Escolar” do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da UNIPLAC de Lages, no qual somos Mestranda e Orientadora.

Dadas as condições atuais de distanciamento social, para a realização desta etapa que consiste na aplicação de questionário, nos utilizaremos da tecnologia e dos aplicativos WhatsApp e Google Forms.

Buscamos com este questionário fazer o levantamento, identificar o perfil dos professores que poderão nos dar subsídios para o prosseguimento da proposta de pesquisa.

Informamos que não iremos interferir nas atividades cotidianas da escola e que nos comprometemos em preservar a privacidade dos envolvidos na proposta de pesquisa.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento desta proposta pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

---

Adriana Derossi - Mestranda

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação  
UNIPLAC - Lages

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Selma Grosch - Orientadora da Pesquisa

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação  
UNIPLAC – Lages

## APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO

A/O Sr./Sra./Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR”. Ao responder este questionário, estará colaborando para identificarmos, quais são as contribuições dos conhecimentos adquiridos nos processos de formação continuada, para melhoria da prática pedagógica, e por consequência, sua contribuição para que aconteça a efetivação das aprendizagens dos educandos.

Os resultados obtidos através desta pesquisa, poderão contribuir para a melhoria da qualidade dos processos formativos e, conseqüentemente, venham auxiliar na reflexão crítica de práticas pedagógicas, que estimulem a efetivação das aprendizagens dos educandos.

### Informações gerais:

- 1- Idade- \_\_\_\_\_
- 2- Telefone e e-mail para futuro contato \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3- Gênero- ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro

### Informações profissionais:

- 4- Quanto a seu nível formação profissional:
- ( ) médio
- ( ) graduação em curso      ( ) graduação completa
- ( ) especialização em curso      ( ) especialização completa
- ( ) mestrado em curso      ( ) mestrado completo
- ( ) doutorado em curso      ( ) doutorado completo
- 5- Há quanto tempo concluiu sua formação inicial? Qual sua graduação?
- \_\_\_\_\_
- ( ) 1 a 3 anos      ( ) 4 a 5 anos      ( ) 6 a 10 anos      ( ) 11 a 15 anos      ( ) 16 a 20 anos
- ( ) acima de 20 anos
- 6- Há quanto tempo atua como professor (a) efetivo na rede municipal de ensino:
- ( ) 1 a 3 anos      ( ) 4 a 5 anos      ( ) 6 a 10 anos      ( ) 11 a 15 anos
- ( ) 16 a 20 anos      ( ) acima de 20 anos

7- Trabalha atualmente:

Somente na rede municipal de ensino.

Rede municipal e estadual de ensino.

Particular

8- Com qual das turmas tem maior identificação:

1º ano  2º ano  3º ano  4º ano  5º ano

9- Em qual turmas tem maior tempo de atuação:

1º ano  2º ano  3º ano  4º ano  5º ano

10- Há quanto tempo é efetivo da rede municipal de ensino?

1 a 3 anos  4 a 5 anos  6 a 10 anos  11 a 15 anos  16 a 20 anos

mais de 20 anos

11- Há quanto tempo participa dos cursos de formação continuada, ofertada pela secretaria de educação?

1 a 3 anos  4 a 5 anos  6 a 10 anos  11 a 15 anos  16 a 20 anos

mais de 20 anos

12- Quando pensa nos cursos de formação continuada, que participa e ou participou quais aspectos foram mais relevantes? Justifique.

---

---

---

---

13- Os conhecimentos desenvolvidos, nos cursos de formação continuada, influenciam sua pratica pedagógica? Auxiliam na efetivação das aprendizagens dos educandos? Justifique.

---

---

---

---

## **APÊNDICE E: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE-UNIPLAC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Título da Pesquisa: “As políticas de Formação Continuada e os Reflexos na Aprendizagem Escolar”.

Professor (a), você é convidado (a) a participar da pesquisa da Mestranda Adriana Derossi.

Esta ficha ficará com a pesquisadora e não será revelado seu nome. Suas informações são fundamentais para o sucesso deste trabalho.

Desde já agradecemos sua participação e colaboração.

Roteiro de Perguntas para Entrevista

### **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1- O que você entende por formação continuada de professores/as? Cite exemplo (s).
- 2- O curso de formação continuada que participa provém somente da secretaria municipal de educação? Você tem participado de outros eventos ou cursos oferecidos por outros órgãos ou instituições? Se sim, por quê? Cite exemplos.
- 3- Qual sua percepção com relação à formação continuada oferecida pela secretaria municipal de educação? Aponte aspectos positivos e negativos.
- 4- Com relação aos conhecimentos desenvolvidos nos cursos de formação continuada, ofertada pela secretaria municipal de educação, eles auxiliam no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas? Comente, citando exemplos.
- 5- A formação continuada da qual participa relaciona os aspectos teóricos à sua prática pedagógica? Cite exemplo (s).
- 6- Quais transformações percebe em sua prática pedagógica, a partir da formação continuada de professores/a da qual participa? Como contribui para seu desenvolvimento profissional?
- 7- Após a participação na formação continuada se sente mais preparado/a para atuar em sala de aula? Por quê? Cite exemplo (s).
- 8- Nos cursos de formação continuada que participa, há aprofundamento de discussões e estudos, há troca coletiva de experiências e oportunidade de falar sobre as dificuldades

encontradas no cotidiano escolar e no processo de aprendizagem dos educandos? Acha isso importante? Justifique.

- 9- A formação continuada, exerce influência na melhoria da aprendizagem dos alunos? Como? Justifique sua resposta.
- 10- Que formação continuada de professores/as você considera mais significativa para auxiliar na melhoria de suas práticas pedagógicas? Cite exemplo (s).
- 11- Nesta época de Pandemia da COVID 19, que recursos foram utilizados, para a mediação da aprendizagem dos/as alunos/as, que você considera como parte de sua formação continuada?
- 12- Após esta experiência de vivenciar a necessidade de contato remoto com os alunos para orientação das atividades, que novas necessidade considera importantes para serem abordadas na formação continuada?

**ANEXOS****ANEXO A: DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu, Adriana Derossi Pesquisador Responsável do Projeto de Pesquisa: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS NA REDE MUNICIPAL DE LAGES: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA** 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 510/2016 - CNS).

Lages/SC 11 de novembro de 2020.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável  
Adriana Derossi

---

Assinatura do Pesquisador Assistente  
Maria Selma Grosch

**ANEXO B: – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS  
INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA  
DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Com objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPLAC, os representantes legais das instituições envolvidos no projeto intitulado **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS NA REDE MUNICIPAL DE LAGES: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**, declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Adriana Derossi

---

Assinatura do Responsável pela Instituição Proponente

Kaio Henrique Coelho do Amarante - Reitor

---

Assinatura do Responsável da instituição

Ivana Elena Michaltchuk- Secretaria de Educação