

**Janete Schwertz  
Dilva Bertoldi Benvenutti**

**FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE  
PROFESSORES E O  
IDEB: REPERCUSSÕES  
PEDAGÓGICAS NO  
"CHÃO" DAS ESCOLAS  
PÚBLICAS**

**editora  
unoesc**

© 2023 Editora Unoesc

Direitos desta edição reservados à Editora Unoesc

É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa da editora.

Fone: (49) 3551-2000 - Fax: (49) 3551-2004 - www.unoesc.edu.br - editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc

Coordenação  
Tiago de Matia

Agente administrativa: Simone Dal Moro  
Revisão metodológica: Carlos Libman  
Projeto Gráfico e capa: Saimon Vasconcellos Guedes  
Diagramação: Saimon Vasconcellos Guedes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F723 Formação continuada de professores e o IDEB:  
repercussões pedagógicas no "chão" das escolas públicas  
/ Organizadoras Janete Schwertz, Dilva Bertoldi  
Benvenuti. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2022.  
122 p.

ISBN e-book: 978-85-98084-28-2  
Inclui bibliografia

1. Professores – Formação. 2. Educação e estado. 3.  
Educação básica. I. Schwertz, Janete, (org.) II. Benvenuti,  
Dilva Bertoldi, (org.).

CDD 370.71

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

### Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor  
Ricardo Antonio De Marco

Vice-reitores de Campi  
Campus de Chapecó  
Carlos Eduardo Carvalho  
Campus de São Miguel do Oeste  
Vitor Carlos D'Agostini  
Campus de Videira  
Carla Fabiana Cazella  
Campus de Xanxerê  
Genesio Téó

Pró-reitora de Ensino  
Lindamir Secchi Gadler

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-  
Graduação, Extensão e Inovação  
Kurt Schneider

Diretor Executivo  
Jarlei Sartori

### Conselho Editorial

Tiago de Matia	Silvio Santos Junior
Sandra Fachineto	Carlos Luiz Strapazon
Aline Pertile Remor	Wilson Antônio Steinmetz
Lisandra Antunes de Oliveira	César Milton Baratto
Marilda Pasqual Schneider	Marconi Januário
Claudio Luiz Orço	Marceli Maccari
Ieda Margarete Oro	Daniele Cristine Beuron

A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.

# SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1.1 O CAMINHO PERCORRIDO.....	12
<b>2 FORMAÇÃO CONTINUADA: HISTÓRICO, OBJETIVOS E IMPORTÂNCIA.....</b>	<b>17</b>
2.1 HISTÓRICO.....	17
2.2 OBJETIVOS E IMPORTÂNCIA.....	35
<b>3 SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE UMA REGIÃO DE FRONTEIRA.....</b>	<b>55</b>
3.1 ESPECIFICIDADES DO MUNICÍPIO DE DIONÍSIO CERQUEIRA.....	56
3.2 MAPEAMENTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS.....	61
3.3 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS.....	67
3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA MUNICIPAL NO PERÍODO DE 2012 A 2021.....	74
3.5 SOBRE O IDEB E AS AVALIAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE DIONÍSIO CERQUEIRA.....	85
<b>4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A AVALIAÇÃO DO IDEB NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE DIONÍSIO CERQUEIRA.....</b>	<b>95</b>
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A AVALIAÇÃO DO IDEB NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES.....	95
4.2 APONTAMENTOS EMERGENTES.....	106
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
<b>SOBRE AS AUTORAS.....</b>	<b>123</b>



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.

Paulo Freire

Pedagogia da autonomia.



# PREFÁCIO

## PEDAGOGIA DO “CHÃO DA ESCOLA”

Pesquisar a Educação Básica não é uma tarefa fácil, mas necessária, pois é o olhar aguçado de quem investiga, perscruta o real, aprofunda o olhar sobre o óbvio que consegue ver o que ninguém vê. Ainda mais quando se trata de temas mais espinhosos como a avaliação e seus índices – que mais parecem critérios de exclusão do que de inclusão. É um pouco sobre isso o livro que agora você tem em mãos: uma pesquisadora que decidiu mexer com um assunto que não é o mais fácil, mas que ao produzir ciência da educação sobre o tema nos permite repensar alternativas.

Recordo-me das bancas de qualificação e defesa do texto quando ainda era um projeto de dissertação, do diálogo com as colegas sobre a problemática que estava sendo proposta a partir do “chão da escola” em uma região fronteira – e interiorana do nosso país. E ao ser convidado e desafiado para escrever esse breve prefácio voltei às anotações que fiz para aqueles encontros dialógicos e me deparei com duas anotações que preciso registrar agora.

A primeira anotação que encontrei se tratava de uma denúncia: percebia-se que muitos coordenadores pedagógicos não estavam preparados para atuar na função, porque nas licenciaturas há formação para “dar aula”, não para ser líder na escola. O foco é formar para atuar na sala de aula, não na gestão escolar. Então, cabia aos professores “aprender na prática” a ser coordenadora pedagógica, diretora ou gestora da escola ou, até mesmo, assessorar a secretaria de educação dos municípios em torno das políticas públicas da educação.

A segunda anotação falava dos momentos formativos realizados pelos municípios ou pelo Estado. A fala das professoras era clara: queriam aprender a melhorar enquanto profissionais da educação, queriam que aqueles momentos de “parada” fossem de qualificação. Eram contra as palestras e shows de humor (muitas vezes contando anedotas sobre o cotidiano docente).

Essas críticas dos sujeitos da pesquisa ecoam como um profeta que clama no deserto, essa é a sensação que temos. A preocupação com a qualidade da formação dos professores, que permite por efeito dominó qualificar a aula e, por conseguinte, a formação humana integral dos nossos estudantes, nem sempre é o foco central. Claro que não estamos dizendo que devemos nos tornar professores e professoras que não se divertem enquanto trabalham, nem que devemos ser um bando e de mal humorados na escola. Mas que há momentos propícios para cada coisa, e que a partilha de conhecimentos, técnicas, metodologias, dinâmicas, “boas práticas” em sala de aula, entre outras possibilidades de atividades auto(trans)formativas, seriam mais relevantes para esses momentos.

Penso também, que não há uma resposta definitiva de como deve ser a formação continuada e permanente dos professores da Educação Básica, o que precisamos é ir experimentando e encontrando dentro de cada cenário e realidade pedagógica o que funciona melhor, para replicar com os ajustes necessários em outros espaços.

No meio de tudo isso, vem alguém (o Município, Estado, União ou alguma entidade internacional) e diz que é preciso medir quanto as crianças estão aprendendo na escola, descolando toda a complexidade do processo formativo dos professores da formação integral dos estudantes. Não dá, né!?

Como se fosse um índice medidor a resposta que estávamos buscando e não estávamos encontrando. Nem estou dizendo que não é possível – ou necessário – avaliar o aprendizado, mas que não se pode ter

uma perspectiva reducionista da avaliação – e o IDEB é um índice que é relevante nesse cenário.

Por isso, a leitura desse livro é importante, pois tematiza de forma séria e a partir da experiência da autora essas questões que consideramos como partes fundamentais do processo todo do fazer-se mais humano: a educação.

Desejo sucesso às autoras e que essa obra circule entre os professores da Educação Básica, dos especialistas em processos avaliativos em escala e que se torne uma referência para os estudiosos do campo da Educação.

Um grande abraço freiriano, Prof. Ivo.



# 1 INTRODUÇÃO

Se o homem é, em parte, aquilo que pensa, é também aquilo, e sobretudo, o que faz. (ESTRELA, *in*: FERREIRA, 2006, p. 61).

Vivemos tempos sombrios e nebulosos no Brasil há algum tempo, agravando-se a partir de primeiro de janeiro de 2019, passando por um período extremamente delicado quanto ao descrédito da educação brasileira. Desde que a última administração assumiu a gestão pública do país, temos presenciado de forma acirrada o descaso com as políticas públicas educacionais. Houve contingenciamento de recursos, principalmente nos cortes em verbas de financiamento das pesquisas; coibição da democratização das universidades federais na tentativa de retirada da eleição de reitores; implantação do projeto de lei “Future-se”, que subtrai direitos conquistados pelos brasileiros, indicando o rumo da privatização educacional tanto da Educação Básica como da Educação Superior, pois tivemos uma troca intensa de ministros da educação; processo antidemocrático de escolha de conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE); entre outras ações na tentativa de desestruturar as organizações sociais, inclusive, educacionais.

Temos visto que as estratégias de trabalho vinculadas à educação estão sendo pensadas em gabinetes por pessoas articuladoras de ideias das organizações multilaterais, não levando em consideração a opinião da comunidade que vive o dia a dia, no denominado “chão” da escola. Espaço este do qual deveriam emergir os focos de trabalho em busca da melhoria do sistema educacional e da práxis pedagógica, objetivando a aprendizagem dos discentes.

Esta pesquisa surge das observações e vivências das pesquisadoras e traz uma correlação entre a formação continuada de professores e o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb), ou seja, sendo o último item uma estratégia de controle e regulação do Ensino fundamental. Esta investigação

verificou como vem ocorrendo a formação continuada de professores e as possíveis influências pedagógicas que exercem na prática educacional de 1º a 5º ano sob o ponto de vista de quem a vivencia, os professores.

Esse contexto histórico determinante vivido desde 2019 no Brasil me inspirou a ter alguns questionamentos em relação à formação continuada de professores e a avaliação em larga escala da Educação Básica. Haja visto que sou docente efetiva há 20 anos em escola pública de um município do extremo oeste de Santa Catarina. Com experiência docente no “chão” da escola<sup>1</sup>, por ser a ponta de um fio condutor de formações, é necessário considerar que todos os espaços escolares e todas as ações realizadas têm potencial formativo, tanto para docentes e profissionais da educação como para os estudantes. E, por conseguinte deve haver um cuidado com o planejamento e as ações que são efetivadas nestes espaços formais de educação. Como afirma Leitão (2012, p. 392), “chão da escola não é um chão qualquer - é um chão que congrega, que constrói, que educa”.

## 1.1 O CAMINHO PERCORRIDO

A minha trajetória foi marcada quando ainda na adolescência, no ano de 1995, tive a oportunidade de frequentar o Ensino Médio Magistério na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), campus São Miguel do Oeste. Esta Instituição me auxiliou na construção das primeiras reflexões pedagógicas acerca da atuação dos docentes frente à realidade e às suas singularidades vividas pela comunidade escolar nas instituições da região extremo oeste de Santa Catarina.

No ano de 2000, iniciei o curso de Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), graças a um projeto de formação

---

<sup>1</sup> Para ampliar a compreensão do termo “chão” da escola, acesse: LEITÃO DE MELO, M. T. O chão da escola - Construção e afirmação da Identidade. Retratos Da Escola, 3(5), 2012. <https://doi.org/10.22420/rde.v3i5.31>.

de professores que beneficiou aqueles que atuavam na sala de aula com apenas o nível médio, no intuito de suprir a defasagem na formação de pedagogos nos locais distantes da capital do estado de Santa Catarina. Assim, proporcionou-me a formação no Ensino Superior, pois me encontrava numa situação difícil economicamente, a qual me fez permanecer por dois anos fora da escola. Esse projeto propôs formar na graduação a demanda existente naquele período na região extremo oeste catarinense.

No ano seguinte, experienciei algo diferente no trabalho, mas comum para aquele período, pois se tratava de assumir uma vaga de professora na área exata (matemática, ciências, química e física) para trabalhar com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Foi um período difícil, pois havia apenas uma professora habilitada que se dispunha a auxiliar no planejamento pedagógico. Nessa fase houve muitas discussões sobre alunos não alfabetizados que adentravam essas etapas da educação e as dificuldades de aprendizagem, assim sendo um reforço escolar foi organizado pela instituição com intuito de recuperar os conhecimentos destes alunos.

Nesse período, acompanhei na escola em que trabalhava a realização da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Essa avaliação significava, para a gestão da escola, uma oportunidade para os alunos prepararem-se para realizar o vestibular posteriormente e era estimulada a participação de todos os discentes pela comunidade escolar.

Já no ano de 2002, realizei o concurso público do magistério do município de Flor do Sertão, Santa Catarina, para trabalhar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF), o qual fui aprovada e assumi o cargo no mesmo ano. Desde então estou ligada diretamente com o movimento que ocorre a nível nacional, estadual e municipal, em se tratando de políticas educacionais de formação continuada e de regulação implementadas.

Diante disso, posso dizer que a minha trajetória profissional é dinâmica, porque perpassa vários níveis de ensino, pois já atuei como

professora na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial, na coordenação pedagógica e, concomitantemente, na orientação e coordenação de formação continuada de professores através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Atuando na educação no período que adentrou a primeira década do século XXI, percebi que a formação dos professores do município de Flor do Sertão (SC) atingira apenas a especialização. No entanto, a partir do momento em que houve um movimento favorável à política de incentivo aos funcionários públicos efetivos continuarem estudando, procurei ampliar os conhecimentos através da pesquisa na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), sendo a sexta pessoa do município a realizar essa etapa de formação, fazendo jus ao que reza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual incentiva a formação continuada aos professores (BRASIL, 1996).

No entanto, ao me reportar a formação continuada (cursos anuais), percebo que há uma mudança considerável de instituições formadoras contratadas para essa função e também mudanças de métodos e estratégias em um curto espaço de tempo, fazendo com que os professores não consigam assimilá-los ou consigam apenas parcialmente, ficando difícil ajustar às práticas.

Entretanto, ao se tratar do percurso formativo interno, a escola que atuo desde 2002 tem organizado, através da equipe pedagógica, momentos de discussões com planejamento anual e periódico, organização de materiais pedagógicos e estudos de teorias que possibilitam a melhoria nas estratégias de ensino e conseqüentemente da aprendizagem do aluno.

Além de presenciar um cenário onde os educadores, a partir de 2007, sofreram uma pressão muito grande em se tratando de cobranças referentes ao alcance das metas e notas do Ideb, como avaliação externa para a elevação do nível educacional da escola e do município. Emergindo constantemente

no “chão” da escola pública a dúvida se estamos empenhados em fazer preparatórios para obter boas notas ou em desenvolver dinâmicas pedagógicas onde o aluno possa ser protagonista da sua aprendizagem e que o número seja uma consequência.

Diante desse debate histórico e educacional, decidimos analisar as formações continuadas de professores e a repercussão pedagógica no “chão” das Escolas Públicas Municipais avaliadas pelos índices do Ideb em uma região de fronteira.

Essa temática de avaliação e regulação já estava presente nas escolas na década de 1980, onde presenciei como estudante numa escola isolada do interior de Cunha Porã (SC) a visita do inspetor que observava todos os materiais e procedimentos adotados pela professora, por vezes, constringendo-a diante da turma. Cabe salientar que nessa época os professores tinham formação no magistério e raríssimos profissionais faziam a graduação, que era presencial nos grandes centros, pois suas residências eram muito distantes da universidade. Outro dado importante a considerar é que não havia um programa de formação continuada para os docentes naquele período, apenas alguns momentos de encontros para apresentação de questões burocráticas.

Mesmo com a formação mínima, o professor era considerado o líder da comunidade, sendo que, geralmente, morava perto da escola e executava várias funções naquele povoado. As pessoas viam-no como o detentor do conhecimento, por vezes, requisitando-o para fazer atas de reunião, cálculos de medida de terra e de madeira, para participar na organização dos clubes de serviços, entre outras atividades comunitárias. (Fechamos a parte específica que relata a trajetória educacional percorrida pela autora Janete Schwertz).

Este livro é resultado da pesquisa realizada sobre a formação continuada de professores e o Ideb: repercussões pedagógicas no “chão” das escolas públicas, culminando na dissertação do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

A análise proposta neste livro parte da vivência educacional que as autoras possuem com as referências trazidas por autores que dialogam sobre a formação continuada de professores.

Apresentaremos resumidamente a divisão em capítulos que utilizamos para melhor compreensão do tema em pauta. Na primeira parte, trazemos a introdução com um apanhado geral do objeto de estudo que procuramos discutir neste livro. Nela contém pontos relevantes vivenciados no “chão” das escolas brasileiras, referentes a formação continuada, a valorização do docente e a produção de resultados através do Ideb.

No capítulo 2, trouxemos presente como objetivo específico compreender o processo da formação continuada das escolas públicas brasileiras, trazendo o histórico, os objetivos e a importância da formação continuada de professores, vista numa perspectiva histórica e construída em um certo contexto.

Em seguida expomos o capítulo 3, que traz como objetivo refletir sobre o conceito de avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sua criação e seu desdobramento no território brasileiro. Também trazemos neste capítulo outras seções que versam sobre o histórico do município; o mapeamento das escolas públicas municipais; a análise dos seus Projetos Políticos Pedagógicos e o levantamento das formações continuadas fornecidas pelo município de 2012 a 2021.

Dando sequência, o capítulo 4 trará como objetivo: estudar as especificidades sobre a formação continuada e as repercussões pedagógicas trazidas pelos professores das escolas do município de Dionísio Cerqueira (SC).

E por fim, apresentamos as considerações finais com os resultados apontados na pesquisa e os elementos indicados que consideramos relevantes ao nos encaminharmos para o final desta pesquisa sobre a formação continuada de professores à luz do Ideb em uma região de fronteira.

## 2 FORMAÇÃO CONTINUADA: HISTÓRICO, OBJETIVOS E IMPORTÂNCIA

Felizes os educadores que puderem possibilitar aos seus alunos o “enfrentamento visceral” que conduz ao nível poético em que se condensa a “essencialidade da vida”!!!!!! Felizes os seres humanos que tiverem a capacidade e a possibilidade de usar sua força motriz para participar da construção humana do mundo, vivendo profundamente todas as questões que a vida desafia, tornando este mundo mais justo e humano!!!!!! (FERREIRA, 2006, p. 19).

Ao iniciar uma licenciatura é apresentado a todo ser humano um grande desafio, adentrando no mundo da educação, cada pessoa é convidada a tecer a teia da vida em prol de um ser, o aluno. O que fazer? Como fazer? Como avaliar? Essa tecitura nos é apresentada no mundo acadêmico em seu contexto e com sua estrutura. E no mundo real, no qual passamos boa parte das nossas vidas e, que vamos conhecendo e percorrendo de forma gradativa, articulando saberes e fazeres que construímos na nossa caminhada teórica e prática.

Este caminho, o qual nos referimos tem incitações cotidianas que provém da formação inicial e também da formação continuada. Fazendo-se necessário que o professor tenha uma constância na busca de conhecimento. Estas formações devem ser escolhidas de forma criteriosa com subsídio do conhecimento científico, visto que, os estudos devem ser propulsores de condições pedagógicas adequadas para que o professor possa conduzir os discentes na construção e reconstrução de saberes.

### 2.1 HISTÓRICO

A partir do objetivo de historicizar sobre a formação continuada de professores no Brasil através de leituras e análises, podemos afirmar que a docência demanda de atitudes críticas e de prática pedagógica responsável. Pois esta condução tem seu princípio na discussão coletiva propiciada em formações iniciais e continuadas, através da correlação entre teoria e prática.

Sendo possível a construção e reconstrução do saber na perspectiva crítica, considerando o contexto da diversidade cultural, social, política e econômica.

Dito isto, queremos destacar e analisar aspectos históricos importantes da formação continuada de professores no cenário brasileiro, formulando uma linha temporal com ênfase nas últimas décadas do século XX e as duas décadas que principiam o século XXI. Período este que se destaca com a entrada crescente do neoliberalismo nas entranhas educacionais. Além de sermos levadas a pensar sobre a formação que está sendo proporcionada aos professores no período pandêmico de Covid 19 (2020-2021), sendo fortemente imbuída da ideia de ensino híbrido. Sob a análise e um olhar crítico, apresentamos os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e alguns estudos empreendidos por pesquisadores da área para realizarem um diálogo sobre o objeto da pesquisa.

Para compreendermos o princípio do tema formação continuada de professores devemos ter clareza que esta, só existiu, porque antes dela teve a organização da formação inicial de professores. Outro aspecto importante a ressaltar é que a formação continuada se altera à medida que as políticas educacionais solicitam da escola conhecimentos específicos para a resolução de problemas cotidianos. Estes fatores vão ficando evidentes no transcorrer do texto, pois apresentamos a leitura de conjuntura política e educacional que historicamente vem se entrelaçando.

Conforme Saviani (2005, p.12), a formação de professores vista de uma forma global tem seu princípio no século XVII por Comenius, considerado o fundador da Didática e pai da Pedagogia Moderna. É visto como um dos primeiros defensores da universalidade da educação, concepção que defende em seu livro *Didática Magna*.

O século XVII tem evidenciado a renovação nas instituições que promovem a formação, nos processos educativos e nas teorizações pedagógicas. De acordo com Cambi (1999, p. 278) “[...] o século XVII é o século

de início da modernidade, do seu pleno e consciente início, embora não ainda de seu completo desenvolvimento, que se realizará no século XVIII de forma ainda programática, e nos séculos seguintes como realização efetiva e difundida".

Considerando ainda a história da formação de professores de forma macro, Saviani (2005, p. 12) destaca que São João Batista de La Salle instituiu em 1684 em Reims, o primeiro estabelecimento de ensino intitulado Seminário dos Mestres, destinado à formação de professores.

Iniciamos a apresentação do contexto histórico da educação no Brasil, com base em Silva e Meyer (2015, p. 23441) afirmando que a partir de 1549 chegaram ao país os padres jesuítas que tinham como objetivo pacificar, civilizar e catequizar os índios, ou então, ensiná-los a cultura europeia. Mas nessa forma de conceber a educação, convinha a formação de padres, pois deveriam saber ensinar aos índios a cultura, os costumes e a ideologia cristã. Os sacerdotes trabalharam no Brasil através da Companhia de Jesus cumprindo com as intenções da igreja e da Coroa Portuguesa até 1759, quando foram expulsos por Marquês de Pombal.

As autoras ainda afirmam, que essa ação trouxe à tona a intenção de deixar o Estado português modernizado e concentrar o poder a ele, pois os sacerdotes continham o predomínio das relações com os índios. Esse vínculo foi construído entre os padres jesuítas e os índios com a proximidade no convívio para que pudessem promover a catequização. Após a expulsão, Pombal buscou confirmar uma educação voltada a tornar o índio útil para a colônia através do seu trabalho e impondo-lhe a língua portuguesa, forçando a mudança das características desse povo.

De acordo com Silva e Meyer (2015, p. 23441), com a vinda da Família Real (corte) para o Brasil não houve mudanças neste cenário educacional. Sendo que a educação continuava sob as ordens e os interesses da elite. Deveras, esta mantinha os professores particulares para seus filhos, enquanto para a população em geral, se mantinha a condição de pôr a ordem

num grande grupo com uma metodologia de memorização dos conteúdos que a eles se considerava pertinente.

As autoras supracitadas destacam que o profissional que hoje é conhecido como professor, educador ou docente já desempenhou a função de catequizador, instrutor de ofícios e agente do Estado. As condições físicas e pedagógicas para executar essas funções variaram muito entre o período jesuítico e o atual. A variação entre melhores ou piores condições de trabalho estão relacionados ao contexto histórico apresentado e ao grupo que estava à frente do comando do país, com suas concepções de educação. Também se faz mister afirmar a influência que os organismos multilaterais têm na educação ao adentrar ainda no século passado, nas suas várias instâncias, apresentando suas articulações e estratégias.

Apresentando a ideia de Cambi (1999), no século XVIII, é possível perceber o movimento inicial do capitalismo; a construção do mercado mundial; a emancipação de concepções ideológicas, não mais vinculada a igreja; cria-se e difunde-se o livro juntamente com a alfabetização; os intelectuais têm maior autonomia e liberdade, tanto individual como de classe, tornando-se mediadores entre sociedade e poder. Neste período a função educativa tem dois vieses: estimular e difundir os ideais e ao mesmo tempo se torna o controlador da educação social. Além da educação ter um papel fundamental de instrução do indivíduo que se faz necessário socialmente. (Cambi, 1999, p. 326) discorre:

[...] à educação é delegada a função de homologar classes e grupos sociais, de recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão de promover uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando os homens de preconceitos, tradições acriticas, fés impostas, crenças irracionais). A educação se torna cada vez mais nitidamente uma (ou a?) chave mestra da vida social [...].

Este espaço temporal, viu a Revolução Industrial acontecer, além da Revolução Francesa, que desestruturou com os equilíbrios sociais, econômicos e políticos e levou um bocado de tempo para se reestabelecer, dando novas características a história. Assim, a educação passou por mudanças adentrando o período contemporâneo. Os aspectos democráticos de direitos das massas que caracterizaram esse período advindos da “fábrica” instituíram a produção em larga escala em todos os países, modificando o olhar sobre a educação.

Nossas discussões partem de uma premissa de que o tema formação continuada de professores é um assunto não muito antigo no Brasil, afirmação esta, baseada em Saviani (2005, p. 12). Ele destaca que o marco está no século XIX, onde após a Revolução Francesa, apresenta-se a indispensabilidade da institucionalização da instrução do povo, para suprir a necessidade do momento. Pois a situação que se apresentava era de grande parte da sociedade não ter acesso as condições políticas que a nobreza possuía. Assim sendo, desencadeou-se a criação das Escolas Normais, destinadas a formação de professores, e por consequência, servia para a instrução da população. Brzezinski (2012, p. 19) afirma que o princípio da formação de professores no Brasil se dá com a abertura da primeira Escola Normal em 1880 na cidade de Corte.

Saviani (2005, p 12) destaca que durante o século XIX houve a organização de Escolas Normais Primárias com intuito de preparar professores para o nível Primário e, Escolas Normais Secundárias com o objetivo de prover professores para o nível superior em vários países da Europa e América do Norte. A frente disso, estavam a França, a Itália, a Alemanha, a Inglaterra e os Estados Unidos.

Conforme Saviani (2005, p.12), no Brasil, a formação de professores teve seus primeiros movimentos após a sua independência, igualmente com o objetivo da instrução popular. Legalmente o ato ocorre em 15 de outubro

de 1817 com a Lei das Escolas das Primeiras Letras que tem por objetivo a instrução Primária. Sendo que o método utilizado para o ensino era o lancasteriano<sup>2</sup> e a formação ocorria nas capitais das províncias, demandando que o professor se deslocasse até estes espaços com seus próprios proventos.

Após a aprovação do Ato Adicional em 1834 à Constituição Imperial, passou a formação dos professores para a competência das Províncias, pois a elas também foi conferida a organização da educação elementar. Podemos dizer, que neste período existiam as rixas políticas entre dois grupos organizados. Por um lado, havia o grupo conservador que defendia a estrutura da monarquia constitucional, com aspectos de políticas centralizadoras. E em contrapeso, havia a ala liberal que concebia que os poderes régios deveriam ser limitados, sendo que as províncias deveriam ter mais autonomia.

No entanto, tanto o cenário social como o político da Primeira República acabaram por não favorecer a expansão do ensino. Aliás, essa expansão de fato só vai se dar tardiamente no país a partir de meados dos anos mil novecentos e cinquenta. O crescimento da escolarização pública seguiu ritmo vegetativo e apenas em meados dos anos 1950 é que se observam, à luz dos dados educacionais, que o ensino "primário" começa a se expandir, de fato, no Brasil. (GATTI, 2019, p. 22-23).

Segundo Saviani (2005, p. 12), a primeira Escola Normal do Brasil foi instalada em Niterói no Rio de Janeiro através da lei de criação de nº 10 de 4 de abril de 1835, por Joaquim José Rodrigues Torres, então presidente da província do Rio de Janeiro, com auxílio de recursos financeiros da Província. Isso decorreu seguindo a tendência mundial em agir em prol da instrução da população e, por consequência, da formação dos professores. Porém, esta forma de organização não era consistente, conforme afirma Tanuri (2000, p. 64), o curso continha a duração de dois anos e a organização pedagógica

---

<sup>2</sup> O método de ensino Lancasteriano ou ensino mútuo (século XIX) é baseado em Joseph Lancaster, que afirmava ter que dividir os alunos em classes conforme seus conhecimentos. Sendo que quem se sobressaía era o auxiliar do professor. Foi um método de ensino que condenou os castigos físicos e propôs um ensino diferenciado.

trazia apenas um ou dois professores para as disciplinas. O currículo era basilar, se mantendo em um nível baixo de conhecimento, sendo que o conteúdo da educação primária era estudado apenas nas disciplinas de Pedagogia e Métodos de Ensino. Os documentos oficiais da época trazem críticas sobre a estrutura física e de equipamentos que subsidiavam o ensino. Havia pouca frequência dos alunos, ainda ocorria troca constante no setor administrativo, além de criação e extinção de escolas, fixando uma constante somente ao final do império.

Em 1849, este modelo de formação foi substituído por outra forma de condução dos trabalhos, onde se buscava auxiliares de professores atuantes que possuíam o preparo prático, por vezes, sem a teoria. Este jeito de conduzir a educação foi novamente substituído em 1854 por outra Escola Normal, em Niterói. Essa inconstância ocorreu em todo Brasil até o encetamento da República.

De acordo com Saviani (2005, p. 15), a preocupação com a preparação dos professores vinha sendo uma constante e em 1890 houve a implantação do regime político republicano e que pôs fim ao período do Brasil Império, intervalo que se destacou com uma proposta de reforma educacional.

O autor afirma ainda, que o Estado de São Paulo se destacou quando teve a iniciativa de organizar uma reforma geral da Instrução Pública, com o decreto Nº 27 de 12/03/1890, após todos os Estados se tornarem Estados Federativos. Sob um pensamento modernizado, esperava-se que o professor se munisse de conhecimento científico e assim o ensino fosse eficiente. Devido à falta de efetividade observada no ensino e aprendizagem, organizou-se mudanças no plano de estudo. A partir desta revisão percebeu-se que alterações ocorreram acrescentando novas cadeiras ou disciplinas e ampliando o contexto dos exercícios práticos. Foi em 1893 que aconteceu a implantação da Reforma do Ensino Primário, criando os Grupos Escolares como forma de estruturar a educação.

A escola primária passou a adequar-se dentro de um contexto político que servia de propagação da pedagogia moral e cívica. As ações pedagógicas se concentravam no caráter cívico, através da qual a escola passou a ter maior visibilidade social e cultural pela população.

No quesito formação de professores, em um período de aproximadamente 30 anos do regime republicano, o Estado de São Paulo era referência para o país, pois conduzia seus docentes para realizar treinamentos e recebiam professores de outros Estados para observar as práticas assertivas que ocorriam com este referido grupo. Um estado que manteve este contato foi Santa Catarina. Conforme Saviani discorre:

[...] a reforma ali implantada se tornou referência para outros estados do país. Estes enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam "missões" de professores paulistas na condição de reformadores, como ocorreu com Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, além de outros, ao longo dos primeiros 30 anos do regime republicano. (SAVIANI, 2005, p. 15).

Sabe-se que no início do século XX o Estado de São Paulo era um parâmetro em educação, assim como o Distrito Federal e o Rio de Janeiro também aparecem como principiantes em alguns feitos educacionais.

Para contextualizar os acontecimentos na segunda década do século XX, durante a primeira Guerra Mundial, o modelo econômico adotado tem como consequência a industrialização e urbanização. Isso nos auxilia a pensar na educação sob um novo aspecto que é a escola urbana para pessoas vinculadas as indústrias. Conforme Brzezinski (2012, p. 27) "aos poucos a sociedade brasileira passou do modelo agrário-comercial-exportador para o modelo capitalista-urbano-industrial."

De acordo com Saviani (2005, p. 16), na mesma década (1920), houve tentativas de tornar o trabalho do docente uma profissão, porém, exigiu-

se uma formação específica para os mesmos, que fosse subsidiar as dificuldades e atingir os vieses programados.

Um fato importante para a educação brasileira nesta década foi a criação da Associação Brasileira de Educação ocorreu em 1924 e foi o marco histórico que registra a introdução do ideário escolanovista na educação brasileira, denominada: “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova” de 1932, que influenciou no texto da carta-magna de 1934, reivindicando a direção do movimento de renovação educacional brasileira.

Conforme Libâneo (2010, p. 122), “[...] em 1932, Anísio Teixeira propõe a criação da “Escola de Professores” no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, incorporada em 1935 à Universidade do Distrito Federal. Foi a primeira escola de formação de professores em nível universitário”.

Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo tiveram a iniciativa de incluir uma base científica para a formação de professores em uma escola de experimentação, buscando aperfeiçoar e qualificar essa formação. Scheibe e Valle (2007) destacam a importância que esta ação teve para o Brasil:

As reformas educacionais paulistas foram, portanto, paradigmáticas para o país e para Santa Catarina. O currículo da Escola Normal Secundária foi sendo modernizado a partir do que ocorria naquele Estado, destacando-se a ênfase nas matérias científicas, ao mesmo tempo em que maiores exigências de cultura enciclopédica passaram a ser requisito para ingressar no curso. Já os “cursos complementares”, pensados inicialmente para complementar o ensino primário, se tornaram uma forma adicional de preparar professores para as escolas preliminares, concretizando-se com isso dois níveis de formação de professores para as séries iniciais (SCHEIBE; VALLE, 2007, p. 262)

A educação foi tendo sua importância vista pela comunidade, numa perspectiva técnica e científica, surgindo cursos diversificados para formar profissionais que atuariam em funções educativas, além de cursos de aperfeiçoamento do magistério e de administradores de escolas.

Brzezinski (2012, p. 41) afirma que vale ressaltar o fato de que em 1937 ocorreu um golpe de Estado que instalou um regime político autoritário, antiliberal e antidemocrático, também chamado de Estado Novo. Este que tinha como premissa divulgar as práticas nazistas e fascistas. Sendo assim, os intelectuais brasileiros ligados as universidades e que defendiam o liberalismo, o socialismo e o comunismo tiveram seus ideais golpeados e intimidados.

Conforme Brasil (1937), a Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937 criou o Instituto Nacional de Pedagogia (INEP), um órgão importante para o período por oferecer cursos de qualificação de administradores escolares, como diretores e inspetores que trabalhavam como comissionados dos estados. De acordo com o site do próprio Instituto, este almejava suprir a demanda apresentada:

O processo de industrialização do país demandava trabalhadores mais preparados. Com o objetivo de realizar estudos para identificar os problemas do ensino nacional e propor políticas públicas, o Instituto Nacional de Pedagogia (Inep) foi criado por lei. A fundação do Inep ocorre no contexto de renovação do Estado brasileiro, quando é criado o Ministério da Educação e Saúde, e, no plano mais amplo, do movimento de reformas educacionais realizadas por educadores e da mobilização deles, ao lado de outros atores sociais, em favor da educação pública. (BRASIL, 1937).

Anísio Teixeira desenvolve uma proposta idealizada para a formação de professores a ser implantada nas escolas normais, redesenhando as necessidades para o contexto histórico da década de 1930. Conforme Saviani (2005):

Com uma estrutura de apoio que envolvia Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para os cursos da Escola de Professores; um Instituto de Pesquisas Educacionais, Biblioteca Central de Educação, Bibliotecas escolares, Filmoteca, Museus Escolares e Radiodifusão; e tendo como diretor Lourenço Filho, a Escola Normal agora transformada em Escola de Professores, se empenhou em pôr em prática o modelo ideal [...] (SAVIANI, 2005, p. 7).

Os esforços despendidos por Anísio Teixeira são louváveis sob a argumentação da criação da Universidade do Distrito Federal e incluso nela a Escola de Professores. Além da criação da USP em São Paulo em 1934, a qual serviu para a incorporação do Instituto de Educação Paulista. A partir deste contexto é que em 1939 criaram-se os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil, além da Universidade de São Paulo. Com o passar do tempo, outras instituições de ensino adotaram essa organização, porém, servindo para a formação de professores de nível secundário e escolas normais. Os cursos de Licenciatura foram incumbidos de formar professores para os componentes curriculares específicos que havia nos currículos das Escolas Normais. Os cursos de Pedagogia ficaram com o desígnio de formar professores para as Escolas Normais. Se fazendo mister afirmar que essas formações visavam focar no âmbito profissional que compunha o currículo.

A Pedagogia concebida por Pimenta (2011) é vista como a ciência da educação que possui um campo de estudo, considerando que nenhuma ciência pode existir sem ter suas especificidades a serem abordadas:

[...] nenhuma ciência se constitui sem que se saiba qual é o seu campo, indaga-se qual é o campo da Pedagogia, o real pedagógico. Afirma que o conhecimento do real constitui uma primeira etapa do método científico e que uma forma de conhecê-lo é observá-lo, para a seguir, descrevê-lo. Por isso, propõe a necessidade da descrição dos fenômenos pedagógicos, com instrumentos e métodos próprios [...] (PIMENTA, 2011, p. 53).

Para Libâneo (2010), a Pedagogia tem um significado amplo, no qual, se apresentam aspectos específicos a serem abordados e analisados:

[...] a Pedagogia, ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. (LIBÂNEO, 2010, p. 29-30).

Dando sequência a contextualização histórica, Tanuri (2000, p. 74), afirma que entre a década de 1930 e 1940, o currículo escolar passou a concentrar-se na formação de um indivíduo do campo, vinculado ao movimento ruralista. A escola passou a reforçar os valores rurais e criar uma consciência agrícola de fixação do homem ao campo. Diante disso, ocorreu uma organização também focada na formação de professores que pudessem abordar com eficiência o contexto agrícola, no qual o estudante estava imerso. Foi em 1934, que se instalava a primeira escola normal rural em Juazeiro, no Ceará, e que posteriormente espalhou-se por outros estados brasileiros.

Bertotti e Rietow (2013) afirmam sobre as mudanças na estrutura dos cursos normais na década de 1940:

Considerando que grande parte dos docentes provinha das escolas normais, faz-se necessário destacar as alterações sofridas na estrutura dos cursos normais por meio da promulgação das Leis Orgânicas a partir de 1942. As "Leis Orgânicas" também conhecidas como "Reformas Capanema" trataram de diversos aspectos concernentes a educação como o ensino industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946). (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13799).

De acordo com Saviani (2005, p. 18), a Lei Orgânica do Ensino Normal aprovada em 1946 pelo decreto-lei 8530/46 foi assinada após a ditadura Vargas, porém foi pensada ainda na concepção anterior. Regulamentou a categoria seguindo os cursos de nível secundário. Sendo que este foi dividido em dois ciclos: ginásial do curso secundário (4 anos) que tinha como objetivo formar regentes do ensino primário e colegial do curso secundário (3 anos) que objetivava formar professores do ensino primário, especialização neste nível de ensino, aos professores de supletivo, de educação especial, canto, música e artes aplicadas, desenho, administradores, diretores, orientadores e inspetores escolares. Esta lei ficou vigente até a aprovação da Lei Nº 5692 de 11 de agosto de 1971.

A estrutura da formação de professores esteve em pauta na I Conferência Nacional de Educação realizada em 1941. Foi alocada pelo governo federal que tinha por objetivo construir uma base comum para os sistemas estaduais que propunham a formação de professores. Então, a comissão de Ensino Normal construiu um parecer elencando normas organizacionais, quais sejam, registro dos diplomas no Ministério da Educação; transferência de alunos nas instituições; e continha reivindicação da política de valorização do magistério, devido a situação precária que se encontrava a questão salarial dos professores brasileiros.

O crescimento acentuado das escolas normais no Brasil ocorreu devido a política de expansão da rede escolar em função de um aumento na demanda de estudantes. Porém, a ampliação das escolas normais não foi proporcional nos estados, sendo que aparenta uma centralização da formação docente nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Essa consequência se dá principalmente devido ao crescimento da iniciativa privada.

Vale ressaltar que a Câmara Federal aprovou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 4024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) e pode-se afirmar que esta lei foi aprovada após discussões e ajustes feitos. Porém, esta busca por um ensino público teve um grupo de defensores e outro conglomerado que idealizava a educação privada. As decisões tomadas sobre escolarização prejudicaram os interesses do povo, dando ênfase aos interesses da elite. Pode-se considerar um avanço apenas no sentido da flexibilidade curricular, equivalência das modalidades do Ensino Médio e a descentralização da administração escolar.

Conforme afirmam Scheibe e Valle (2007, p. 263): "A nova lei não trouxe modificações significativas para a formação docente, pois o ensino normal continuou sendo o único nível de preparação dos professores do ensino obrigatório (de 1ª a 4ª séries)".

Seguindo o processo histórico educacional, citamos algumas políticas que vão se instalando gradativamente na educação brasileira, observando a Lei da reforma universitária Nº 5540/68 (BRASIL, 1968) que promoveu mudança no ensino superior (Pedagogia) após o Brasil sofrer com o golpe militar de 1964, havendo uma desestruturação política e econômica e necessitando de uma reorganização no campo educacional. Essa reforma deu um caráter inovador, mas também condicionou o aparecimento do ensino privado voltado a transmissão de conhecimentos sob um aspecto profissionalizante. O objetivo não estava voltado a pesquisa, fazendo com que não houvesse avanço na ampliação de horizontes de análise crítica do contexto educacional brasileiro.

O destaque ao período entre 1945 e 1965 é dado pela ampliação considerável do Ensino Superior público. O ensino privado manteve-se estável e houve a federalização das escolas estaduais e privadas. E a década de 1960 é considerada importante para a história da educação brasileira devido ao movimento quanto a reforma do sistema universitário no Brasil. Neste movimento estavam professores, pesquisadores e estudantes, pois desejavam fazer do espaço da universidade um lugar de construção de conhecimento científico. Além de reivindicar a democratização do acesso que ainda tinha um caráter elitizado, buscavam dar voz as questões de concurso público para os profissionais que trabalhavam nestes espaços.

Conforme Brzezinski (2012, p. 61), foi em 1961 que Darcy Ribeiro cria a Universidade de Brasília (UnB) com o auxílio da equipe de cientistas da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). A instalação da Escola Normal Superior na UnB objetivou formar professores em 3 anos; formar especialistas em administração; oferecer disciplinas pedagógicas aos bacharéis; e oferecer pós-graduação em educação.

Após o golpe de 1964, os estudantes e professores ficaram conectados em organizações que davam liberdade de expressar o

descontentamento quanto ao currículo dos cursos e a falta de acesso dos estudantes a universidade. Pois percebe-se que a classe média vê na universidade, a possibilidade de ter ascensão social, ou seja, o conhecimento dava-lhes poder. Ocorrendo em 1968 a chamada revolta estudantil, buscando evidenciar as transformações na escola, na universidade e na política. Assim, a Pedagogia também sofreu a consequência da crítica a ideologia dos saberes e as instituições sociais. Segundo afirma Cambi (1999) sobre a Pedagogia neste período histórico:

A Pedagogia - como saber institucionalizado e como saber *tout court*<sup>3</sup> – também é "desmontada" em seus condicionamentos e no seu papel ideológico. Foi desmistificada, foi desmascarada nos seus processos, atitudes e valores autoritários, na sua colocação a serviço da sociedade como ela é (e, portanto, como espelho e regulador da ideologia), na sua configuração como ciência entre outras ciências (as humanas, auxiliares do seu saber), todas elas carregadas de ideologia, ligadas ao papel social – de justificação da ordem desejada pelo poder – e à epistemologia avaliativa, neutral, que a guia. A Pedagogia é um saber sempre alinhado, mas que *deve* alinhar-se sempre *pela* emancipação, *pela* libertação do homem, como sujeito-indivíduo e como gênero. (CAMBI, 1999, p. 620).

Saviani (2005, p. 19) expõe a nova mudança na estrutura curricular apresentada após a aprovação da Lei Nº 5692 de 11 de agosto de 1971, evidencia uma organização quanto as etapas de ensino: ensino de primeiro grau (8 anos) e ensino de segundo grau (3-4 anos), com inclusão da profissionalização neste período. Assim inicia o curso de formação de professores com Habilitação Específica de Magistério (HEM) e especialistas de direção, orientação, inspeção e supervisão de escola. Em se tratando de formação de professor em educação superior houve a diferenciação do curso de licenciatura curta (3 anos) e plena (4 anos).

No período de 1965 a 1980, pode-se visualizar na história da educação brasileira um aumento significativo de matrículas em escolas

<sup>3</sup> *Tout court* :A expressão é francesa. O Dicionário da Língua Portuguesa (2003) da Porto Editora diz que significa «sem mais; só isto; sem haver nada a acrescentar; simplesmente; somente».

privadas e que vem afirmar ainda mais a disparidade entre as condições de acesso a produção de conhecimento. Considerando o aumento de universidades particulares, temos o destaque a aprovação da constituição federal de 1988, que deu flexibilidade para que as mesmas decidissem sobre cursos e vagas, sem ter o crivo fiscal dos órgãos competentes.

No ano de 1972 foi instituído através do Conselho Federal de Educação o Parecer Nº 349/72 (BRASIL, 1972) a habilitação específica de 2º grau, concedendo o direito de trabalhar no magistério de 1º grau. Este período foi de grande importância para a organização pedagógica, sendo que serviu para esboçar um currículo mínimo, ou seja, o núcleo comum obrigatório a nível nacional para o 1º e o 2º graus. Quanto a qualidade na formação dos professores, Saviani (2005, p. 20) afirma que a mesma foi “reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade”.

De acordo com Saviani (2005, p. 20), a defasagem era tamanha e não apresentava uma proposta de formação contínua. Portanto, o governo federal através do Ministério da Educação desenvolveu em 1982 uma proposta de formação inicial e continuada de professores do nível pré-escolar e 1ª a 4ª séries do 1º grau. Estes espaços designados a realizar as formações eram denominados Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Sendo que a implantação ocorreu a princípio em seis estados e, posteriormente em mais nove. Santa Catarina teve a implantação efetivada na segunda remessa.

Porém alguns estados não chegaram a receber esse centro de formação, mesmo que houve pontos favoráveis a esta forma de organização e efetivação. Essa política de formação foi encerrada em 1991, tendo muitos professores que aprofundaram seus estudos nesses centros sem ser contratados para trabalhar em escolas públicas. Um ponto negativo ressaltado desse projeto foi a formação descontínua de professores.

O aspecto da formação descontínua de professores também está nas discussões da atualidade.

A década de 1980 foi uma etapa considerada de luta dos educadores em busca da democratização da sociedade, juntamente com um novo olhar no que tange à educação, mais precisamente a escola e o aspecto pedagógico. Levando em consideração as relações determinantes que há entre educação e sociedade e o estreito vínculo existente entre elas, considerando seus objetivos e suas organizações.

Fica evidente que na década de 1980, o Brasil apresenta uma forte crise econômica, sendo que traz o desemprego e a lentidão na expansão do ensino superior como consequência. As associações de professores e de outros profissionais ligados a educação criticaram a falta de qualidade no ensino superior. Sendo que o governo decidiu paralisar por um período a abertura de novos cursos nas instituições de ensino que já existiam.

Em relação a formação de professores, a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) surgem na década de 1980, e têm sido fomentadoras das discussões defendendo as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, contrariando a visão tecnicista de formação de recursos humanos para a educação.

No final da década de 1970, adentrando a década de 1980 houve um movimento dos professores na construção de concepções aperfeiçoadas de formação de professores, destacamos a perspectiva sócio-histórico da formação. Buscou-se fomentar aspectos para que o profissional tivesse consciência crítica, analisando o contexto escolar que lhe cerca, tendo condições de realizar inferências e auxiliar na sua transformação, identificando os problemas existentes e os superando. Esta proposta surgiu após discussões coletivas que se opunham as teorias não-críticas, qual

seja, a teoria histórico-crítica se opunha à escola da época, esta que era seletiva. De acordo com (BRZEZINSKI, 2012, p. 97):

O movimento de reorganização dos educadores do final dos anos 70 [...] articulava-se ao movimento global da sociedade brasileira, que não mais se submetia à alienação e à opressão impostas ao sujeito coletivo - força de trabalho. Essa força no âmbito da educação passou a ser informada pelo movimento das ideias e das práticas que se baseavam no ideário das teorias críticas da educação, que conseguiu a "esterilização intelectual" provocada pelas práticas tecnicistas.

Ainda na década de 1970 surge uma proposta contra hegemônica na educação, a concepção pedagógica histórico-crítica (SAVIANI, 2013). Nessa visão a educação é entendida como mediação na prática social global. Ela é considerada o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educacional. Nessa concepção o método pedagógico praticado considera o professor e o aluno igualmente inseridos na sociedade, ocupando posições diferentes. Essa condição auxilia para que mantenham uma relação fecunda para compreensão e reflexão sobre os problemas postos pela prática social. Assim suscita um processo necessário para que a aprendizagem ocorra: identificação das questões que emergem da prática social (problematização), utilização da teoria e da prática para a sua compreensão e solução (instrumentação) e uso de estratégias de incorporação como elementos que pertencem a vida dos alunos (catarse).

A construção de propostas de trabalho coletivas foi um marco na década de 1980, fortalecendo o desenvolvimento teórico do profissional na docência e na ação pedagógica. O entendimento de associações organizadas de profissionais da educação tinha como princípio fazer a correlação entre a organização da escola, a formação do professor e as questões sociais que emergiam na sociedade.

Outro aspecto que esteve em pauta neste período, refere-se à democratização da sociedade brasileira, em se tratando da escola,

especificamente a gestão escolar. A descentralização das decisões é vista como parte de um projeto que visa a equidade do acesso, permanência e qualidade e nas condições de aprendizagem a todos os estudantes.

Imerso em um contexto de organização da categoria docente, houve reformulações nos currículos, sendo que o curso de pedagogia foi beneficiado, incentivando a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais em nível superior.

Esse cabedal de esforços construídos coletivamente em forma de reação a educação tecnicista que vinha se desencadeando nas décadas de 1960 e 1970, foram sendo suplantados na década de 1990 por uma perspectiva conteudista, valorizando as competências e as habilidades escolares. Ao valorizar a prática em detrimento da teoria foi se dando abertura para que as políticas neoliberais adentrassem o sistema educacional. Corromper as construções coletivas ocorridas no espaço educacional público é o objetivo dessas políticas que provém de organismos multilaterais.

## 2.2 OBJETIVOS E IMPORTÂNCIA

Nas últimas duas décadas do século XX houve várias iniciativas com relação a formação de professores. Porém, não eram esforços consistentes e emblemáticos focando a qualidade dessa formação. Essas consequências emergiram da falta de ações do governo em relação a valorização do magistério através da carreira e da remuneração adequada. Isso possibilitou um desestímulo e um descrédito social do docente, afetando a qualidade do ensino em diferentes níveis.

Vale ressaltar que a educação brasileira no contexto que se apresenta no início da terceira década do século XXI tem as características similares a educação da década de 1990. A política neoliberal globalizada emerge com mais força após o golpe de 2016, onde assume a administração do

Brasil um governo de extrema direita, e que inicia uma agenda reacionária, conservadora e de natureza fascista. Uma das ações desenvolvidas foi congelar os investimentos de verbas públicas na educação e saúde por 20 anos, impedindo que o projeto de educação reivindicado pelo povo seja viabilizado da forma que foi proposto.

Em relação a formação e a valorização de professores, a Constituição Nacional de 1988, concedeu uma abertura à alguns direitos para a categoria docente, oportunizando que no mesmo ano iniciasse os trâmites para elaborar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, esta construção levou 8 anos para se efetivar devido as inconstâncias que se apresentaram no transcorrer da sua estruturação.

Neste contexto, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) Nº 9394/96 foi aprovada findando o mês de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A legislação impulsionou a expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada de professores, instigando os poderes públicos federais, estaduais e municipais a promoverem-nas. Assim discorre essa LDB, no seu artigo 62, inciso 1º: "A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério".

Este mesmo artigo afirma que a formação mínima para docentes na Educação Básica de educação infantil e de 1º a 5º ano deve ser de no mínimo um curso a nível superior de licenciatura plena. Porém, o artigo insiste em vários momentos que a formação inicial e continuada deve ser preferencialmente presencial, mas concede a possibilidade de utilizar os recursos tecnológicos de educação a distância como subsídio para sua efetivação.

Sheibe e Valle destacam pontos que desconsideraram a luta da classe pela formação dos professores no Brasil na LDB Nº 9394/96:

[...] os institutos superiores de educação e os cursos normais superiores, que, em razão de suas características pedagógicas

e de infraestrutura, contribui para a desvalorização do magistério, colocando em xeque a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, que vêm sendo reivindicada há várias décadas. Os programas de formação implementados por estas novas instâncias educativas reduzem o tempo de duração dos cursos, simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério, superpondo-se à estrutura de formação já existente nas universidades brasileiras. O que se observa então é que a sólida formação universitária, amplamente reivindicada, vem de forma tácita sendo procrastinada. (SCHEIBE; VALLE, 2007, p. 267).

Outro aspecto elementar que fica evidente da LDB de 1996 é a possibilidade de incentivar a formação de profissionais do magistério através de um programa de bolsa de iniciação à docência a estudantes de cursos de licenciatura plena de instituição de Ensino Superior. O incentivo está claro no artigo 62 e mais especificamente no parágrafo quinto da LDB de 1996. Este feito, teve uma grande relevância no extremo-oeste de Santa Catarina, pois foi possível visualizar o grande número de estudantes inclusos nesse projeto, desenvolvendo a proposta nas escolas públicas da região.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>4</sup> foi criado a partir do decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010. Os objetivos constantes no site do MEC são:

[...] elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. O programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM. Também busca incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores formadores auxiliares dos futuros professores. Assim como, valorizar o magistério, por meio de incentivos aos estudantes que optam pela carreira docente. (BRASIL, 2010).

<sup>4</sup> <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>. Acessado em 18/04/2021.

Dentre os objetivos acima citados, destacamos o aspecto da formação voltada para a busca de superação dos problemas relacionados ao ensino e a aprendizagem, mais especificamente o quesito IDEB. Sendo possível perceber que esse Programa coloca os profissionais em contato com a realidade pedagógica do cotidiano escolar, no qual precisa evidenciar a aprendizagem dos alunos vinculada a um rol de aspectos importantes ao se tratar de uma avaliação externa a ser aplicada.

Entendemos que as políticas educacionais são construções que ocorrem, tendo se mostrado mais de natureza pública do que privada, pois são ações pensadas pelo Estado com intuito de modificar e aperfeiçoar aquilo que já vinha sendo feito em termos de educação. De acordo com (GATTI *et al.*, 2019, p. 46), as políticas:

São relações complexas e que podemos observar, por exemplo, no aperfeiçoamento proposto sucessivamente em nossos modelos de avaliação do desempenho escolar, SAEB, Prova Brasil, ENEM e ENADE, e de produtividade acadêmica, em governos de orientações diversas, mas, com a proposta básica de continuidade de uma política avaliativa que vai se revelando cada vez mais métrica. Também, esse processo de ajustes está nos fundamentos da Resolução CNE/CP 2/2015 Brasil, 2015) em suas justificativas e proposta de sintetizar várias legislações das últimas décadas, o que sinaliza cumulatividade, sobre formação de professores ajustando-as às necessidades atuais, embora seus desdobramentos em práticas ainda esteja em aberto, abrindo um leque de possibilidades.

A avaliação externa feita nas escolas brasileiras já estava prevista na LDB de 1996, sendo que consta no artigo 87, inciso IV, "integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental de seu território ao sistema nacional de rendimento escolar".

Consideramos que a avaliação do desempenho dos estudantes e das escolas brasileiras deve ser compreendida na teoria e na prática e levando em conta que existe uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

a ser cumprida, e que nela devem estar embasados os planejamentos pedagógicos escolares. O elemento essencial está voltado em como fazer o mínimo de conhecimento contido na BNCC extrapolar para o máximo de conhecimento, vinculando a realidade local e regional vivenciado pelo discente. Além de instigar a compreensão de forma crítica destes objetos de conhecimento para tornar a aprendizagem significativa socialmente.

A partir da compreensão da influência que a avaliação como o Ideb tem no “chão” das escolas, precisamos observar como estão ocorrendo os processos formativos, tanto inicial como continuado dos professores, à luz do Ideb.

Em 2004, o governo criou mais uma política de formação de professores denominada Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Conforme (BRASIL, 2004), o objetivo é de contribuir na melhoria da formação tanto dos professores como dos alunos, contemplando professores da Educação Básica das escolas públicas. E às instituições de Educação Superior públicas estaduais e federais cabe produzir e organizar materiais que orientem os cursos à distância e semipresenciais, atendendo em rede a demanda que se apresenta no Plano de Ações Articuladas (PAR). O Ministério da Educação contribui com suporte técnico e financeiro, orientando as estratégias de execução do programa, em regime de colaboração entre municípios, estados e o Distrito Federal.

Outra política de formação de professores organizada no Brasil foi o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR). Esse programa provém de ação desenvolvida pelo Ministério da Educação em parceria com as secretarias de educação estaduais, municipais e as instituições de ensino superior que nelas estão sediadas. O objetivo deste programa é elevar o nível de qualidade da formação de professores das escolas públicas da Educação Básica brasileira (BRASIL, 2009).

No site do MEC é possível averiguar que a intenção é de suprir uma demanda emergencial que aflora nos Fóruns estaduais, com discussões que provêm das escolas através dos docentes que não possuem a formação específica na área de atuação. A intenção de realizar uma formação para as necessidades que emergem, a saber:

Oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de educação básica tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. (BRASIL, 2009).

A Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) tem sido colocado em prática por meio dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente que são órgãos parceiros, criados por meio do Decreto Nº 6.755, de 29/01/2009. Estes organizam a demanda através de planos estratégicos e das metas dos programas de formação inicial e continuada do magistério.

Esta política tem possibilitado cobrir as lacunas das áreas que possuem uma demanda sem formação específica atuando nas escolas. Como já havíamos relatado em outra oportunidade, isso ocorreu em vários momentos da história da educação do Brasil. E novamente está ocorrendo, pois muitas instituições estão com dificuldade de realizar escolhas de aulas com profissionais habilitados para a área de atuação.

Quanto à formação de profissionais da educação, a Lei de Diretrizes de Base da Educação em seu artigo 62-A, mais especificamente no parágrafo único traz à tona o incentivo à formação continuada que o poder público pode e deve articular para que aconteça efetivamente. Esta formação pode ocorrer tanto em serviço, ou seja, no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e superior, como também em cursos de educação profissionalizante, cursos de graduação plena ou tecnológicos de pós-graduação.

Porém, percebemos uma luta muito grande para manter uma continuidade no processo formativo dos professores, e mesmo assim, há uma defasagem gigantesca nesta busca de aprimorar seus conhecimentos. Ao nos reportar a vida dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, uma grande parcela deles necessita trabalhar 20 horas ou até 40 horas para ter a remuneração para manter seu orçamento equilibrado.

Outro aspecto é a formação oferecida pelas redes de ensino, a qual não possui uma constância. As instituições formadoras mudam de tempos em tempos, e possuem ligação direta com programa de governo e não com políticas educacionais vinculadas as necessidades dos atores envolvidos.

Em relação a instituição que tem a incumbência de prestar essa formação, a LDB (1996) em seu artigo 63, afirma que cabe aos institutos superiores de educação manter "Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis". A lei contempla ainda no artigo 66, o estímulo aos docentes para ampliar a formação a nível de pós-graduação. Incitando a preparação para profissionais docentes em nível de pós-graduação dando ênfase aos cursos de mestrado e doutorado.

Porém, o número de estudantes do *stricto sensu* é baixo, ao se tratar de profissionais que voltarão a atuar na Educação Básica após o recebimento do diploma, é menor ainda. Por isso, acreditamos em uma política de incentivo à formação continuada, com base em um tripé: o ensino, a pesquisa e a extensão. Esta formação ministrada em instituições que privem pela qualidade da educação, discutindo aspectos relevantes para o dia a dia da escola e da abrangência que ela se insere. Além de acreditar em uma profissão que é de extrema relevância para a propagação da democracia através do acesso e permanência dos estudantes em escolas públicas, focados na construção e reconstrução de saberes.

Mais adiante, a lei em seu artigo 67 vem trabalhando a valorização dos profissionais da educação, inclusive indicando a sua presença nos

estatutos e nos planos de carreira. Essa valorização está expressa em seis itens que se complementam:

I- Ingresso exclusivamente por provas e títulos; II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III- Piso salarial profissional; IV- Progressão salarial baseada na titulação ou habilitação e na avaliação por desempenho; V- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI- condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

Diante de um contexto educacional onde a formação dos professores faz a diferença, apresentamos as possibilidades legais de incentivá-los a manter-se intelectualmente ativos. Contudo a efetivação na prática de cada aspecto elencado na legislação, através de políticas públicas, é que faz toda a diferença.

Para que as leis sejam vistas como primordiais na educação, elas devem ser de conhecimento de todos e estar inclusas nas propostas de governo tanto municipal, como estadual e federal. Bem como, estar na pauta das discussões, inclusive na formação desses profissionais. Deve-se inclusive mostrar a organização coletiva da categoria através de estudos e divulgação das mesmas.

Considerando o exposto, quero registrar uma experiência formativa vivida no município de Flor do Sertão (SC), pequeno em tamanho, mas grande em mobilização e resistência. Foi no ano de 2010, após mobilização dos docentes que em várias oportunidades de formação ou reuniões articularam pautas sobre a valorização dos profissionais. Nos momentos de estudos e apresentação de propostas para serem levadas a Secretaria de Educação e de Administração, percebeu-se que a formação continuada dos funcionários públicos estava na proposta de governo municipal. Após diálogo e ajustes, foi possível verificar em 21 de dezembro de 2010 a efetivação da política pública municipal de incentivo à formação continuada através da Lei Nº 481/2010.

A partir de então, vários docentes de Flor do Sertão procuraram ampliar o nível de estudo na pós-graduação, sendo concedido licença remunerada para a formação de uma pessoa por vez, por secretaria. Já tivemos cinco professores, além de profissionais da saúde e da administração que acessaram o direito de estudar no mestrado, concedido pela Lei Nº 481/2010.

Outro aspecto relevante ao abordarmos o item que incide sobre o ingresso no magistério por provas e títulos, está vinculada a fase que estamos passando na política administrativa a nível federal. Há algum tempo vem se percebendo uma redução de concursos em órgãos públicos, dentre eles na educação. A contratação ocorre através de testes seletivos ou até mesmo chamadas públicas, o que está previsto apenas em casos de excepcionalidade.

No período pandêmico essa condição tem ficado ainda mais flexível. As regras de contratação têm sido fixadas pelos órgãos contratantes, sem levar em consideração os termos constados na LDB. Temos vivenciado situações nas escolas onde grande parte dos docentes são contratados em caráter temporário sem estar vinculado a um professor licenciado. Infringindo o inciso I do artigo 67 da LDB. Além de termos observado um movimento na Assembleia Legislativa, através de uma emenda constitucional, que busca legalizar essa forma de contratação, sob argumentação de o governo necessitar controlar os gastos públicos com a folha de pagamento dos servidores. Aparentemente temos uma nova linha de condução, também chamada por Vladimir Nepomuceno<sup>5</sup> de "Uberização dos serviços públicos", que deve impactar não só no funcionalismo público, através do comprometimento da carreira, mas também nos usuários dos serviços prestados. O termo "Uberização" foi criado pelo nascido na Grã-Bretanha

---

<sup>5</sup> Vladimir Nepomuceno: diretor da consultoria política Insight e assessor da frente parlamentar mista em defesa do serviço público. Disponível em: <https://publica.org.br/2020/09/17/reforma-administrativa-e-uberizacao-do-servico-publico-diz-consultor/> acessado em: 05/06/2021.

e atualmente morador do Canadá Tom Slee<sup>6</sup>, sendo que as especificidades sobre a nova onda do trabalho precarizado pode ser encontrado no livro traduzido por João Peres.

Outro aspecto a se destacar na LDB N° 9394/96 é o termo “educação a distância” constantemente usado no seu texto, a partir do qual conseguimos visualizar uma abertura muito grande para a superficialidade na formação dos professores, ao mesmo tempo, dá a oportunidade de a formação chegar as partes mais longínquas do país. Conforme o artigo 80 da LDB que afirma: “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Contudo, não somos ingênuas de conceber uma formação aligeirada para aumentar o nível de formação dos profissionais do magistério como um avanço qualitativo. Pois, temos situações que consideramos emergenciais, que são as lacunas em algumas áreas pedagógicas específicas e em alguns contextos geográficos. Mas para suprir essa dificuldade, poderá haver um planejamento estratégico entre o Ministério da Educação, as Universidades e as Secretarias de Educação dos estados e municípios que possuem o déficit. Apenas desconsiderar uma estrutura sólida e organizada dos cursos e propor um período menor de frequência e menor investimento financeiro, obtendo flexibilidade pedagógica e quantidade de formados, não consideramos suficiente. Compreendemos uma formação docente sob o olhar das políticas públicas que consideram o acesso e a permanência nos cursos que visam qualidade na formação do ser humano e do profissional.

Além de uma formação inicial de qualidade, consideramos importante um processo formativo continuado que vise a qualidade na formação. E não podíamos deixar de elencar a valorização do profissional como um terceiro

<sup>6</sup> SLEE, Tom. Uberização: a nova onda do trabalho precarizado. Tradução de João Peres. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

item imprescindível. E neste termo constar um conjunto de ações que se complementam e tornam a profissão docente valorada. De acordo com a concepção de Scheibe e Valle (2007):

A valorização dos professores supõe formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira responsável e motivador, dimensões indissociadas do trabalho docente e da profissionalização do professor. Uma avaliação que não se insira nesses eixos ou que desconsidere a realidade concreta na qual se insere o professor e o funcionamento da instituição escolar, tende a ser inócua. (SCHEIBE; VALLE, 2007, p. 269).

Diante do estudo realizado sobre o processo da formação docente podemos afirmar que esta é essencial para proporcionar ao professor desenvolver-se de forma crítico, criativo, reflexivo e autônomo, valorizando a teoria como aspecto inerente à prática, e que reconheça a necessidade do estudo contínuo. Sendo que, essa concepção deve ser disseminada entre os docentes e gestores para que possa ser efetivada nas práticas escolares. Perspectiva que a classe vem defendendo historicamente, contudo, tem-se percebido a necessidade mais efetiva de ações concretas, após a década de 1990, período que a educação está sob o comando de organismos multilaterais e empresários da educação.

Uma das ações que vem ao encontro da formação de professores é a resolução Nº 2, criada em 1º de julho de 2015 que 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 (BRASIL, 2015). Estas diretrizes trazem a compreensão das circunstâncias que envolvem à docência:

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes

à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores criadas em 2015 incumbem as instituições de ensino superior à formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, visando corroborar com as políticas públicas de educação vinculadas as diretrizes, considerando a questão da qualidade educacional; a favor do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); ao encontro do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); considerando o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de cada instituição.

Outro aspecto que (BRASIL, 2015) apresenta, consiste em delinear o processo que os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica devem seguir, em se tratando de atividades de formação continuada dos profissionais do magistério. Estes precisam levar em consideração a qualidade educacional; o Sinaes; o PDI; o PPP e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC), sob uma dinâmica articulada de educação básica, as políticas a ela vinculadas e as diretrizes.

De acordo com a Resolução Nº 2/2015, o lócus de abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica inclui a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação a Distância e a Educação Escolar Quilombola. Estes estão situados nas modalidades de educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio.

Vale ressaltar a importância da concepção de “formação” que a Resolução Nº 2 traz enquanto processo que desenvolve a autonomia dos profissionais da educação. Apresentamos a seguir, parte do texto que justifica essa afirmação:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...]. (BRASIL, 2015).

Entretanto, o texto vem apresentando de forma bem articulada, a possibilidade de correlacionar teoria e prática nas concepções e ações que temos e realizamos. Porém, o movimento de realizar essa práxis no “chão da escola” é que tem uma abrangência maior, pois demanda de políticas educacionais consistentes em seus diversos aspectos. Dentre eles, podemos citar: estrutura física de qualidade da escola; disposição de materiais pedagógicos e tecnológicos; assessoria de profissionais da gestão e do âmbito pedagógico; valorização do trabalho do profissional da educação, dentre outros.

Em se tratando especificamente da formação continuada, a resolução Nº 2/2015 discorre sobre a compreensão que se tem por esse termo, a saber:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015).

Ressalta ainda que a formação continuada pode ser oferecida sob diversas dinâmicas, sendo elas: atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica; atividades ou cursos de atualização; atividades ou cursos de extensão; cursos de aperfeiçoamento; cursos de especialização lato sensu; cursos de mestrado acadêmico ou profissional e curso de doutorado.

Em (BRASIL, 2019), outra resolução do 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). Conforme o documento, estas diretrizes foram criadas com o objetivo de oportunizar uma base curricular para que todas as instituições que realizam formação docente as cumpram, a saber:

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. (BRASIL, 2019).

A BNC acima citada, tem em seu texto o aspecto das competências e que na nossa compreensão os seus princípios formativos não apresentam a valorização do processo histórico e contextual. Mas embasam a formação docente a princípios técnicos e de aplicação, possibilitando o processo formativo do ensino superior para currículos superficiais e de aligeiramento dos cursos. Por conseguinte, conduzindo a formação a não desenvolver o caráter político, social estético e intercultural. Outro aspecto a se considerar é a diretriz que foca no saber fazer, evidenciando as competências e as habilidades, sem dar a devida importância aos aspectos sociais. Por fim, compreendemos que este documento tem evidenciado a retirada do protagonismo docente e manipulado o espaço que cabia a este profissional.

Porém, para Gatti a formação de professores tem sido descontínua e aborda relativamente poucas discussões sobre seu papel e valor social:

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)

Diante do estudo realizado sobre o processo da formação docente podemos afirmar que esta é essencial para proporcionar ao professor desenvolver-se de forma crítico, criativo, reflexivo e autônomo, valorizando a teoria como aspecto inerente à prática, e que reconheça a necessidade do estudo contínuo. Sendo que, essa concepção deve ser disseminada entre os docentes e gestores para que possa ser efetivada nas práticas escolares. Perspectiva que a classe vem defendendo historicamente, contudo, tem-se percebido a necessidade mais efetiva de ações concretas, após a década de 1990, período que a educação está sob o comando de organismos multilaterais e empresários da educação.

Imbernón (2010) nos traz os aspectos que pensa serem relevantes na construção do processo histórico da formação continuada de professores. Afirma que nas últimas três décadas do século XX houve alguns avanços, a saber:

[...] a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formadora; uma análise dos modelos de formação; a crítica à organização dos responsáveis pela formação; a potencialização da formação de assessores do processo; a análise das modalidades que implicam uma maior ou menor mudança; a formação próxima às instituições educacionais; os processos de pesquisa-ação como procedimento de desafio e crítica e de ação-reflexão para a mudança educacional e social, com um professor-pesquisador teórico; um maior conhecimento da prática reflexiva, dos planos de formação institucionais, além de uma maior teorização sobre a questão. (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

Entretanto, Imbernón (2010), considera necessária uma mudança ainda mais significativa na formação continuada de professores neste início do século XXI, ao se manifestar:

[...] uma mudança nas políticas e nas práticas da **formação continuada de professores** é necessária. Existem muitas coisas que funcionam, e não nego que se avançou bastante, mas, sob

meu ponto de vista, os últimos anos da formação continuada de professores, e, sendo mais específico, desde princípios do século XXI, significaram um retrocesso [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 7).

A formação continuada vista por Imbernón (2010, p. 15) tem enaltecido o processo histórico pela qual, ela tem percorrido. Considera importantes, as etapas da genealogia da formação: "Até os anos de 1970: início. Anos de 1980: paradoxo da formação. O auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica. Anos de 1990: introdução da mudança, apesar de tímida. Anos de 2000 até a atualidade: busca de novas alternativas".

Em relação a década de 1970, Imbernón (2010) afirma que neste período houve superficialidade e pouco rigor na formação continuada de professores, pois focava um modelo individual de formação. Entretanto, serviu para realizar a análise das ações dos docentes em relação a formação continuada, onde foi possível perceber o movimento de um pequeno grupo de estudantes e professores, evoluindo e se sobressaindo aos demais, através da busca de leitura de clássicos e a organização de práticas a partir destas teorias. Algumas iniciativas deste período permitiram que os seguidores estivessem a frente da educação que buscamos até a atualidade.

Dando sequência a periodização, o autor relata que no espaço temporal que abrange a década de 1980, a formação continuada de professores se dá com o propósito da formação visando a racionalidade técnica, reforçando o modelo de treinamento e buscando investir em professores para desenvolver suas competências, e que posteriormente pudessem transpor aos discentes esses conhecimentos. Esta fase é marcada por crises de valores, da ecologia e da política e que vem afetar a área educacional e a realização da formação. Alguns aspectos foram se delineando também na educação, dentre eles, vale destacar: a escolarização da população; trabalho com princípios pós-modernos de liberdade, fraternidade, solidariedade e igualdade; uso de elementos tecnocratas de pensar a educação: custo-benefício e o gasto público; verifica-se um maior abandono escolar dos estudantes; crise

do capital humano e falta de solução para o desemprego; aparecimento de movimentos críticos, paralelo a difusão de um modelo hegemônico de educação e formação.

Já na década de 1990, a formação continuada de professores é vista por Imbernón (2010) como dissociação do momento de formação e da prática no contexto escolar, qual seja, havia muita dificuldade de transposição daquilo que aprendeu na formação para o “chão” da sala de aula. Porém, alguns pontos foram se aperfeiçoando no universo educacional a partir de reflexões realizadas. Modelos de formação alternativos foram sendo propostos, isso se deu, partindo de oportunidades de discussões, como encontros, congressos e seminários. Com base em um pensamento reflexivo, os professores perceberam que a formação não dependia apenas de instâncias superiores, como universidade, especialistas e consultorias. Mas que o protagonismo nesta área pode ser daqueles que estão à frente do processo de construção da prática correlacionada a teoria, que também são autores. Assim, foi possível ver nascer um novo processo formativo propulsor da educação sob a perspectiva coletiva.

Conforme o autor, ainda na década de 1990 surgem as formações nas escolas e o papel do assessor das mesmas. Porém, era possível verificar momentos de estudo com forte teor de treinamento. Também teve ascendência dos movimentos de renovação pedagógica, mesmo com uma confusão no aspecto de possibilidades formativas, modelos e planos que vinham se delineando. Sendo que a partir da reforma, leis foram sendo construídas, mudanças curriculares foram realizadas e projetos educativos aplicados nas escolas. Vale ressaltar, que neste período iniciou a conscientização dos docentes da evolução acelerada da sociedade e de que a educação teria que acompanhá-la neste processo. Por fim, ainda é possível verificar a insistência da separação entre teoria e prática no universo educacional.

No período que corresponde os anos 2000 até 2010 tem apresentado algumas características específicas, que Imbernón (2010) trata por: conflitos nos contextos sociais; o auge de uma nova economia; as tecnologias aparecendo com toda a força na cultura; a ênfase na mundialização; os professores com idade avançada. "Começa, então, uma crise na profissão de ensinar" (IMBERNÓN, 2010, p. 22)

Alguns aspectos foram se delineando e são visíveis até os dias atuais, quais sejam, há a sensação de que a forma de se conduzir o processo de ensino e aprendizagem e as estruturas físicas nas escolas não são compatíveis à progressão que a sociedade tem alcançado. Por outro lado, percebe-se que, cada vez mais necessita-se investir no emocional do ser humano e na coletividade na qual se insere como elementos fundamentais para a educação.

Neste princípio de século percebe-se que há pouco investimento financeiro por parte das administrações educacionais para oportunizar alternativas de mudanças e inovações nas formações de professores e, conseqüentemente na formação dos estudantes que a eles acessam. Sendo assim, um desânimo de classe é visto no cenário educacional, pois tem aumentado as exigências e a intensidade do trabalho docente; houve mudança social de forma brusca; a desqualificação da profissão é visível; e a formação continuada de professores ascendendo para a ênfase nas competências sob os aspectos da eficácia e da eficiência, deixando de focar na reflexão sobre as dificuldades pedagógicas encontradas. (IMBERNÓN, 2010, p. 23)

Para projeção futura em relação a formação continuada de docentes, Imbernón (2010, p. 24) destaca, respectivamente, as formas de ver o conhecimento formador nos professores; formas de ver a formação dos professores e a metáfora que explica o contexto educacional desejado:

Construção coletiva com todos os agentes sociais, para mudar a realidade educativa e social; elaboração de projetos de transformação, com a intervenção da comunidade, e pesquisas

sobre a prática; metáfora da subjetividade, da intersubjetividade, do dialogismo. Época de novas alternativas e participação da comunidade.

A partir da apresentação do processo histórico que a formação de professores, no âmbito geral, tem percorrido e sob o olhar mais aprofundado do percurso da mesma, propomos uma relação mais afinada da formação continuada de professores e das necessidades formativas dos mesmos, considerando tal intimidade como condição para se efetivar mudanças qualitativas nas práticas profissionais.

A formação continuada de professores na atualidade é concebida por Ferreira (2006, p.20) como meio de dar um “up democrático” para a sociedade e para o sistema educacional, mais precisamente, escolar: “[...] a “formação continuada” hoje precisa ser entendida como mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam”.

Por fim, destacamos a importância da educação continuada de profissionais de ensino para o contexto educacional, baseada em Brzezinski (2012, p. 198) que discorre:

[...] essa educação atualiza, complementa e aprofunda os conhecimentos adquiridos na formação básica ou inicial do professor. Por se realizar ao longo da carreira do profissional, sem retirá-lo de suas atividades cotidianas na escola, o movimento considera que ela constitui um direito desse profissional e um dever da agência contratante e que a continuidade da formação do pesquisador no professor se concretiza mediante uma política de educação continuada que deve fazer parte do projeto político da escola onde ele atua.

A partir da análise da perspectiva histórica do objeto de estudo que é a formação de professores focada na educação continuada, podemos afirmar que no Brasil, o processo de efetivação de uma formação continuada de professores, no aspecto qualitativo tem sido trabalhoso. Pois, percebemos um investimento tardio na educação, comparado a outros países mais

desenvolvidos. Também verificamos que a formação de professores sofre especulações da conjuntura política que é apresentada. Além de concluirmos que a formação de docentes, apesar dos grandes avanços que trouxe para o campo da educação, vem na esteira das prioridades demonstradas pelos governos brasileiros. Destacamos a necessidade de resistência coletiva da classe para que a educação não seja utilizada como instrumento de manobra da política, mas sim, seja receptora de políticas públicas educacionais que visem o bem-estar de toda a comunidade escolar e, principalmente, que enfoquem na qualidade da educação nacional.

No próximo capítulo da dissertação abordaremos a formação continuada de professores das escolas públicas de uma região de fronteira, trazendo as especificidades do município de Dionísio Cerqueira, juntamente com o mapeamento das escolas do município, a análise dos seus PPPs, além da análise dos dados do Ideb a elas pertencentes.

### 3 SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE UMA REGIÃO DE FRONTEIRA

O estudo proposto parte da premissa que cada instituição escolar, município, região, estado ou país tem suas singularidades e suas características peculiares, por isso, serve de base para investigação em todos os territórios. Esta análise auxilia na compreensão de que, tendo em vista a pluralidade e complexidade que envolve a região de fronteira, não é possível concebê-la como homogênea. A realidade educacional dessa região, mais especificamente no que tange a formação continuada de professores e as repercussões em sala de aula, é o nosso campo de investigação, ressaltando que a intenção não é de nos posicionar em prol ou contra o contexto que nos é apresentado. Contudo, procuramos identificar elementos que singularizam e que similarizam a educação municipal de Dionísio Cerqueira (SC), em relação à realidade brasileira.

Para auxiliar nas discussões deste capítulo trazemos o objetivo proposto, qual seja: refletir sobre o conceito de avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sua criação e seu desdobramento no território brasileiro. A partir desse propósito, trazemos elementos que buscam possíveis explicações para a seguinte questão norteadora: Como as práticas de formação continuada de professores de um município de fronteira repercutem pedagogicamente na produção de resultados educacionais?

O procedimento de busca de dados iniciou com o contato na SME do município de Dionísio Cerqueira, para obtenção da autorização para a pesquisa, dados das formações continuadas, levantamento das escolas existentes e o contato dos diretores responsáveis. Em seguida, realizamos o contato com os diretores, obtendo informações sobre o PPP das escolas e dos professores.

De posse dos dados, realizamos a leitura, a sistematização através de tabelas e análise para o próximo passo que era a formulação do questionário para ser enviado aos professores dos Anos Iniciais do referido município. Estas questões, de caráter abertas tinham o objetivo de ampliar a gama de informações e de inferências sobre o assunto.

Na sequência, fizemos a compilação dos dados e a análise dos mesmos em forma de texto. Contudo, a discussão realizada tem a inserção de citações dos pesquisadores que se debruçam a estudar o tema.

Por fim, as categorias de análise utilizadas emergiram dos PPPs das escolas e, buscaram dar explicações, por ora, ao problema apresentado nesta pesquisa, levando-se em consideração os objetivos elencados para guiar esta investigação.

### 3.1 ESPECIFICIDADES DO MUNICÍPIO DE DIONÍSIO CERQUEIRA

Conforme o site do IBGE, o município de Dionísio Cerqueira teria recebido esse nome em homenagem ao General Dionísio Evangelista de Castro Cerqueira pelos serviços e defesa do povo que preconizou na fronteira com a Argentina. Ele que exercia a função de Ministro das Relações Exteriores, nomeado em 1896, ocupando o cargo até novembro de 1898.

O critério de seleção do espaço geográfico que compõe o *locus* desta pesquisa foi um município de fronteira com o maior território geográfico e que contemplasse as características da investigação, portanto, Dionísio Cerqueira foi escolhido. Sabe-se que o município apresenta uma considerável quantidade de escolas públicas municipais avaliadas pelo INEP, no que tange ao Ideb.

O município de Dionísio Cerqueira localiza-se a 708 quilômetros de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina. Encontra-se em uma

região que tem recebido alguns esforços aleatórios para o fortalecimento de aspectos característicos deste espaço geográfico. No entanto, até hoje é considerado um espaço com carência de políticas públicas que proporcionem o desenvolvimento regional, dentre elas, está a defasagem nos investimentos nas políticas públicas educacionais.

Diante disso, vale a pena rememorar a história do Brasil no século XIX e XX, conforme Penna (2011), focando o desenvolvimento no centro do país, tornando as fronteiras a sua periferia. E assim, estas regiões têm relutado para ter sua identidade valorizada como as demais regiões brasileiras.

O termo fronteira é apresentada pelo Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (Michaelis)<sup>7</sup> como a “parte que corresponde ao limite extremo de uma terra, área, região, [...], a parte limítrofe de um espaço que confina com outro”. Sabendo que as áreas de fronteira entre duas nações distintas apresentam características próprias, vale lembrar, que os povos mantêm uma relação de convívio diário, destacando a conjuntura política, econômica e social que existe neste espaço geográfico. No aspecto social, está a instituição escolar, que traz as suas especificidades de formação, tanto do docente, quanto do discente, que destaca a identidade deste espaço geográfico.

Ao tratarmos de região de fronteira, temos que destacar três aspectos importantes: as relações econômicas que ocorrem além da fronteira; as relações sociais e culturais que acontecem numa constância de contato; as relações políticas que vêm delimitar os procedimentos cabíveis a cada comunidade. Assim, surge o termo hibridismo cultural, o qual Nunes (2011, p. 206) contextualiza:

Por ser uma área limítrofe entre duas ou mais nações diferentes, implica numa realidade específica, marcada por uma relação de troca cultural entre os diferentes povos aí residentes. É importante destacar que a determinação de uma linha fronteiriça

<sup>7</sup> <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/Fronteira/>. Acessado em maio de 2021.

não delimita também a demarcação específica de “início” e “fim” de uma cultura, ou seja, as áreas de fronteiras podem representar áreas de conflitos culturais entre povos diferenciados, assim como também podem surgir como áreas de trocas interculturais e os consequentes hibridismos culturais.

As fronteiras têm apresentado características específicas que são resultantes do convívio de pessoas de diferentes origens, etnias, culturas e idiomas. Sendo assim, há possibilidade de construção de relações de vivência e convivência a partir de conceitos como democracia, interculturalidade e singularidade. Partindo dessa compreensão, pode-se afirmar que historicamente o sistema de ensino brasileiro não tem se pronunciado especificamente para que a escola trabalhe as características regionais. Desse modo, não deixa evidente em legislação própria, porém, é uma preocupação e necessidade de cada instituição. Em vista disso, o estudo pode estar no planejamento da Secretaria Municipal de Educação, na organização das instituições escolares e no planejamento dos professores.

Diante desta afirmativa, salientamos que as políticas educativas devem ser discutidas, de modo geral, entre os pesquisadores e os outros seres envolvidos na sociedade, nas mais diversas instâncias. Essa forma de pensar, objetiva a busca de novos olhares para melhoria nas políticas educacionais.

Conforme a pesquisadora uruguaia Patrícia Viera (2018, p. 58) sustenta:

Este cambio de pensamiento implica abandonar las prácticas sectarias, dejar de negar las contradicciones y evitar la explicación de la realidad a partir de falsas dicotomías. El reto – en tal sentido – es un llamado para que los intelectuales se abran a discusiones propositivas con otros actores de la sociedad – a nivel local, nacional e internacional – en procura de diálogos comprometidos con una real transformación del mundo y con la construcción de nuevas visiones de las políticas educativas para un cambio hacia el pensamiento sistémico em la toma de decisiones.

Nesse aspecto, percebemos que a educação formal representada pela escola é o observatório das vivências cotidianas e da pluralidade cultural

existente em um determinado lugar. Entretanto, o tratamento com a escola localizada em uma região de fronteira não tem se diferenciado das demais, pois basta observar a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), que delega as mesmas habilidades e competências, direitos de aprendizagem e objetos de conhecimento, divididos por componentes curriculares, a todas as escolas brasileiras, independente das suas peculiaridades.

Portanto, essa forma de conduzir as diretrizes educacionais no Brasil, torna a educação ineficiente e descomprometida. Sendo que para haver êxito na aprendizagem dos alunos, os mesmos precisam da autonomia para construir o conhecimento a partir de sua vivência, além de que os conteúdos deveriam estar vinculados à realidade deste local. Contudo, o maior entrave está em conciliar essa organização didático-pedagógica encaminhada via MEC e que na sua estrutura apresenta a avaliação nacional da aprendizagem dos estudantes. Essa avaliação tem por base os conceitos que devem ser abordados em sala de aula. De acordo com Nunes (2011, p. 209):

O que se tem, em grande parte, é uma prática em sala de aula hegemonicamente padronizada, reproduzindo sempre o olhar e o discurso dos centros detentores do poder econômico e intelectual, de maneira que para todas as áreas do Brasil os alunos devem estudar os mesmos temas, o que de alguma forma não valoriza os elementos e especificidades do local.

Nesse sentido, podemos observar que não é somente na Educação Básica que ocorre essa formação homogênea, mas também na formação de professores. Na formação inicial de docentes há um currículo único para cada licenciatura, ficando situada a alguns momentos esporádicos a abordagem das especificidades regionais. Essa forma horizontalizada de formação aparece no “chão” das escolas quando têm dificuldades em demonstrar a práxis pedagógica referente aos aspectos educacionais da região.

A partir da análise da delimitação do campo do conhecimento realizada nesta pesquisa, podemos afirmar que no Brasil o tema educação em região

de fronteira é pouco estudado. Notadamente, buscamos argumentar sobre a necessidade de trazer presente a importância desse objeto do conhecimento nesse espaço geográfico. Sobre isso, Pereira (2009, p. 54-55) ressalta:

[...] pouco refletido nas políticas públicas, em razão talvez da tradição institucional nacional brasileira em relação às suas fronteiras, sejam elas simbólicas, políticas ou, como em alguns casos, fruto do entrecruzamento das duas vertentes. É notório que aspectos educativos da área de fronteira, até recentemente, tenham sido tratados nas políticas educacionais nacionais, regionais e locais de forma unilateral e homogênea, isto é, sem se considerar a singularidade fronteiriça que pressupõe, no mínimo, relações bilaterais.

A pesquisa com o tema formação de professores vinculada às repercussões pedagógicas tem uma perspectiva inovadora na educação, pois busca mostrar as contradições existentes na formação de professores e nas práticas pedagógicas dos sujeitos que nela se inserem.

Conforme Santos (1994, p. 33), “[...] o paradigma da modernidade é um projeto sociocultural muito amplo, prenhe de contradições e de potencialidades que, na sua matriz, aspira a um equilíbrio entre a regulação social e a emancipação social”.

Considerando o viés das potencialidades da educação brasileira, abordada por Santos (1994), sobretudo, nas políticas públicas educacionais, temos considerado a escola e suas especificidades como propulsoras de novos horizontes. Diante disso, a profissão docente há de ser considerada uma categoria que trabalhe coletivamente em prol das concepções que considera essencial para o bem comum de toda comunidade escolar. Esse olhar diferenciado deve surgir no âmbito micro e ir se ampliando gradativamente, até demonstrar aos gestores, a nível macro, a potencialidade que existe no povo brasileiro, em seus pontos mais longínquos.

Com base nisso, Candau (2008, p. 15) contextualiza a visão homogeneizadora e a visão das especificidades da escola:

Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes.

Seguindo o pensamento da autora, que propõe escolher entre realizar práticas pedagógicas homogeneizadoras ou romper gradativamente com ela, apresentando possibilidades formativas que tornam através da educação, o ser mais humano, mais democrático e crítico. Concepção esta que vem ao encontro do pensamento de Saviani (2013) quando afirma que o ser humano, através da educação, deve incorporar elementos herdados de modo que se torne uma pessoa ativa no processo de transformação social e não reprodutora dos mesmos.

Sendo proposto na pesquisa, o aprofundamento sobre como vêm sendo conduzidas as políticas de formação de professores em região de fronteira, tencionamos discutir os dados da investigação sob a ótica do processo formativo histórico humanizador. Qual seja, considerar que todo ser é único e se constrói na relação com o outro e com o mundo, a partir da sua criticidade desenvolvida e tomando consciência de si e do mundo. Além de almejar contribuir nos estudos em processos educacionais nesta região de fronteira que possui sua gama de investigação restrita.

### 3.2 MAPEAMENTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS

O município de Dionísio Cerqueira possui sete escolas municipais de ensino fundamental de 1º a 5º ano, sendo eles: a Escola Municipal São Silvestre, Escola Municipal Construindo o Caminho, Escola Municipal José do Patrocínio, Escola Municipal Luiz Savoldi, Escola Municipal Jacob Maran, Escola Municipal Vila Marina e Escola de Ensino Fundamental Castro Alves. Portanto, a pesquisa aconteceu tendo como

lócus essas escolas de ensino fundamental (1º a 5º ano) que estão sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação do município.

Apresentaremos nesta seção alguns aspectos históricos relevantes das escolas pesquisadas, para que possamos adentrar nas especificidades educacionais das mesmas. Essas informações constam no Projeto Político Pedagógico das escolas e, que possuem suas especificidades, além da importância para as instituições escolares e para a educação do município de Dionísio Cerqueira. Conforme Veiga:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 1998, p. 1-2).

Iniciamos discorrendo sobre a Escola Municipal Luiz Savoldi, conforme consta em uma das seções do Projeto Político Pedagógico da escola, denominado "Histórico da escola" (PPP, 2021). Esta foi criada em 5 de setembro de 2001 pela Lei Nº 3216 assinado pelo prefeito Altair Cardoso Ritter. A escola situa-se na zona urbana do município de Dionísio Cerqueira, na Rua Vereador Argemiro A. Pereira, no Bairro Três Fronteiras, em anexo ao Centro de Bem-estar do Menor (CEBEM). A sua criação estava focada em suprir a demanda de alunos da educação infantil e de 1º a 5º ano pertencentes àquela comunidade e proximidades.

De acordo com o histórico, Luiz Savoldi era um dos pioneiros da cidade de Dionísio Cerqueira. Suas qualidades levaram a comunidade escolhê-lo como patrono da Escola Municipal Luiz Savoldi, pois era um homem íntegro e empreendedor que participava de entidades sociais organizadas e mantinha-se envolvido em ações sociais no município. Era conhecido de todos os cerqueirenses. A história ficou marcada pela

forma que Luiz Savoldi escreveu sua existência no município, fator este que segue tendo importância para as famílias deste local.

Outra escola pertencente ao lócus da pesquisa foi analisada através do seu histórico, constante no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2021), informa que a Escola Municipal Jacob Maran, localiza-se no Bairro Cohab, na Rua Principal, no município de Dionísio Cerqueira, Santa Catarina. Esta instituição foi fundada em 1988 e atualmente atua com alunos, em sua maioria moradores do Bairro Cohab, da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo o histórico (PPP, 2021) da escola, Jacob Maran foi escolhido como o patrono desta escola por ser uma homenagem ao prefeito que atendeu a reivindicação e a preocupação das famílias em construir uma escola pública para atender a demanda de alunos da comunidade na qual está inserida.

A terceira instituição escolar a ser analisada é a Escola Municipal Vila Marina que apresenta seu histórico no Projeto Político Pedagógico de 2021, afirmando que este nome lhe foi dado devido a comunidade interiorana se chamar Sede Marina. E esta nomenclatura serviu como uma homenagem a filha do odontologista Dr. Tadeu Bregolla que juntamente com o Sr. Nadir Barichello foram os fundadores da comunidade.

Conforme o histórico (PPP, 2021) da Escola Municipal Vila Marina, foi a partir de 1959 que as primeiras famílias vieram se instalar na comunidade Sede Marina, abrindo uma serraria para a derrubada da mata e a transformação em tábuas para posterior construção de abrigos para humanos e animais. E com o passar do tempo, mais famílias foram fixando morada nesta comunidade e desenvolvendo a agricultura familiar, fazendo-se necessário a abertura de uma escola.

De acordo com o histórico da Escola Municipal Vila Marina, em 1963 foi construída uma casa pela empresa Picinatto e Lazaretti que funcionou como igreja e como escola, sendo que Ivanir Blank foi a primeira professora desta instituição.

Apresentamos outra instituição, a Escola de Ensino Fundamental Castro Alves que se localiza na Rua Prefeito Adelino Magnini, Nº 410, no centro da cidade de Dionísio Cerqueira. Conforme a história da escola (PPP, 2021), ela principia em 14 de março de 1954, ano após ocorrer a emancipação do referido município. Sendo o prefeito deste período o senhor Hélio Wasun. O Projeto Político Pedagógico traz em uma das seções, o histórico desta escola relatando que neste período haviam se instalado no município algumas instituições educacionais, principalmente particulares, trabalhando pela educação neste território de tri fronteira.

No histórico (PPP, 2021), há a afirmação de que a Escola Castro Alves no seu início era da rede particular de ensino, de anos iniciais ao ensino médio técnico. Entretanto, sabe-se que em 1969 houve a criação do Colégio Cenecista Castro Alves, vinculado ao Conselho Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Sendo que posteriormente houve a doação deste espaço educacional ao município de Dionísio Cerqueira, sob a condição da escola permanecer com este nome, não sendo possível precisar a data da realização desta transferência. Já em julho de 2011, o decreto municipal Nº 4721/2011 altera o nome da escola que atende somente os anos iniciais do ensino fundamental, passando a se chamar Escola de Ensino Fundamental Castro Alves.

Conforme o histórico da Escola Castro Alves (PPP, 2021), ela foi criada e mantida por um grupo privado até essa condição não ser mais vantajosa, sendo então acordado com o município de Dionísio Cerqueira, assumir e dar continuidade nos trabalhos educacionais nesta instituição.

O patrono da Escola Municipal Castro Alves<sup>8</sup> é o poeta brasileiro que habitualmente escrevia sobre os escravos. Ele destacava sua indignação e protesto sobre os problemas sociais que emergiam, principalmente em relação aos escravos.

Dando sequência apresentamos a história da Escola Municipal Construindo o Caminho do Assentamento Conquista na Fronteira (PPP, 2021) que teve o seu princípio no assentamento agrário em 1989, pois havia uma demanda de 44 educandos de 1º a 4º série do Ensino Fundamental, entre eles havia diferentes níveis e idades, pois vinham de um tempo significativo de acampamento sem fixar-se em uma escola.

Conforme o documento, as famílias desejavam uma escola diferente para seus filhos, que fizessem educação de um novo jeito, em um outro tipo de instituição, que além de ensinar a ler e escrever, incentivasse e fortalecesse os valores do trabalho do Movimento, da responsabilidade, da participação na luta, resgatando o amor a terra.

De acordo com o (PPP, 2021), foi enfrentando as dificuldades com criatividade e disposição que iniciaram a discussão sobre este novo tipo de escola nos núcleos de famílias, formando uma comissão para pensar e sistematizar esta educação almejada coletivamente.

Então colocaram-se critérios para que os profissionais que trabalhariam neste local estivessem dispostos a seguir a perspectiva que vinha ao encontro de uma proposta baseada no educador Paulo Freire. Como os livros didáticos não auxiliavam neste trabalho de formação, para substituí-los, sentiram a necessidade de outras fontes de pesquisa que contribuíssem nesse processo.

Conforme o (PPP, 2021), neste período existia o setor de Educação no Movimento Sem Terra (MST) que contribuiu com a formação dos

---

<sup>8</sup> Acesso: <https://www.infoescola.com/escritores/castro-alves/>. Acessado em 29 de junho de 2021.

educadores e da comissão de educação do Assentamento através de oficinas pedagógicas. Com o processo de formação surgiu a proposta de trabalharem com temas geradores, que seria uma situação problema, tirada da realidade do Assentamento e que se transformasse em assunto para o estudo e o trabalho integrando os conteúdos das várias disciplinas.

Na sequência trazemos à tona o histórico de mais uma escola do município de Dionísio Cerqueira que está no rol da pesquisa. A escola Municipal São Silvestre está localizada no perímetro urbano, no bairro São Silvestre, na Avenida Prefeito Adelino Mangini S/N, a entidade mantenedora é a Prefeitura Municipal de Dionísio Cerqueira.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2021), a escola foi inaugurada em 16 de maio de 1992 e o nome da escola é uma homenagem ao proprietário que doou a área de terra para a construção da escola, o Senhor Darci Silvestre.

Na sequência, apresentamos a Escola Municipal José do Patrocínio, localizada na linha Bela Vista do Peperi, na zona rural de Dionísio Cerqueira, Santa Catarina. Ela foi criada para atender à crescente demanda de alunos em idade de pré-escola e 1º a 5º ano em 11 de dezembro de 1987 pela Lei nº 516 da prefeitura municipal de Dionísio Cerqueira - SC, sob a denominação de Escola Isolada José do Patrocínio, sendo Prefeito desta época o senhor Jacob Maran e o primeiro professor o senhor Wainfuther.

José do Patrocínio, patrono desta escola e do abolicionismo, ajudou em fugas de escravos. Patrocínio, tomou como sua, a dor de toda uma raça, que durante trezentos anos sofreu sem descanso.

Nesta próxima seção traremos elementos pedagógicos de suma importância constantes no Projeto Político Pedagógico de cada escola acima citada. Estes que fazem parte do arcabouço de teoria para serem

levados em consideração no planejamento das práticas cotidianas escolares.

### 3.3 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

Nesta seção temos como premissa destacar a filosofia e as concepções de sociedade, de educação, de escola, de criança, de currículo, de ensino e aprendizagem e de avaliação, além de aspectos relacionados a formação continuada de professores, quando constantes no Projeto Político Pedagógico de cada escola.

Consideramos de fundamental importância averiguar como as escolas têm apresentado o Projeto Político Pedagógico, sabendo que este documento careceria de ser proveniente de construção democrática da comunidade escolar. Além desta mobilização ser uma das funções da gestão escolar, visando registrar os anseios da comunidade em uma proposta pedagógica de trabalho. Veiga esclarece a concepção e a organização do PPP escolar:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1998, p. 2).

Apresentaremos abaixo um quadro contendo as principais características do PPP das sete escolas municipais de Ensino Fundamental de 1º a 5º ano pesquisadas em Dionísio Cerqueira. Os conceitos estão na íntegra.

Quadro 1 - Conceitos extraídos dos PPPs

Escola	Terminologia	Conceito
E. M. E. Luiz Savoldi	Avaliação	Um processo contínuo e qualitativo, ocorrendo ao longo do processo de aprendizagem, através de critérios tomados em conjunto, considerados de forma contextual. Observando o processo do conhecimento de forma íntegra, investigações, análises de fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores, normas, atitudes e os demais tipos de aprendizagens, coerentes com o enfoque dado aos princípios básicos de cada disciplina.
E. M. Vila Marina	Avaliação	Processo de avaliação resultante da construção do conhecimento que acontece com um trabalho constante de ação-reflexão-ação. A avaliação oferece subsídios ao professor para que ele avalie o próprio processo e compreenda a eficiência ou não da metodologia e das estratégias adotadas. [...] tem o dever de investigar os conhecimentos que o aluno detém com o objetivo de ampliá-lo, não devendo apenas considerar apenas o produto, mas o processo.
E. E. F. Castro Alves	Avaliação de desempenho	Como instrumento a serviço da aprendizagem, da melhoria do ensino do professor, do aprimoramento da escola. Avalia-se para aumentar a compreensão do sistema de ensino, das práticas educativas, dos conhecimentos dos alunos.
E. São Silvestre	Avaliação	A avaliação do ponto de vista crítico não pode ser instrumento de exclusão dos alunos, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimento científico social e tecnológico produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo[...] Nossa avaliação será contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; estabelecendo que a verificação do rendimento escolar, observará os seguintes critérios: 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, séries a avaliação será descritiva, na 3ª e 5ª séries, o aluno passará por um processo de avaliação de caráter reprovativo, sendo que só avançará para a série seguinte se atingir média 7.0.
E. M. E. Luiz Savoldi	Sociedade	São diferentes grupos existentes num determinado meio sendo esta constituída de: valores, tradições e modos de vida marcada pelo processo socioeconômico, político e cultural.
E. Construindo Caminho	Sociedade	Os seres humanos vivem socialmente uma interdependência entre si e com a natureza. As pessoas se relacionam entre si, essas relações constituem relações sociais de produção e reprodução da vida. A sociedade está em constante movimento provocado pelas contradições nela existente.

Escola	Terminologia	Conceito
E. M. E. Luiz Savoldi	Educação	A educação percebe o homem como ser autônomo, essa autonomia está presente na definição de educação que está associada a própria capacidade de transformar o mundo.
E. E. F. Castro Alves	Educação	A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais."
E. Construindo Caminho	Educação	É entendida como uma prática coletiva e um processo de desenvolvimento integral da pessoa. Ou seja, educar significa criar condições para que as pessoas reflitam e teorize sobre as suas práticas no dia a dia de trabalho, de relacionamento social, de vida familiar e comunitária transformando a si mesmas e a sociedade a qual pertencem.
E. M. José do Patrocínio	Educação	Educação é um processo que se realiza dentro do próprio indivíduo: não é um acontecimento exterior a ele. A verdadeira educação é a autoeducação. Isto significa dizer: o ser humano se educa a si mesmo. Tudo que o professor ensina a uma criança, tudo o que ele lhe mostra, os caminhos que lhe apontam, as experiências que lhe oportuniza são nada mais que meios, estratégias, para que a própria criança faça a sua educação, construa-se a si e construa o seu saber.
E. M. E. Luiz Savoldi	Escola	Um espaço privilegiado que provoca mudança social, dá acesso ao conhecimento, auxilia na emancipação e na formação do cidadão crítico e participativo.
E. E. F. Castro Alves	Escola	Um organismo vivo repleto de vivências.
E. Construindo Caminho	Escola	Perceber a escola como produto das atividades historicamente condicionadas dos homens implica reconhecer que ela pode ser transformada. Significa, ainda, que agir dentro da escola, modificar as atuais práticas pedagógicas é contribuir simultaneamente tanto para a transformação da escola quanto da sociedade.
E. M. José do Patrocínio	Escola	A escola como instituição social tem função educativa e transformadora, intervindo efetivamente no processo de construção do conhecimento, assumindo a valorização da cultura e comunidade em situação diversificada que favoreçam o diálogo e a conscientização da vida do educando e sua família, de suas necessidades básicas e da comunidade, para o efetivo exercício dos seus direitos e deveres.

Escola	Terminologia	Conceito
E. M. E. Luiz Savoldi	Currículo	É um importante elemento constitutivo da organização escolar. Currículo, implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que tem o mesmo objetivo e a opção de um referencial teórico que o sustente. É uma construção social do conhecimento, pressuposto a sistematização dos meios para que esta construção se efetive.
E. M. José do Patrocínio	Currículo	É através do currículo que se expressa o grau de consciência política pedagógica e as preocupações com a democratização da educação, tanto no que se refere ao atendimento a todas as crianças em idade escolar, quanto á produção de ensino de boa qualidade.
E. E. F. Castro Alves	Diretrizes pedagógicas	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo [...]. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer a abordagem própria das ciências [...]. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas [...]. Utilizar diferentes linguagens [...]. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação [...].
E. M. Jacob Maran	Filosofia	Uma pedagogia libertadora, em que o aprendizado é, mais do que a aquisição da capacidade de pensar. Uma educação voltada para a formação de cidadãos com consciência crítica na produção de uma mudança histórica, política e social. Capaz de agir, transformar, conhecer valores e a compreensão de direitos e deveres.
E. Construindo Caminho	Filosofia	Os princípios filosóficos dizem respeito à visão de mundo, concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao que se entende acerca do que seja educação.
E. Construindo Caminho	Ser humano	Um ser inserido dentro da sociedade, que se desenvolve ao longo da história da humanidade, construindo a sua história coletivamente. O homem está conectado com a natureza, onde ele objetiva sua essência humana ao transformar os objetos da natureza.
E. Construindo Caminho	Ensino e aprendizagem	Uma prática educativa criativa, propiciando condições em que haja relações de aprendizado entre educandos e educadores. Passando assim a ser um ser social e histórico, sendo ele transformador criador e formador de seus próprios conceitos.
E. E. F. Castro Alves	Ensino e aprendizagem	A qual percebe essa relação como algo dinâmico, onde o professor tem o papel de dirigente do processo e o aluno é o interlocutor e construtor da sua aprendizagem. (LIBÂNEO, 1994, p.90).
E. M. José do Patrocínio	Ensino e aprendizagem	Considera-os atos políticos.

Escola	Terminologia	Conceito
E. São Silvestre	Aprendizagem	O desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio.... a aprendizagem é uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação. (Vygotsky).
E. São Silvestre	Formação de professores	A secretaria Municipal de Educação fornece aos professores municipais no decorrer do ano letivo a Formação Continuada, perfazendo um total de 80 horas de formação por ano para os docentes. Fazendo a certificação desses cursos para todos os professores que participam dos cursos.

Fonte: PPPs das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de 1º a 5º ano de Dionísio Cerqueira.

A partir da análise do quadro acima e dos conceitos apresentados no PPP da Escola Municipal Luiz Savoldi, percebemos que os mesmos estão sincronizados na busca de uma formação integral do ser humano que essa escola frequenta. Além de caracterizar a construção coletiva realizada pela comunidade escolar.

De acordo com a filosofia da Escola Municipal Jacob Maran que foi o único conceito possível para análise no documento recolhido, podemos afirmar que o foco dessa instituição escolar está evidenciando a formação social à luz dos direitos e deveres. Percebe-se que a necessidade desta comunidade também é o propósito de formação da escola. Porém, isto não está organizado em forma de documento estruturado e caracterizado como um Projeto Político Pedagógico ou não foi disponibilizado para a pesquisa.

Diante da reflexão sobre os dados, é perceptível que os processos formativos da escola E.E.F. Castro Alves estão em destaque nesta instituição escolar, dando ênfase a autoavaliação e ao replanejamento para que possam atingir os objetivos propostos.

Em se tratando da análise do PPP, 2021 da instituição de ensino denominada Escola de Ensino Fundamental Castro Alves, o conceito de escola é reconhecido por diversas vezes no texto do Projeto Político Pedagógico, sendo

possível reconhecer esta expressão ao analisarmos as ações que a escola desenvolve enquanto coletividade organizada.

A partir das concepções citadas no PPP da escola E.E.F. Castro Alves, podemos perceber que esta instituição escolar aborda uma fundamentação teórica para as práticas que realizam. Apresentam aspectos teóricos metodológicos que abrangem as metas a serem cumpridas durante o "fazer pedagógico", visando a aprendizagem dos estudantes.

No trecho sobre avaliação desenvolvida no PPP da Escola São Silvestre, temos encontrado contradição entre a primeira parte que declara a necessidade de dar ênfase aos aspectos qualitativos sob os quantitativos, inclusive considerando o processo de aprendizagem acima da prova final aplicada. Entretanto, o termo utilizado "avaliação de caráter reprovativo", desconsidera os aspectos formativos anteriores.

Um elemento de fundamental importância que encontramos no Projeto Político Pedagógico desta escola, está relacionada a formação continuada dos profissionais da educação, tanto professores como gestores. Necessitando ainda uma discussão sobre as características dessas formações, como possíveis temas, instituições (Universidades) formadoras e profissional especializado recomendado.

Em relação a educação, esta é percebida pelos membros da Escola José do Patrocínio como processo e não como momentos específicos de efetivação. Além de destacar que a autoeducação se efetiva através de possibilidades mostradas pelos docentes, sendo esta a principal função do professor, mediar o processo de construção do conhecimento:

Outro termo de extrema relevância na educação compreendida por esta instituição é que "educar e aprender são atos políticos", afirmando que a educação não é neutra no processo de ensino e aprendizagem. Assim afirma Freire (1995):

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação

ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem prático. (FREIRE, 1995, p. 46).

Consideramos que a expressão “educar e aprender são atos políticos” como uma das ideias principais deste documento, pois retrata uma concepção democrática e de posicionamento epistemológico.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola José do Patrocínio percebemos a concordância entre o objetivo de construção da educação humanizadora e os aspectos específicos onde se diluem as especificidades do objetivo maior. Porém, sentimos a falta neste documento do elemento avaliação com suas características e a forma como se desenvolve nesta escola.

Em se tratando de currículo, o PPP da E.M. José do Patrocínio, este é visto como um elemento que auxilia na conscientização crítica dos membros de uma escola, pois é ali que se expressa os aspectos educacionais elementares. A destacar, a democracia, a qualidade da educação e o acesso à todas as crianças.

Finalizando esta seção podemos destacar que os Projetos Políticos Pedagógicos das sete escolas de Ensino Fundamental de 1º a 5º não apresentam em seu conteúdo uma discussão específica sobre as formações continuadas para os profissionais da educação que trabalham nestes educandários. Ademais, esta é uma seção importantíssima para oportunizar a expressão e o registro das defasagens pedagógicas e curriculares vistas nestes espaços de construção de conhecimento.

A formação continuada é indispensável para a discussão da organização da escola como um todo e de suas relações com a sociedade. Este é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, justamente porque não é só ela que possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente,

o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos. (VEIGA, 2010, p. 20). Dessa maneira, o PPP deve contemplar a formação dos profissionais da escola, sendo que cabe ao diretor investigar as necessidades destes para a sua formação continuada, elaborando programas com apoio da Secretaria.

É importante que o diretor e o coordenador pedagógico oportunizem tempos e espaços para a formação continuada em serviço, acompanhando e estimulando a participação de todos os profissionais da educação nas atividades previstas no Calendário Escolar.

Na próxima seção abordaremos as formações continuadas de professores do Ensino Fundamental realizadas no município de Dionísio Cerqueira de 2012 a 2021, juntamente com a análise feita sob o olhar externo a realidade formativa.

### 3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA MUNICIPAL NO PERÍODO DE 2012 A 2021

Esta pesquisa tem o intuito de estudar as especificidades sobre a formação continuada nos últimos dez anos (2012 a 2021) e as repercussões pedagógicas trazidas pelos professores das escolas do município de Dionísio Cerqueira (SC), devido ser o período em que as formações continuadas dos profissionais da educação neste município trataram de três estratégias pedagógicas e epistemológicas diferentes de formação: tema-gerador baseado em Paulo Freire (2012-2015), projetos didáticos pedagógicos (2016-2019) e sequências didáticas do sistema de ensino educacional adquirido (2020-). Através desta periodização, queremos verificar se houve aspectos diferenciados de formação fornecida pela municipalidade.

Para compreendermos o conceito de formação continuada de professores, trazemos a concepção de alguns estudiosos da área, que tem se dedicado a aprofundar o processo histórico trazido até os dias atuais. Ferreira (2006, p. 19-20) afirma:

A “formação continuada” é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana.

Para Behrens (1996), a formação continuada de professores tem evidenciado a necessidade de ser construída de forma coletiva, propondo romper com o individualismo pedagógico e fazendo análise científica da prática conectada a teoria. A autora afirma sobre um dos importantes aspectos da formação continuada:

[...] além de ser contínua, deve buscar reflexões que aliem a teoria à prática e provoquem a capacitação docente em processo de desenvolvimento na própria escola. Este processo interativo reflexivo implica a convivência do formador e dos formandos numa relação de colaboração e de partilha. (BEHRENS, 1996, p. 135).

O contexto atual da formação continuada de professores está exigindo a passagem da atualização para a criação de espaços de formação, de pesquisa, de inovação e de imaginação, sendo que os formadores dos docentes devem saber criar estes espaços para não ficarem só no ensinar, mas passem a aprender. Essa perspectiva, desafia a classe a buscar consolidar os elementos que a sociedade tem necessidade e busca na atualidade.

De acordo com Imbernón (2010), a formação continuada de professores perpassa o momento de estudo, atinge a ação prática e a mudança da realidade.

Sabemos que a Secretaria Municipal de Educação cerqueirense fornece anualmente no mínimo 80 horas de formação continuada para os docentes, pois está contemplado no Plano de Carreira do Magistério deste município.

Destacamos abaixo um quadro com as temáticas das formações continuadas de professores do município de Dionísio Cerqueira de 2012 a 2021. Além de constar a divisão dos períodos de formação conforme os aspectos epistemológicos abordados nas formações.

Quadro 2 – As formações continuadas do município de Dionísio Cerqueira

Ano	Título	Palavras-chave
2012	Comportamento dinâmico de grupos: testes vivenciais e humor	Trabalho em grupo; Jogos, música; Oficina; Construção do tema gerador; Seminário; Planejamento; Preocupação com a saúde do ser humano.
2012	Planejamento e construção do tema-gerador	
2012	Estratégias de aprendizagem através de jogos, músicas e movimentos	
2012	Alfabetizar e letrar na ludicidade	
2012	Valorizar a língua como prática cotidiana	
2012	Níveis de alfabetização e avaliação por pareceres na EI e SI	
2012	Oficina de alfabetização: uma prática materna	
2012	A importância da Música na Educação Básica	
2013	Execução do Projeto de Saneamento Básico no município de Dionísio Cerqueira	
2013	A construção do tema-gerador	
2013	Educação Ambiental: uma possibilidade a partir do saneamento básico	
2013	A importância da afetividade na aprendizagem	
2013	O cuidar e o educar	
2013	Espanhol, arte, espanhol e música: replanejar as atividades do semestre	
2013	Relação família – escola, a formação humana, diálogo entre pais e filhos	
2013	Seminário Municipal do Pnaic e feira do livro	
2014	Organização de rotina: brincadeiras, cantos e confecção de brinquedos	
2014	Primeiros socorros e os primeiros dias na creche (adaptação)	
2014	Depressão, baixo estima, saúde mental e comprometimento	
2014	Planejamento do tema-gerador	
2014	Brinquedos e brincadeiras com base nos estudos do pré-infância e principais atividades das rotinas das creches	
2014	Escola de pais: integrando família e escola	
2015	A ludicidade: papel do professor e monitor; cuidados com as crianças; propostas de atividades pedagógicas utilizadas nas práticas escolares	
2015	Elaboração e estudo do tema gerador para as escolas municipais	
2015	Fonética: a alfabetização através do som das letras	
2015	Inclusão nas escolas	
2015	Libras	
2015	Planejamento Pedagógico de 4º e 5º anos	

Ano	Título	Palavras-chave
2017	Projetos para as escolas	Planejamento pedagógico; Construção e socialização de projetos; Dificuldades de aprendizagem; Segundo professor; Especificidades das disciplinas.
2017	Elaboração do projeto pedagógico da escola	
2017	Encontro dos professores municipais: organização dos conteúdos a serem trabalhados em 2017	
2017	Formação continuada de professores: sequência didática	
2017	Formação continuada de professores: acompanhamento dos projetos	
2017	A importância de diagnosticar a criança com autismo na primeira infância	
2017	Violência doméstica	
2018	O despertar do educador: das marcas do silêncio da violência a descoberta da possibilidade do afeto	
2018	Elaboração de projetos para 2018	
2018	O trabalho com crianças com necessidades especiais: segundo professor e professor regente	
2018	O trabalho do segundo professor	
2018	(Re) significando a matemática e explorando materiais estruturados como: material dourado, ábaco, escala de Cuisenaire	
2018	Estudo do Projeto Político Pedagógico	
2018	Elaboração do Projeto Pedagógico do 2º semestre	
2019	Resgate da história do município de Dionísio Cerqueira	
2019	Neurociências: ensino e aprendizagem	
2019	Elaboração do Projeto Pedagógico do 1º semestre	
2019	Palestra motivacional	
2019	Relações humanas e a educação	
2019	Apresentação dos projetos realizados no 1º semestre	
2019	Base Nacional Comum Curricular: análise de diversos aspectos da BNCC	
2019	Métodos de alfabetização. Como funciona o método fônico? Vantagens da alfabetização através deste método.	
2019	Cuidados e conteúdo na creche; primeiros cuidados; organização do espaço e do tempo na EI; o que é identidade e autonomia?	
2019	Psicomotricidade relacional: atividades lúdicas interdisciplinares, desenvolvimento e aprendizagem infantil	
2019	O que é cartografia? O mapa para a geografia; representação do espaço geográfico.	
2019	Relações profissionais, clima organizacional e ética profissional.	
2019	Elaboração do Projeto didático por escola	

Ano	Título	Palavras-chave
2020	A excelência na arte de ensinar: motivação e compromisso.	Excelência; Conteúdos mínimos; BNCC; Empreendedorismo; Era digital (tecnologias); Flexibilização de espaço e tempo; Autocompaixão.
2020	Educação de bebês. As especificidades da ação pedagógica com os pequeninos	
2020	Matemática	
2020	Conteúdos mínimos, socialização, brinquedos, cantigas e brincadeiras.	
2020	A prática da escrita na produção textual: como trabalhar gramática nos anos iniciais	
2020	As etapas da promoção de uma aprendizagem e do projeto pedagógico	
2020	Elaboração do Projeto Pedagógico da escola	
2020	Base Nacional Comum Curricular e elaboração da metodologia de trabalho para o ano letivo	
2020	Curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP) SEBRAE/ Paraná	
2020	Educação em momento especial; o retorno a escola no pós pandemia; ferramentas digitais, uso de aplicativos e tecnologias; avaliações não presenciais: desafios e potenciais; cuidar de si para cuidar do outro	
2021	Saúde Mental	
2021	Autismo e Inclusão	
2021	A Transição da Ed. Infantil para o Ens. Fundamental	
2021	Professor mediador com uso de tecnologias digitais e mediação de conflitos na relação professor X aluno	
2021	Organização curricular Planejar, organizar e flexibilizar espaços, ambientes e tempos.	
2021	Planejamento X Avaliação	
2021	Relação família X Escola	
2021	O fazer pedagógico neste momento que vivemos na Educação	
2021	Qualidade de vida transvendo as práticas de cuidado de si.	
2021	Português	
2021	Matemática	
2021	Generalista	
2021	O poder da autocompaixão	

Fonte: Acervo de formações continuadas e de frequência da SME de Dionísio Cerqueira. Técnica responsável: Ivonete Fátima Lanza.

Legenda:

	Tema gerador (Paulo Freire): 2012-2015
	Projetos com sequências didáticas: 2016-2019
	Sequências didática - Sistema de Ensino: 2020-

Ao averiguar o acervo de formações continuadas dos docentes junto à Secretaria Municipal de Educação de Dionísio Cerqueira, foi possível observar que a mesma ofertou em 2012 oito palestras aos professores das escolas municipais. Entre as quais, três tratavam sobre a alfabetização; duas palestras tinham como tema central a música na Educação Infantil e Ensino Fundamental; uma oportunizou a discussão sobre a vivência em grupos escolares; uma fala teve como objeto de estudo o tema-gerador e, por fim, uma palestra sobre a língua na prática cotidiana com uma profissional da área de jornalismo.

No ano de 2013, os docentes das escolas municipais de Dionísio Cerqueira contaram com oito oportunidades de formação continuada, sendo que duas delas envolvem o tema da educação ambiental e os palestrantes advêm da área da engenharia; uma formação realizada por uma psicóloga da região oeste de Santa Catarina teve a afetividade como tema de debate; um momento de estudo abordou o educar e cuidar na escola; em outra formação foi oportunizada a discussão no que tange o tema gerador; ainda houve um curso com o replanejamento pedagógico de espanhol, arte e música; uma palestra proferida por um professor aos pais, alunos e funcionários abordando o tema a formação humana; por fim, um seminário municipal do Pnaic juntamente com a feira do livro.

Em 2014, a Secretaria de Educação contou com seis palestrantes, sendo três especialistas da área da educação, um profissional especializado na psiquiatria, um palestrante da enfermagem, um profissional da psicologia e um especialista em desenvolvimento gerencial que abordaram sobre os temas: brinquedos e brincadeiras, tema gerador, rotinas, saúde mental e comprometimento, primeiros socorros e integração família e escola.

No ano seguinte, a Secretaria de Educação de Dionísio Cerqueira forneceu seis cursos de formação continuada aos docentes das escolas municipais, tendo como objetos de estudos: a ludicidade, o tema gerador, a alfabetização, planejamento pedagógico, Libras e a inclusão escolar. Este

último curso aconteceu com uma palestrante especialista em educação especial e tecnologias.

Em relação a formação continuada de profissionais do magistério municipal de Dionísio Cerqueira referente ao ano de 2016, não foi possível encontrar nenhum registro no acervo da Secretaria Municipal de Educação.

Durante o ano de 2017, os professores das escolas municipais de Dionísio Cerqueira tiveram sete momentos específicos de formação continuada. Sendo que cinco cursos tiveram como tema de trabalho os projetos escolares ou sequências didáticas; outro tema debatido na formação é a criança com espectro autista; por fim, a violência doméstica foi abordada por uma assistente social que possui mestrado na respectiva área.

De acordo com os registros da Secretaria Municipal cerqueirense, no ano de 2018 foram realizadas sete palestras para aprimorar a formação continuada dos professores municipais. Dentre eles, dois momentos de estudo tratam da educação especial e segundo professor, sendo o tema trabalhado por uma psicóloga e por uma professora; outra palestra presidida por uma assistente social teve como objeto de estudo a violência e o afeto; em dois momentos distintos tratou-se da elaboração de projetos pedagógicos escolares; em outra oportunidade trabalhou-se com o tema Projeto Político Pedagógico (PPP); uma professora mestra na área de matemática trabalhou a formação continuada de professores com a ressignificação da matemática com materiais estruturados.

A Secretaria Municipal de Educação de Dionísio Cerqueira forneceu durante o ano de 2019 treze momentos diferenciados de formação docente aos membros do magistério municipal. Na oportunidade discutiu-se sobre diversos temas, sendo que três destacam a construção de projetos escolares; história de Dionísio Cerqueira; neurociências e o ensino e a aprendizagem; palestra motivacional com uma profissional da psicologia; em outra oportunidade debateu-se sobre as relações humanas e a educação; uma professora especialista tratou do tema análise de aspectos importantes da Base Nacional

Comum Curricular; outro curso tratou dos métodos de alfabetização; uma professora mestre em educação abordou o tema cuidados e conteúdos na creche; um curso aconteceu com o foco na psicomotricidade infantil; o tema cartografia foi abordado em outro momento de formação continuada de professores; por fim, o curso que destacou as relações profissionais foi realizada com palestra de um profissional mestre em ciências ambientais.

Durante o ano de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Dionísio Cerqueira proporcionou aos profissionais do quadro do magistério municipal 10 palestras formativas, tendo como temas: duas formações focadas em projetos pedagógicos; duas palestras sobre as especificidades pedagógicas da Educação Infantil; um curso fornecido abordou o empreendedorismo como tema central; uma formação teve como tema a Base Nacional Comum Curricular; uma palestra motivacional aos docentes; duas formações específicas em Matemática e português; uma palestra focada na educação pós pandemia e o retorno às escolas.

As formações continuadas fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Dionísio Cerqueira no ano de 2021 contaram com psicólogas e professores. Estes abordaram catorze temas diferenciados: Saúde mental; autismo e inclusão; a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; professor mediador com uso de tecnologias digitais e mediação de conflitos na relação professor e aluno; organização curricular: planejar, organizar e flexibilizar espaços, ambientes e tempos; planejamento e avaliação; relação família e Escola; o fazer Pedagógico neste momento que vivemos na Educação; qualidade de vida transvendo as práticas de cuidado de si; português; matemática; generalista; o poder da autocompaixão.

A formação continuada de professores do município de Dionísio Cerqueira, do período de 2012 a 2021 tem focado em três aspectos estratégicos formativos e de concepção epistemológica, quais sejam: organização pedagógica curricular através de Tema gerador (Paulo Freire), de Projetos com sequências didáticas e sequências didáticas através do

Sistema de Ensino. A aquisição de um Sistema de Ensino traz no pacote, além do material didático para alunos, professores e gestores, a formação continuada aos profissionais de educação.

Analisando alguns aspectos fundamentais da formação continuada de professores do município de Dionísio Cerqueira de 2012 a 2021, pode-se destacar que no período que estava focada na organização curricular por tema gerador (2012-2015), havia três palavras importantes nos títulos propostos. A oficina, o seminário e o planejamento tornam-se constantes e possíveis de serem verificados vinculando a construção coletiva do tema gerador<sup>9</sup> para o trabalho extensivo nas escolas. Além de observarmos uma preocupação com a saúde mental e física dos profissionais da educação e dos estudantes como temáticas significativas das formações.

Conforme Streck, Redin e Zitkoski escrevem em *Dicionário Paulo Freire*, o Tema gerador emana de um universo temático no qual alunos e professores estão inseridos. Por isso:

O “tema gerador” é lugar epistemológico-pedagógico-político. Sustenta o estudo, a reflexão pessoal e coletiva a partir da história vivida, sofrida, emoldurando-a num contexto político do capitalismo e de suas atrocidades, as quais impedem a humanização à grande maioria, bem como o acesso da classe popular ao protagonismo social, político e democrático. Permite uma releitura do mundo, dá sentido à luta libertadora pelo direito à vida, de todos e de cada um. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 775).

Conforme Freire (1987, p. 49), a investigação, o estudo e o planejamento pedagógico baseado em Tema gerador elenca um universo de saberes que emana do povo e que implica necessariamente:

[...] numa metodologia que não pode contrariar a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo,

<sup>9</sup> Para ampliar a compreensão do conceito de Tema gerador com base em Freire, acesse: <https://www.centropaulofreire.com.br/arquivos/livros/Dicion%C3%A1rio%20Paulo%20Freire%20-%20Danilo%20R.%20Streck.pdf>.

a apreensão dos "temas geradores" e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

Na fase das formações continuadas que está embasada em projetos pedagógicos, podemos observar algumas características, quais sejam: planejamento pedagógico, construção e socialização de projetos, preocupação com a criança com dificuldades de aprendizagem: segundo professor e as especificidades das disciplinas. Essa dinâmica voltada a formação em serviço tem dado ênfase a práxis pedagógica através do PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Pois foi o período que focou em conhecer a teoria que se apresentava através de estudos sobre o material produzido e indicado à leitura, além da transposição para a construção de projetos práticos e a socialização dos mesmos.

Nos últimos dois anos (2020-2021) tem-se dado ênfase nas formações de professores aos temas que abordam: excelência, empreendedorismo, conteúdos mínimos, BNCC, era digital (tecnologias), flexibilização de espaço/ tempo e autocompaixão.

Após um período de intensa formação baseada na metodologia de Paulo Freire e de estratégia pedagógica de ensino sustentada através de projetos pedagógicos e sequências didáticas construídas pela comunidade escolar, houve a entrada de uma estratégia de formação de professores com aspecto neoliberal. Pois, a organização da formação continuada para professores e gestores é parte do pacote adquirido, incluindo também apostilado para os estudantes.

Freire trata essa concepção de educação como "bancária", onde se deposita saberes sem que haja a preocupação da consciência em torno do que está em pauta. Portanto, é pertinente afirmar que essa concepção:

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como "corpos conscientes". A consciência como se fosse alguma seção "dentro" dos homens, mecanicistamente compartimentada,

passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se o homem fosse uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus. (FREIRE, 1987, p. 36)

Diante disso, voltamos a frisar a importância que tem a Universidade no contexto da formação tanto inicial quanto continuada para a construção do processo formativo democrático, humanizador e de qualidade.

Conforme Freitas (2014):

[...] atuação das universidades no processo de formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica – seja em programas de pós-graduação lato e stricto sensu, seja em projetos de extensão – visando ao fortalecimento da aproximação entre educação básica e ensino superior com a compreensão de que as escolas são espaços privilegiados de formação, produção de saberes e conhecimentos. (FREITAS, 2014, p. 440).

Outro elemento que vale ressaltar é que as formações continuadas de docentes de 2012 a 2021 não possuem uma constância de universidade responsável pelas formações. Qual seja, os cursos são organizados via Secretaria Municipal de Educação conforme a demanda que emerge das escolas vinculadas a Secretaria e busca-se um profissional para abordar o assunto. Seguindo um processo burocrático de licitação, onde o menor preço é que vence o ditame. Participam desse processo de escolha instituições de diversas perspectivas formativas: universidades, Institutos ou empresas do ramo educacional. Essa diversidade faz com que haja uma comercialização das formações continuadas de professores em Dionísio Cerqueira, bem como, em todo o Brasil.

A oferta de cursos de formação contínua de forma pontual, fragmentada, dispersa no oferecimento e descolada das necessidades objetivas da escola pública e de seu projeto pedagógico vem permitindo que organizações não governamentais (ONG), entidades assistenciais, empresariais e universidades privadas disputem o “mercado educacional” criado pela centralidade da formação de professores nos processos de mudança em curso. (FREITAS, 2014, p. 440).

A formação continuada de professores deveria constar nos projetos Políticos Pedagógicos das escolas como um item da pauta de discussões da comunidade escolar. Sendo que a organização das formações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação deveria vir ao encontro do que está proposto em cada PPP das escolas da rede de ensino.

Por conseguinte, as formações continuadas devem dar suporte pedagógico para agir no “chão” da escola objetivando a aprendizagem dos estudantes e que na sequência possa trazer também a melhora nas notas das avaliações externas.

Sabe-se que há um esforço externo a escola que acaba por enfatizar a responsabilização da mesma e dos professores pelo desempenho dos alunos nos exames nacionais da educação básica (Saeb e Prova Brasil), secundarizando a importância e o impacto das condições de vida e de produção da vida material e espiritual de nossas crianças nos processos de desenvolvimento da escolarização. (FREITAS, 2014, p. 440)

Na próxima seção trataremos um breve histórico sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e seu desenvolvimento nas escolas brasileiras. Apresentamos aspectos importantes e positivos, a se considerar na compreensão da educação escolar, mais especificamente, no Ensino fundamental.

### 3.5 SOBRE O IDEB E AS AVALIAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE DIONÍSIO CERQUEIRA

O contexto histórico da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) acontece no ano de 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) quando o Brasil era governado pelo, então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, juntamente com a sua equipe. O Ideb “é a ferramenta para acompanhamento das metas de

qualidade para a Educação Básica, que tem estabelecido, como meta para 2022, alcançar média 6 – valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos" (BRASIL, 2007).

Segundo a compreensão trazida pelo MEC em (BRASIL, 2007), o Ideb tem como objetivo conduzir a política pública em prol da qualidade da educação, sendo que busca reunir em um indicador, os resultados do fluxo escolar e as médias de desempenho das avaliações. É através do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para os estados e o país e, através da Prova Brasil, para escolas e municípios, que ocorre este controle a cada dois anos. Complementa ainda, que esta forma de avaliação busca um equilíbrio entre os dois aspectos levados em consideração para a avaliação do índice: sendo possível controlar quando o sistema educacional reprova o aluno, indicando uma perspectiva que deve haver melhoria do mesmo. E, se o sistema acelerar a aprovação do estudante sem a condição necessária, da mesma maneira, o resultado indica a necessidade de melhoria desse sistema de ensino.

Conforme o site do MEC (BRASIL, 2007) "o Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas". Sendo que o índice tem variação entre 0 a 10 e as estratégias que estão sendo organizadas estão focadas em atingir o nível que os países desenvolvidos possuem, além de reduzir as desigualdades educacionais em âmbito nacional.

A visão dos promotores de avaliações externas proporcionada pelos governantes é apresentada por Werle (2010) como estratégia de autoavaliação, diagnóstico e prestação de contas:

Para os governantes que promovem estas avaliações, os dados são produzidos para a prestação de contas à sociedade, transparência do emprego de recursos públicos em relação ao trabalho realizado pelos sistemas, assim como orientação de

políticas e planos de ação de sistemas e escolas. No discurso dos que promovem tais avaliações, elas servem, portanto, para o aperfeiçoamento de projetos, a autoavaliação de escolas e sistemas, o diagnóstico de situações escolares, além de prestação de contas. (WERLE, 2010, p. 25).

Buscamos trazer para a discussão a perspectiva histórica da educação escolar anterior a criação do Ideb, pois essas condições determinaram a implementação da avaliação em 2007 nas escolas brasileiras.

De acordo com Afonso (2009, p. 17), na década de 1980 ocorria em alguns países, especialmente nos Estados Unidos com Ronald Regan e na Inglaterra com Margareth Thatcher os movimentos pela Reforma do Estado. O objetivo desta Reforma estava centrado no Estado Mínimo, onde as prestações de contas seriam realizadas na perspectiva de mercado, qual seja, consideravam que assim a eficiência estaria garantida. Tanto o Estado burocrático como o Estado renovador, possuem uma preocupação com a eficiência das políticas públicas. Contudo, onde se buscou os melhores resultados na prestação de serviços pelos agentes públicos é através de estratégias modernas de gestão.

No Brasil, o histórico da gestão pública até os anos de 1990 tem visualizado um estado brasileiro apoiado em um modelo burocrático de condução dos trabalhos. Porém, com o advento da globalização, essa insistiu no enfraquecimento do controle das finanças e do comércio por parte do governo. Sendo a Constituição Federal (CF) de 1988 uma das incentivadoras para a continuidade da proposta de gestão focada na burocracia. Contudo, no ano de 1995, o ministro Bresser Pereira apresentou um Plano Diretor do Aparelho do Estado e que trouxe a perspectiva da gerência na administração pública brasileira.

É desejado que o Brasil atinja o nível de qualidade educacional médio dos países desenvolvidos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Apresentando metas a serem cumpridas, pois é perceptível a influência da agência financiadora, Banco

Mundial (BM) como indutora da política de avaliação dos países que não são sócios ao mesmo, para que se adequem, objetivando o recebimento de futuros empréstimos. O país assumiu também o compromisso em Jomtien -Tailândia (1990) de planejar metas e ações visando ao progresso educacional qualitativo para o Ensino Fundamental.

Conforme Perboni (2016, p. 44), é a partir de 1990, que procede a ideia do desenvolvimento da escola de massa, pública, obrigatória e laica ao serem construídas políticas educacionais via Estado. Na perspectiva de gerenciamento por parte do Estado, houve uma combinação entre financiar, fornecer e regular a educação, havendo reformas educacionais, que surgiram devido as mudanças sociais e econômicas. Estes redefiniram o papel do Estado e o revalorizaram, adotando a avaliação educacional de desempenho como estratégia de monitoramento. Nasce então, o Estado Avaliador a partir do controle dos serviços públicos, inclusive educacionais.

Segundo Peres (2019, p. 38), foi através do artigo 9º da LDB 9394/1996, que trata de um sistema nacional de avaliação, de competência da União em regime de colaboração entre os entes federados, que se estabelece a adoção de um parâmetro curricular nacional. Assim, surgem no Brasil em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com intuito de direcionar a aprendizagem e avaliação educacional de desempenho e uniformizar o currículo nacional.

Ainda conforme a autora, essa política demonstra a necessidade de a educação estar inclusa em uma agenda política, onde o processo de regulação redireciona os sistemas educativos, as escolas e práticas pedagógicas por elas desempenhadas. Assim, fica evidente a necessidade de maior transparência no setor educacional, focado principalmente nas escolas, nos processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização. Conforme Saviani (2020, p. 4).

Sobre a avaliação, cabe observar que a aferição de resultados se tornou a pedra-de-toque de toda a organização educacional,

sendo que o modelo de avaliação assumido pelo MEC não decorreu de pesquisa sobre a situação educacional brasileira. Sua inspiração veio dos instrumentos internacionais focados na mensuração de resultados.

As políticas educacionais passam a conceber a ideologia de regulação através de medidas e classificação, indicando um Estado Avaliador que assegura o mínimo de obrigações sociais, contudo detendo o controle educacional sobre o que a escola realiza.

Neste contexto, cabe a escola adentrar no movimento da regulação, que expõe a ideologia da estrutura educacional no aspecto qualitativo, através de práticas pedagógicas e de instrumentos avaliativos. Considerando essa premissa como controle dos gastos e dos resultados das instituições e dos órgãos públicos devido à queda de investimento nas áreas sociais. Portanto, o Estado passa a cobrar a eficiência e a qualidade através de avaliações com características informativas e classificatórias, que se concentram nos resultados.

Segundo Peres (2019) "essa estratégia de prestação de contas ou responsabilização é configurada pela administração pública em forma de transparência do trabalho realizado ao fornecer os dados, necessários ao Estado para regular o sistema educacional".

Diante dessa realidade, é possível perceber que a eficiência na educação escolar tem privilegiado o resultado deixando de considerar outros aspectos importantes na formação humana, como questões sociais e culturais. Usando os resultados com intuito de controlar e classificar escolas e estudantes, sob o discurso de prover uma educação de qualidade. E para corroborar com a ideia exposta, Afonso (2009, p. 15) afirma que:

Do mesmo modo, sem congruência de pressupostos, valores e metodologias entre avaliação, prestação de contas e responsabilização torna-se mais difícil haver uma procura de objectividade e transparência relativamente a decisões e práticas políticas, sociais e educacionais, podendo estar em causa a concretização do direito democrático à informação e, em decorrência disso, a possibilidade de afastamento e

alheamento dos cidadãos face ao que acontece nas instituições e organizações públicas ou de interesse público.

A partir do exposto por Afonso (2009), pode-se concluir que a escola pública possivelmente deseja manter-se neutra quanto a lógica de mercado, mas por outro viés, há a definição e instalação das políticas educativas de avaliação de forma sutil. Envolvendo uma trama de pré-condições para que o processo seja aceito pela comunidade escolar.

Levando em consideração qualquer abordagem avaliativa, Horta Netto (2010) afirma:

Uma coisa é certa: qualquer que seja a abordagem utilizada, não existe sentido dar às avaliações um caráter punitivo. A avaliação em qualquer de suas acepções deve ter um forte caráter formativo, levando em consideração que seu objetivo é compreender melhor a realidade e, dessa forma, atuar sobre ela, dentro dos limites impostos pelos instrumentos utilizados. É importante destacar que o limite de uma avaliação é definido previamente quando se determinam quais os instrumentos que serão usados no processo. (HORTA NETTO, 2010, p. 89).

Percebe-se que a responsabilização pelo sucesso, mas principalmente pelo fracasso educacional ocorre no extremo da avaliação que se posiciona a escola. É com a gestão e professores da escola que se busca explicações sobre as metas não alcançadas.

O que destacamos nesse processo está focado em trabalho coletivo intersetorial, onde haja oportunidade de discutir as dificuldades do “chão” da escola durante as formações continuadas. Oportunidade que os resultados recebidos possam permear as reflexões teóricas e práticas, influenciando e alterando as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, podendo contribuir no processo de melhoria da educação local e nacional.

A tabela a seguir nos mostra o panorama nacional de resultados e metas estabelecidas para as avaliações do Ideb.

Quadro 3 – Ideb: metas e resultados - Projeções para o **BRASIL**

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental															
	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
<b>Dependência Administrativa</b>																
<b>Estadual</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
<b>Municipal</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
<b>Privada</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
<b>Pública</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=8488051>.

O Brasil tem significativamente, ano a ano, desde a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2007. Na última edição do Ideb (2019), o país teve uma progressão em todas as etapas de ensino, porém apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de 1º a 5º ano, cumpriu a meta estabelecida para esta etapa de ensino.

A seguir, trazemos a tabela com os resultados e as metas do Ideb do município de Dionísio Cerqueira:

Quadro 4 – Ideb: metas e resultados (Dionísio Cerqueira)

**IDEB - Resultados e Metas**

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_  
Município: \_\_\_\_\_ SC

Município: \_\_\_\_\_ Rede de ensino: \_\_\_\_\_  
DIONÍSIO CERQUEIRA Municipal

Série / Ano: \_\_\_\_\_  
4ª série / 5º ano

4ª série / 5º ano

Município	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
DIONÍSIO CERQUEIRA	3.2	3.9	5.0	5.7	5.6	5.9	6.3	6.7	3.2	3.6	4.0	4.3	4.6	4.8	5.1	5.4

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=10010659>.

A avaliação no Ensino Fundamental (1º a 5º ano) do município de Dionísio Cerqueira tem alcançado as metas propostas para as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) desde sua criação, ascendendo progressivamente da nota 3.2 para 6.7. Porém, a meta para o Ideb proposta para 2021 no município de Dionísio Cerqueira é de 5.4, abaixo da meta nacional que é 6.0.

A tabela que apresentamos abaixo expressa as metas e os resultados das avaliações realizadas nas escolas do município de Dionísio Cerqueira desde 2007:

Quadro 5 – Ideb: metas e resultados (escolas municipais de Dionísio Cerqueira)

4ª série / 5º ano		Ideb Observado								Metas Projetadas							
Escola †	2005 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019 †	2021 †	
EI MUN JOSE DO PATROCINIO			4.8				**	**			5.1	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4	
EI VILA MARINA							6.0	6.1							6.2	6.4	
EMEF CASTRO ALVES					6.5	6.6	6.9	7.3					6.7	6.9	7.1	7.3	
ESC MUN DE EDUC INF E ENS FUND PINGO DE GENTE		4.6	5.7	5.9			**	**	4.8	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4		
ESC MUN JACOB MARAN	3.0	3.5	4.0	4.6	4.6	4.8	5.0	4.6	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3	
ESCOLA MUN LUIZ SAVOLDI			4.3		4.9	5.1	5.0	5.8			4.6	4.9	5.1	5.4	5.7	6.0	

Obs:† Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=10010659>.

Nota:

- \* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
- \*\* Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Os dados apresentados na tabela acima nos mostram que historicamente seis escolas municipais de Dionísio Cerqueira já realizaram a avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Sendo que a Escola Municipal José do Patrocínio participou uma única vez da divulgação dos dados, porque o número de participantes era insuficiente nas outras edições. Portanto, a nota obtida em 2009 foi 4.8, sem haver uma meta prévia estabelecida para ser atingida neste período.

A Escola de educação Infantil e Ensino Fundamental Pingo de Gente teve a avaliação do Ideb divulgada nos anos de 2007, 2009 e 2011, sendo que nas outras edições não houve avaliação, pois, a escola passou a ter apenas alunos da Educação Infantil. Porém, das três avaliações das quais participaram, na primeira não havia meta estabelecida, e nas duas subsequentes, atingiram as metas propostas para aquele período.

A participação na avaliação do Ideb da Escola Municipal Vila Marina ocorreu em duas oportunidades, sendo em 2017 e 2019. Visto que tirou 6.0 e 6.1, respectivamente, não atingindo as metas estabelecidas, ficando com a média aproximada da expectativa.

Em relação a Escola Municipal Jacob Maran, esta tem a história marcada pela participação na avaliação do Ideb desde seu princípio, atingindo as metas propostas nas primeiras seis edições. Porém, na última avaliação realizada no ano de 2019, a escola ficou com o desempenho abaixo da meta estabelecida.

A Escola Municipal Luiz Savoldi participou em cinco edições da avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, posto que, em três oportunidades (2013, 2015, 2019) atingiu as metas da proposição efetuada. E em 2009 e 2017 as notas ficaram abaixo da propositura. O aspecto relevante é que a meta cumprida por esta escola no ano de 2019 era de 5.7.

Por fim, apresentaremos a análise da participação da Escola Municipal Castro Alves na avaliação realizada pelo Ideb nas suas últimas edições (2013, 2015, 2017, 2019), onde por duas vezes não atingiu a meta proposta. Porém, nas últimas duas edições alcançaram as médias desejadas. Vale ressaltar que a meta projetada para 2019 era de 7.1 e, foi ultrapassada e cumprida com sucesso.

Nesta análise percebemos que a Escola Municipal São Silvestre e a Escola Municipal Construindo o caminho não estão relacionadas no quadro

acima, por se tratar de instituições de pequeno porte com a quantidade de alunos que não atinge a meta desta avaliação.

No próximo capítulo abordaremos a formação continuada e a avaliação do Ideb na educação escolar do município de Dionísio Cerqueira sob o olhar dos sujeitos que são o público das formações e têm o trabalho focalizado no “chão” da escola.

## 4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A AVALIAÇÃO DO IDEB NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE DIONÍSIO CERQUEIRA

[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica [...]. (GADOTI, 2011, p. 41).

A tríade que contém a formação continuada de professores, a avaliação educacional efetivada através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e a implicação pedagógica que ocorre no “chão” da sala de aula é de extrema importância nos estudos educacionais na atualidade, principalmente em diálogo com as pesquisas e autores. Diante disso apresentamos um relatório e a devida análise de uma pesquisa aplicada à docentes que é o público-alvo do estudo.

### 4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A AVALIAÇÃO DO IDEB NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES

A partir da contextualização teórica apresentada nesta dissertação, formulamos 12 questões pertinentes a formação continuada de professores e as implicações pedagógicas na produção de resultados educacionais. A estrutura do questionário foi organizada de forma aberta, pois tem questões objetivas e discursivas a partir dos objetivos da pesquisa. Recebemos as respostas de 9 professores, sendo que foram enviados os questionários para 41 docentes do Ensino Fundamental municipal de Dionísio Cerqueira. De forma sigilosa, compilamos os dados e posteriormente fazendo a análise dos dados.

Na questão 1 - Tempo de desempenho na profissão de professor (a) 2021/2022 é perceptível na questão respondida pelos nove professores que a grande maioria tem larga experiência no Ensino Fundamental Inicial. Oito

deles já estão a mais de 10 anos no exercício da profissão, podendo destacar que os mesmos já tiveram contato com as três formas de condução das formações continuadas de professores fornecidas nos últimos dez anos na Rede Municipal de Educação de Dionísio Cerqueira. Quais sejam, tema gerador, projeto e sequência didática (Sistema de Ensino).

Identificou-se pela questão 2 que a formação dos professores das escolas municipais de 1º a 5º ano de Dionísio Cerqueira é graduação e especialização. Vale ressaltar que o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Dionísio Cerqueira contempla o incentivo à formação continuada de seus professores a nível de *stricto sensu*: mestrado e doutorado com a liberação parcial remunerada para que possam aperfeiçoar-se. Dentre os nove professores, um deles frequenta o mestrado, pesquisando sobre a alfabetização e as circunstâncias que a cercam.

Questão 3 - Contribuição dos professores na (re) construção do Projeto Político Pedagógico- PPP da escola onde atua. Ao ser questionada sobre o envolvimento no PPP, a professora B afirma: "Participei, mas sempre muito rápido, sem muito tempo. Depois de pronto ele fica guardado até o outro ano para a revisão (triste realidade). Acredito que deveria ter momentos para estudo durante o bimestre ou semestre para analisar o que estamos fazendo, o que devemos melhorar, o que podemos planejar".

Em relação a (re) construção do Projeto Político Pedagógico da escola em que atua, apenas uma pessoa respondeu não ter participado. No entanto, o professor B expressou a sua insatisfação ou indignação por ser um momento muito rápido, sem ter a devida disseminação na comunidade escolar. Isso justifica a necessidade de tê-lo como documento que auxilie na avaliação dos trabalhos realizados e nos novos planejamentos. Neste quesito, percebe-se a necessidade de repensar a forma de analisar, discutir e reconstruir o PPP de cada escola e que a periodicidade seja menor para que se possa ficar atento a detalhes que efetivamente auxiliem pedagogicamente a escola.

A participação do coletivo na elaboração do PPP é imprescindível: “Há que se pensar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola”. (VEIGA, 2010, p. 33). Oportunidade de encontro, trocas, somas e reflexões sobre os processos educativos, entre eles a formação dos professores.

Questão 4 - Temáticas abordadas anualmente nas formações continuadas de professores no município de Dionísio Cerqueira. Ao ser questionada a professora B afirmou, “nestes últimos dois anos devido a pandemia e devido ao município ter implantado o modelo de ensino do Aprende Brasil, tivemos formações online do próprio programa, destinado aos professores do Brasil todo e não especificamente ao município de Dionísio Cerqueira”.

A questão que traz como se definem as temáticas a serem abordadas anualmente nas formações continuadas de professores no município de Dionísio Cerqueira tem indicado que a Secretaria Municipal de Educação, a gestão e a coordenação pedagógica são as responsáveis pelas mesmas. Esse indicativo tem relação com o que havíamos percebido ao ler os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais, nos quais não constavam dados coletados na comunidade escolar sobre possíveis temas para as formações continuadas de professores.

Outro aspecto destacado pelo professor B é de que no período de pandemia houve a aquisição do Sistema de Ensino Aprende Brasil e que este tem disponibilizado formações online genéricas, não contemplando as singularidades do município em que atua.

Questão 5 - Continuidade no processo formativo dos professores. A professora A afirma que “quando surge uma demanda traz-se uma pessoa para tratar do assunto, cada formação um profissional diferente, se ao menos fosse com uma mesma instituição para ter uma conexão entre os encontros, mas não acontece”. As professoras B, C e D contribuem dizendo

que o município tem um programa de formação continuada de no mínimo 80 horas anuais de curso, esse percentual é cumprido pois está contemplado no plano de carreira do Magistério. Sendo complementado pela professora F que diz “atualmente nossas formações estão sendo voltadas ao Sistema de Ensino Aprende Brasil, que foi implantado no município, sobre os conteúdos das disciplinas, a plataforma”.

Percebe-se que mesmo sendo garantido não existe possibilidade de escolha, pois existe um sistema uniforme e esse processo ocorre unissonamente, decidido pelo sistema que vende o produto para o Município.

Em análise as respostas enviadas pelos nove professores sobre a continuidade no processo formativo da categoria, a maioria considera que há continuidade. Porém, uma parcela de professores declara que por vezes, esse processo é descontínuo. O professor A justifica que há uma diversidade de formadores e de instituições fazendo com que não tenha conexão entre os encontros temáticos.

Questão 6 - Áreas do currículo da Educação Básica atendidas nas formações proporcionadas pela rede municipal. A professora A afirma que, uma das áreas que necessitam de formação é espanhol por entender ser o município de área de fronteira. A professora B demonstra contentamento e afirma “sempre temos formação nas diversas áreas”. A professora C complementa “algumas vezes a formação continuada é realizada com todos juntos, [...] as vezes específica por área ou série[...]. Enquanto a professora G discorda dizendo “acredito que deveria haver mais seguidamente formações específicas por áreas de conhecimento”. A professora D enfatiza “Sempre é priorizada a alfabetização”. Enquanto a professora F demonstra descontentamento “percebo que educação infantil deveria receber algumas formações específicas, quanto as didáticas, conteúdo a serem trabalhados”.

As respostas obtidas na questão que instiga se as áreas do currículo da Educação Básica são atendidas nas formações continuadas proporcionadas

pelo município de Dionísio Cerqueira, a maioria afirma que isso ocorre parcialmente, deixando a desejar em algumas áreas ou sendo prejudicadas pela atenção dada ao tema.

Questão 7 - Participação do Conselho Municipal de Educação na escolha dos temas, instituições e dos formadores. O Conselho Municipal de Educação é um órgão que exerce a função de articular e mediar às demandas educacionais junto aos gestores municipais e desempenham funções normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora. Como afirma a professora A “há alguns anos que percebo atuação do conselho de educação”. Já a professora B desconhece atuação e faz menção a detalhes ocorridos no CME: “Não sei exatamente dizer se participam ou não. O que me vem na memória das últimas atuações do CME foi assinar um documento autorizando o fechamento de uma escola do campo e uma advertência para um professor em estágio probatório devido ter falado verdades (as duas causas foram ganhas na justiça). Devem assinar os documentos que a prefeitura precisa que assinem”. O depoimento da professora B desvia a verdadeira função de um CME, desvaloriza sua função, importância e necessidade.

A professora C também reafirma a não presença do CME no momento da escolha das temáticas e profissionais “os formadores são escolhidos pela equipe da secretaria de educação ou pelo sistema de ensino que agora o município adotou, Aprende Brasil”. Assim a professora D também confirma o desconhecimento “geralmente não se houve falar quem são os membros e nem suas atribuições”; “Não tenho conhecimento sobre a participação (Professora E); e complementado pela professora G relata, “acredito que seria importante uma maior participação do CME”; “acredito que não! Pois nem sabemos quem são os integrantes. Ouvimos falar que são pessoas aleatórias escolhidas por afinidade política”. (Professora H).

As devolutivas oriundas da questão que deseja saber se o Conselho Municipal de Educação participa da escolha dos temas, instituições e dos

formadores, a maioria expressou que este órgão não é consultado para definir e organizar as formações continuadas de professores.

Questão 8 - Formações continuadas de professores têm auxiliado para a organização de estratégias práticas que possibilitem a melhoria da qualidade educacional? Os docentes pesquisados são unânimes em afirmar que as formações continuadas são importantes no processo formativo docente. A assertiva da professora F confirma: "Com certeza as formações continuadas, ajudam no desenvolvimento de nossas práticas pedagógicas, enquanto professores, auxiliam com ideias, técnicas, e até mesmo nos motivando no trabalho". A professora D também dá ênfase as formações em serviço: "Eu gosto dos encontros de formação que possibilitam troca de experiências". Por fim, a professora B relata "[...] estes dois últimos anos de pandemia tivemos que nos reinventar. As formações ajudaram a nos motivar, a nos desafiar ao novo e ver que os problemas enfrentados não eram somente conosco, mas sim a nível nacional".

Contudo, averiguamos que o auxílio de um coordenador pedagógico na organização didática é necessário, de acordo com a professora A "o apoio pedagógico é muito precário, na escola estamos sempre sozinhas, a partir deste ano foi adotada a apostila aprende Brasil aí pensam que está tudo ok, que não precisamos de acompanhamento."

Como foi possível observar nas expressões dos pesquisados, eles consideram que as formações continuadas de professores têm auxiliado para organização de estratégias práticas que possibilitem a melhoria da qualidade educacional. Isso nos leva a afirmar que a formação continuada é uma via que proporciona aprendizados entre pares, além de representar a oportunidade de ampliar a gama de teoria e fundamentação da sua prática.

Questão 9 - Perspectivas formativas com mais afinidade e segurança para a práxis pedagógica. A perspectiva formativa que os professores sentem mais afinidade e segurança para a práxis pedagógica está ligada a

ideia do Tema gerador. Os mesmos justificam que ele permite planejamento pedagógico a partir de temas relevantes à comunidade escolar, tornando os estudos como momentos de aprendizagem e de melhoramento das condições de vida. Conforme afirma a professora D: “Temas geradores porque eram temas da realidade dos educandos e temos experiências, que o ensino que parte da realidade ‘o educando se sente sujeito da história’”. O professor (H) também tem sua perspectiva de ensino e aprendizagem voltada ao tema gerador escreve “Sem dúvida quando trabalhávamos com Tema Gerador! A partir realidade e conhecimento do aluno, o diálogo a pesquisa a construção do saber com amor e afetividade! Método encantador e gratificante! Hoje Sistema de Ensino! Apostila desrespeito total com o conhecimento do aluno onde a maioria nem consegue acompanhar o dito conteúdo”.

A visão que a educação deva se alicerçar em teorias e práticas que partem da realidade do estudante, fica clara na seguinte crítica ao sistema neoliberal de educação que Freire tece:

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria apresentar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência indispensável à nossa democratização. (FREIRE, 1999, p. 102).

A professora F destaca a importância da adaptação e da dedicação em superar desafios, diante das formas diferenciadas de formações e a diversidade epistemológica dos conteúdos propostos: “Trabalhei com as três temáticas, e posso dizer que em cada uma delas, tive desafios, aprendizagens, dificuldades. Mas sempre com leituras, ajuda de colegas consegui superar e desenvolver meu trabalho com os alunos. Hoje me identifico muito com as sequências didáticas.

O professor B aborda as dificuldades enfrentadas para colocar em prática a formação continuada proposta a partir do Sistema de Ensino, pois esta

traz uma versão tecnológica. Porém, há contradição entre o que se estuda e a realidade encontrada para efetivação dos planejamentos, qual seja, “cada um tem suas vantagens, me adaptei a todas. O professor que está em sala de aula deve conhecer seus alunos e a partir do conhecimento e da sua experiência pedagógica constrói os conhecimentos junto com seus alunos. Este último aspecto citado o Sistema de Ensino Aprende Brasil estamos ainda em processo de adaptação, por ter vindo em meio a pandemia, mas ele é muito bom sabendo trabalhar com a criança no presencial. Utiliza bastante recursos tecnológicos, a escola tem que disponibilizar de internet (alunos também), retroprojeto, computadores... se quiser ter um aproveitamento de 100%. Como não atingimos 100% dos alunos com internet, não estamos usando a plataforma do aluno que contém muitas atividades diversificadas para eles desenvolverem”.

Nesta perspectiva, vemos a dificuldade de conciliar investimentos tecnológicos educacionais, tanto do poder público como das famílias, que vêm ao encontro da proposta pedagógica do Sistema de Ensino.

Analisando as respostas da questão que investiga se os coordenadores pedagógicos acompanham ou refletem sobre os resultados da formação de professores e das avaliações externas, auxiliando na reorganização pedagógica após a auto avaliação, afirmam que este item deixa a desejar. A maioria tem destacado que são raros esses momentos, pois o número de coordenadores pedagógicos é insuficiente para as escolas municipais, não possibilitando um replanejamento didático necessário.

Em relação aos coordenadores pedagógicos acompanharem ou refletirem sobre os resultados da formação de professores e das avaliações externas, auxiliando na reorganização pedagógica após a autoavaliação, temos encontrado uma grande incidência de negação a esta ação. A professora B aborda diversos aspectos pertinentes ao trabalho específico do coordenador pedagógico: “Tínhamos uma coordenadora pedagógica na secretaria, neste segundo semestre contrataram outra, mas sinceramente

lhes atribuem outras tarefas, não deixando-as desenvolver sua função que seria de estar em nossas escolas acompanhando. Nestes últimos 5 anos diria que recebemos uma visitinha rapidinha por ano. No novo Sistema de Ensino temos planilhas que colocamos as notas das avaliações (SONDAR) dos alunos que vem prontas. O próprio programa nos remete em quais estratégias devemos nos reorganizar, rever e trabalhar mais para sanar as dificuldades dos alunos. Sinceramente na volta dos alunos as aulas presenciais, eles têm defasagem, mas o município não montou estratégias de recuperação dos mesmos. Ex: Turmas de reforço, aulas no contraturno".

A professora H destaca que há falta de formação e/ou experiência dos profissionais que atuam na função de coordenador pedagógico, afirmando: "sabem menos que os professores, não possuem conhecimento bagagem para colaborar no pedagógico".

Consideramos que a função do coordenador pedagógico é dar o suporte na (re) organização pedagógica dos professores focando no aprendizado dos alunos; organizar os registros de atividades da escola, além do fornecimento de feedbacks para melhoria contínua de todos os profissionais da instituição. Assim sendo, vemos a necessidade deste profissional presente e atuante nas instituições escolares. E conforme Veiga (1998, p. 11) "A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo".

Sabe-se que a função do coordenador escolar é articular o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, coordenando outros professores e os orientando em práticas na sala de aula. Além disso, ele é responsável por elaborar planos de formação, organizar reuniões de equipe, elaborar pautas e relatórios sobre a aprendizagem dos alunos. E esta base de conhecimento provém de experiências que possui na área, além de ter uma qualificação profissional que perpassa a formação inicial e continuada de qualidade. Assim é possível verificar a possibilidade de o coordenador

pedagógico demonstrar coerência e harmonia entre a teoria e a prática, visando a finalidade da educação que é a aprendizagem dos estudantes.

Contudo, muitas vezes nos deparamos com situações em que o coordenador pedagógico é escolhido aleatoriamente sem as condições mínimas de formação e experiência na área, requisito importante para a organização didática da instituição.

Ao averiguar se os docentes consideram importante a formação continuada, esta obteve 100% das respostas positivas. Sendo que os pesquisados citaram alguns aspectos que consideram necessários na formação.

A professora B destaca a potencialidade da formação de professores de forma presencial, coletiva e humanizadora: "Não somos um ser acabado, estamos em constante processo de construção do conhecimento. As formações nos proporcionam trocas de conhecimentos, motivação para continuar, nos mostram que não estamos no caminho errado. Posso dizer que não gostei muito das formações online que tivemos neste período pandêmico. Prefiro as presenciais. O calor humano nos acolhe melhor você está em uma sala especificamente para participar da formação, no caso online em casa qualquer coisa a gente se distrai, acaba saindo um pouco e não gosto de interagir no chat".

A professora A destaca: "O encontro da coletividade é sempre uma forma de construir-se no trabalho e trocar experiências. Se tivéssemos uma continuidade nas formações ampliando conhecimentos e sempre acompanhando novos estudos para desenvolver em sala de aula, a educação como um todo quem sabe já teria um desenvolvimento mais satisfatório".

Ao encontro da expressão da professora A, trazemos o pensamento de Saviani (2013), destaca que um dos pontos negativos da formação é a descontinuidade:

A questão da descontinuidade põe-se, portanto, como um problema da maior gravidade no âmbito do que estou chamando de materialidade da ação educativa, [...]. O problema apresenta-se aí com um grau tal que inviabiliza qualquer avanço no campo da educação. Parece que cada governo, cada secretário de educação, cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. (SAVIANI, 2013, p. 109).

Vale destacar que partindo do princípio de que a formação continuada de professores deve estar focada na escola através da cooperação e da coletividade, esse processo formativo não poderia ser descontínuo. Pois deveria partir da ânsia interna de busca pela educação continuada e não ao contrário. Contudo, é descontínuo justamente por ser proposta por instâncias externas ao “chão” da escola.

Questão 11- Formação continuada de professores organizada pelo Município e outras ideias. Em relação a Formação continuada de professores organizada pelo Município de Dionísio Cerqueira destacamos as sugestões dadas pelos docentes pesquisados buscando repensar os aspectos formativos. Para iniciar trazemos a necessidade de a formação deixar de ser um momento de atualização e adentrar na perspectiva de reflexão, formação e inovação, focando numa metodologia de trabalho. Sendo assim, a formação deve criar condições, elaborar e promover ambientes formativos para os docentes. (IMBERNÓN, 2010, p. 96)

Ao encontro do pensamento de Imbernón, a professora A traz a sua concepção para os momentos e ambientes formativos: “Quem tem primeiro o compromisso com a formação é o município, mas como sabemos que não funciona, minha sugestão seria uma formação continuada em âmbito nacional nos moldes do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), que foi uma das melhores formações que já participei enquanto professora, com material, estudos, encontros, trocas de experiências, desenvolvimento de atividades em sala de aula, acompanhamento, sondagem de aprendizagem

das crianças. Teve também seus problemas que nem todos os professores participavam assiduamente, mas foi muito bom”.

A declaração da professora I tem indicado um aspecto que é focar a formação continuada de professores nas necessidades vistas no “chão” da escola: “Sim, a formação continuada de professores municipais deve ser encaminhada pela SME, porém com foco naquilo que é necessário para o bom andamento e conhecimento dos professores”.

Todavia, sabe-se que a afirmação de Gadotti (2011, p. 44) “toda inovação que vem de fora está fadada ao fracasso” está de acordo com as expressões dos professores acima citados. Pois, percebe-se que há um desejo profissional da categoria que a proposta da formação continuada de professores venha da base vinculada a realidade escolar. Assim, concordamos plenamente com essa perspectiva formativa.

## 4.2 APONTAMENTOS EMERGENTES

A análise que apresentaremos a seguir traz uma correlação entre as categorias que emergiram da investigação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas, quais sejam: ser humano, educação, escola, filosofia, sociedade, avaliação, currículo/diretriz curricular, ensino e aprendizagem e formação de professores; as respostas que tivemos nas devolutivas do questionário enviado aos professores municipais de Dionísio Cerqueira e a fundamentação teórica referente aos três períodos de formação continuada de professores de 2012 a 2021.

Após a leitura e análise, verificamos que os PPPs consideram que o **ser humano** deve ser a principal preocupação da educação, por isso vemos em um dos documentos que Freire está no “chão” da escola, ao relatar que o ser humano deve estar inserido na sociedade, se desenvolvendo ao longo

da história da humanidade e construindo a sua história coletivamente. Assim consideramos que o ser humano é protagonista quando consegue pensar nos aspectos fundamentais que irão conduzir pedagogicamente os trabalhos docentes, sendo estes, coletivo e registrado no PPP da escola para que possa ser lido, analisado e avaliado periodicamente. Pois, os professores que responderam ao questionário aplicado deram relevância para a relação de coletividade, de autonomia e de democracia no espaço educacional público.

A possibilidade de formação do ser humano que está frisado no PPP da escola tem se destacado nos períodos de formação que teve como perspectiva epistemológica baseada em Freire com o tema gerador e nos projetos pedagógicos. Embasamos nossa afirmação em Freire e Saviani que dialogam com as ideias que estão nas devolutivas dos professores. O rompimento das práticas formativas engessadas e com costumes enraizados faz com que sonhemos e lutemos por uma “nova escola”. Esta que provém da luta da classe docente, além de ser requerida pela comunidade escolar, valorizando suas especificidades para melhoria da qualidade educacional.

Os conceitos de **Educação** que estão nos PPPs das escolas apresentam características semelhantes e têm como base teórica as concepções de Freire e de Saviani. Pois, observamos os termos utilizados, como: prática coletiva; desenvolvimento integral; o ser humano se educa a si mesmo; processo formativo que ocorre na família, na escola, no trabalho, nos movimentos sociais etc. A educação aparece com o intuito de formar pessoas autônomas que transformam a si mesmos e a sociedade a qual pertencem. Nesta perspectiva, aparece também a expressão dos professores, destacando o aspecto da educação que humaniza.

A **Escola**, no entanto, é vista como espaço das atividades historicamente construídas pelos homens, de valorização da cultura e da comunidade, reafirma o diálogo e a conscientização dos educandos para o

efetivo exercício dos seus direitos e deveres. Saviani (2013, p.66) afirma que a escola tem o papel de apresentar o conhecimento sistematizado, científico e a metodologia adequada para que ocorra a construção do conhecimento, ou seja, "organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade".

Em relação a **Filosofia**, esta tem a intenção de esclarecer e direcionar os objetivos, métodos e ações pedagógicas de uma instituição de ensino. Assim sendo, uma das escolas de Ensino Fundamental de Dionísio Cerqueira tem sua filosofia fundamentada na Pedagogia libertadora de Paulo Freire, almejando a formação de cidadãos com consciência crítica e engajados na busca de uma mudança histórica, política e social. Entrelaçado a esta ideia, os professores municipais que responderam ao questionário, afirmam estarem buscando concretizar a filosofia proposta, através dos processos formativos que vêm buscando construir nesta perspectiva.

A partir da compreensão que a **Sociedade** é um grupo de seres humanos que frequentam por um certo tempo e espaço, seguindo normas criadas por eles próprios, buscando viver a coletividade, buscamos identificar os conceitos pertinentes ao tema, contidos nos PPPs das escolas pesquisadas. Destaca-se a concepção que a sociedade é constituída de: valores, tradições e modos de vida provindas dos aspectos: socioeconômico, político e cultural. Um outro pensamento a se considerar está vinculado as relações sociais de produção e reprodução da vida, pois a sociedade está em constante movimento provocado pelas contradições nela existente.

Considerando a última concepção acima citada, podemos afirmar que esta vem ao encontro do pensamento expresso pela pedagogia histórico-crítica de Saviani (2013, p.80) "seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história", onde a história é o resultado do embate do atual (tese) com o diferente (antítese) que entram em conflito, e em outro momento, provocam o novo (síntese).

Em relação a **avaliação**, esta é apresentada nos PPPs das escolas trazendo vários conceitos na perspectiva da Pedagogia da Libertação de Freire e da Pedagogia Histórico-crítica de Saviani. Ao tratar como um processo contínuo e qualitativo, ocorrendo ao longo do período de aprendizagem, através de critérios adotados em conjunto, a avaliação tem íntima relação com a pedagogia freiriana. Esta que fala da importância da avaliação, associada a prática e a defesa de princípios democráticos, se posicionando contra as práticas avaliativas autoritárias.

Outro termo usado para falar da avaliação é o resultado da construção do conhecimento que acontece com um trabalho constante de ação-reflexão-ação, processo que vivencia a consciência crítica da realidade.

Ao nos reportar a avaliação, ainda é possível verificar a inclusão dos alunos também no processo avaliativo, apropriando-se do conhecimento científico social e tecnológico produzidos historicamente. Esta afirmação vem ao encontro do pensamento de Saviani (2013, p. 121): "cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais".

O **Currículo** ou **diretriz pedagógica** é um conjunto de informações organizadas categoricamente para o fim educacional. Conforme Saviani (2013, p. 14) afirma que "é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar", portanto, a organização curricular das escolas deve embasar-se na ciência, pois é o saber elaborado. As escolas municipais de Dionísio Cerqueira têm destacado três pontos importantes sobre currículo em seus PPPs: a democratização da educação, a interação entre sujeitos e o ensino de qualidade. De acordo com as expressões dos professores pesquisados, salientamos que os mesmos reafirmam a necessidade do currículo acima descrito presente na formação de professores. Sendo uma

oportunidade de analisar, avaliar e replanejar os processos formativos de forma coletiva.

**Ensino e aprendizagem** é um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos que são imbuídos de objetivos. Assim sendo, pudemos observar que os PPPs das escolas trazem alguns aspectos a se considerar. O ensino e a aprendizagem são vistos como parte de um processo dinâmico que ocorre através de interações entre os sujeitos, e para isso, o professor é considerado o interlocutor neste movimento. Isto é possível de ser observado também na expressão dos professores na pesquisa, pois ao se colocarem como aprendentes preocupados com o ensino e a aprendizagem, demonstram que esse processo é dialógico e construído de forma harmoniosa.

Em relação a **formação de professores**, temos visto como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. Ela é realizada com o objetivo de assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou pensar a relação da formação continuada de professores realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Dionísio Cerqueira com as repercussões pedagógicas desta no "chão" das escolas públicas avaliadas pelo Ideb. A metodologia utilizada foi a histórico-crítica e as características da investigação são: qualitativa, bibliográfica e exploratória. Foi utilizado para a pesquisa o estudo de questionário com informações acerca da percepção dos professores sobre suas práticas pedagógicas no desempenho de sua função docente, tendo como base as formações continuadas de professores no município de Dionísio Cerqueira-SC.

Neste aspecto existem poucas pesquisas publicadas, contudo, é uma área instigante de investigação. Principalmente por se tratar das especificidades realizadas na formação continuada de docentes entre 2012 e 2021, nos três campos epistemológicos seguidos, quais sejam, Tema gerador (Freire), Projetos pedagógicos e sequências didáticas (sistema de ensino privado adquirido).

Ressaltamos que a formação continuada é um assunto relativamente novo e que precisa ser estruturada conforme a necessidade que as experiências práticas demandam. E que os temas, o formato e os formadores deveriam constar na pauta de discussões dos educadores e registrados no Projeto Político Pedagógico da escola em voga. Sendo disseminado para a instância superior da educação que, juntamente com o Conselho Municipal de Educação fariam a organização burocrática deste processo formativo.

A avaliação externa através do Ideb é outro aspecto a se considerar, pois está interligado com a formação de professores. Nesta direção, afirmamos ser necessário discutir e avaliar o processo formativo que está sendo oferecido aos estudantes para que possam ser protagonistas de

sua aprendizagem tendo como consequência a qualidade educacional e o aumento da nota do Ideb.

Contudo, analisando as formações dispensadas pelo município de Dionísio, não encontramos indícios de que estas tenham sido planejadas unicamente com intuito de aumentar os índices do Ideb. Porém, fica implícito que seja também uma das preocupações da gestão da educação pública municipal. Ao encontro disso, verificamos a exposição de uma faixa na escola que teve uma superação da nota, felicitando os envolvidos com a conquista. Conforme Saviani, para atingir as metas do Ideb tem-se agido sobre problemas visualizados:

O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos. (SAVIANI, 2007, p. 1242).

A pesquisa resolveu o problema, inicialmente proposto, ampliando a compreensão sobre o mesmo, pois observamos que as práticas de formação continuada de professores de um município de fronteira repercutem pedagogicamente na produção de resultados educacionais. Isso ocorre com menos ou mais intensidade, dependendo da organização estrutural da formação, ou seja, temas, metodologia e formadores propostos. Esse conjunto de aspectos deve estar focado diretamente nas instituições escolares e na comunidade a qual abrange, buscando suprir as necessidades de um processo formativo de qualidade.

O objetivo geral que trata de analisar as formações continuadas de professores e a repercussão pedagógica no “chão” das Escolas Públicas Municipais avaliadas pelo Ideb em uma região de fronteira foi alcançado. Afirmando isso podemos destacar, o recolhimento e análise dos documentos referentes as formações continuadas de professores

de 2012 a 2021; os PPPs das sete escolas públicas municipais e os questionários aplicados aos professores para expressarem-se sobre o tema, sendo eles os principais envolvidos. Realizando uma observação minuciosa desta tríade de registros, pudemos verificar que as mesmas almejam características como: democracia, coletividade e diálogo. A meta é o cumprimento de um objetivo comum na educação escolar de qualidade e humanizada, onde o protagonismo consciente do processo de aprendizagem seja do estudante.

Os objetivos específicos foram alcançados e vale ressaltar que durante a pesquisa conseguimos compreender o processo de formação continuada de professores no Brasil através da busca de fundamentação teórica. Através de leitura de artigos, dissertações, teses e livros houve a ampliação do conhecimento do processo formativo historicamente construído.

Em relação ao estudo da avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sua criação e desdobramento no território brasileiro auxiliou-nos no entendimento de duas vertentes opostas de educação. Uma das visões trata de um processo histórico e crítico construído na base e que tem como premissa tornar o ser humano consciente das ações. Sendo a outra uma vertente neoliberal, na qual a demanda da formação faz o caminho inverso, é decidido por uma organização externa e que deve ser adaptada no “chão” da escola.

Outro objetivo que alcançamos foi o mapeamento dos encontros temáticos da formação continuada de professores municipais em Dionísio Cerqueira a partir do ano de 2012 a 2021, buscando identificar os propósitos destas formações. Sendo que esta ação nos proporcionou verificar a organização estrutural de um processo complexo, mas ao mesmo tempo dinâmico e que interfere significativamente nos resultados educacionais obtidos nas escolas envolvidas. A intencionalidade das formações de professores tem uma conexão direta com a epistemologia que está sendo seguida. Prova disto são os métodos dos diferentes ramos do saber científico,

das teorias e práticas em geral que possuem validade cognitiva, porém, têm aspectos diferentes de compreender a educação e que modificam o processo formativo, tanto do professor, quanto do estudante.

Consideramos que a metodologia utilizada foi suficiente para realizar os procedimentos da pesquisa, pois concedeu os elementos necessários para que pudéssemos ter uma imagem geral de como ocorrem as formações continuadas de professores, quais as estratégias utilizadas para que se efetive os conhecimentos construídos de forma pedagógica e como a avaliação do processo está sendo compreendida e melhorada.

A bibliografia correspondeu às expectativas, além de demonstrar, também, a posição dos autores diante do tema, após ler, analisar, comparar e sintetizar diferentes obras para contribuir com a investigação.

Corroboramos com Saviani quando afirma que:

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define as especificidades da educação escolar. (SAVIANI, 2013, p. 84).

Organizamos um panorama da formação continuada de professores até as repercussões pedagógicas da mesma no “chão” da escola. Este caminho nos permitiu observar que existem poucas pesquisas quanto a formação continuada de professores vinculada ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e a implicação pedagógica da mesma. Sabemos que essa tríade de estudo é uma inovação da pesquisa, apresenta um campo novo de exploração e, que a partir desta investigação abre outras possibilidades aos pesquisadores que desejam ampliar esse tema.

Outro achado desta pesquisa são as formações continuadas de professores terem uma incongruência de temas abordados, além de uma

diversidade de instituições formadoras e não estarem especificamente ligadas as Universidades. Estas formações estão, por vezes desconexas das necessidades que provém do “chão” da sala de aula. Assim sendo, verifica-se a dificuldade de diálogo entre os professores e o registro nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Para que em um segundo momento seja discutido entre os membros da Secretaria Municipal de Educação e os membros do Conselho Municipal de Educação.

Freire (1987) sugere que façamos uma reflexão consciente sobre a negação do próprio diálogo:

Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do poder, daí, a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo. (FREIRE, 1987, p. 35).

A questão que emergiu das análises das formações destaca uma ruptura da constância de valorização dos aspectos: coletivo, autônomo e reflexivo (tema gerador e projetos) passando para um formato fechado, onde o pacote de formação continuada vem condicionado ao apostilado adquirido, portanto, os temas e as discussões foram pensados por uma equipe externa a escola. Além da parceria público-privada ser um investimento de recursos públicos em empresas educacionais e não em instituições de ensino superior.

Na pesquisa foi possível averiguar que os professores, em sua grande maioria destacam o tema gerador baseado em Paulo Freire como um aspecto da organização pedagógica muito importante para a formação continuada, seguida de Projetos pedagógicos coletivos. Com base nisso, afirmamos que no lócus da investigação houve a aceitabilidade de formações que trouxeram seminários, oficinas, construção e apresentação de resultados dos projetos, roda de conversa e planejamento coletivo. Nesta perspectiva, trazemos a importância de uma formação inicial de qualidade, abordando elementos fundamentais para a iniciação docente. Já a formação

continuada, tem como principal característica, abordar temas que emergem do “chão” da escola, buscando através da práxis, embasar um planejamento coletivo, democrático e autônomo, tanto por tema gerador como por projetos.

Essa forma de condução de formação de professores e da organização pedagógica valoriza as singularidades e o replanejamento após as avaliações feitas, seja através de avaliação escolar (interna), como por avaliação do Ideb (externa).

Por fim, a pesquisa tem indicado também que a formação continuada de professores da forma como está sendo conduzida não está totalmente voltado às necessidades pedagógicas das escolas de Ensino fundamental de Dionísio Cerqueira. Sugerimos que haja um diálogo de grande abrangência entre os professores, se estabeleçam as formas de organização possíveis e necessárias. As condições de replanejamento pedagógico também é algo que deve estar em pauta neste diálogo, pois verificamos que há a necessidade de ampliar o número de profissionais coordenadores pedagógicos para assessorar os professores neste processo formativo.

Neste sentido, afirma Imbernón (2010):

A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores do contexto, mas sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias. (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

De modo geral, acredita-se que ao trazer a temática abordada e vislumbrar os resultados do objeto pesquisado, este pode ser o início de discussões acerca do tema e também um estímulo maior para a reflexão e a efetivação dessa ação. Certamente a promoção da formação continuada organizada com aspectos democráticos oferece ao professor novos olhares a educação e uma perspectiva eficaz de reconstrução da prática pedagógica no “chão” da escola.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escola res. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13 n. 13, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BRASIL. Portaria do MEC nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - **PIBID**. (revista em 2010). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf). Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/2015. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 8 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Lei Nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. Lei Nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10369, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Parecer Nº 346/72. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349\\_72.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm). Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 6.755, de 29/01/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 jan. 2009. Revogado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Criada em 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. Resolução do CNE nº 02/2019. 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). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 16 abr. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937. (Instituto Nacional de Pedagogia - INEP). Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 1210, 15 jan. 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogias, Pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 9ª ed. Campinas, SP. Papyrus, 2012.

BERTOTTI, Rudimar; RIETOW, Gisel. **Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar**. EDUCERE. Curitiba, 2013.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. UNESP. São Paulo, 1999.

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera M. (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, p. 13-37, 2008.

DIONISIO CERQUEIRA(SC). **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Luiz Savoldi, 2021. Esta foi criada em 5 de setembro de 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto, (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

Freitas, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores  
Contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451>

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido** 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã 2).

GATTI, Bernadete Angelina, et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** Brasília: UNESCO, 2019.

HORTA NETTO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.91, n. 227, p.84-104, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2020.

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

LEITÃO DE MELO, M. T. **O chão da escola - Construção e afirmação da Identidade**. Retratos Da Escola, 3(5), 2012. <https://doi.org/10.22420/rde.v3i5.31>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. – São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LIBÂNEO José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Projetos de formação escolar para escolas em áreas de fronteira. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 205-216, out. 2011.

PENNA. Alícia Duarte. **Na Cidade Brasileira entre es séculos XIX e XX: Periferias e Centros, Pobrezas e Riquezas**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MPBB-8M4M7L>.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 51-63, jan. / jun. 2009.

PERES, Flaviana Christine Vallim. **Análise dos instrumentos de regulação do estado de São Paulo: qualidade da Educação Básica**, 2019.

PERBONI, Fabio. **Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros**. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 6.ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social*; **Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993. (editado em nov. 1994).

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação** v. 30, n. 2, jul./dez. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt>.

SCHEIBE, Leda; VALLE, Ione Ribeiro. **A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior**. Memória e formação de professores. SciELO books, 2007.

SLEE, Tom. **Uberização**: a nova onda do trabalho precarizado. Tradução de João Peres. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

SILVA, Roseane Almeida; MEYER, Patrícia. **A gênese da formação continuada de professores no Brasil**: um resgate histórico. EDUCERE, Curitiba: 2015.

STRECK, REDIM E ZITKOSKI (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.** (14) Ago., 2000.

VEIGA, I. P. A. (org.). Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. 2010. Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico. 2010. *In*: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. de. (org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 2010.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (org.). As dimensões do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-35.

VIEIRA, Patrícia. Interlocución entre la educación básica y superior: el problema de la formación docente. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 43-62, jan./abr. 2018.

WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. 1 ed. São Leopoldo; Brasília: Oikos; Liberlivro., p. 21-36, 2010.

## SOBRE AS AUTORAS



Dilva Bertoldi Benvenuti, nascida em 11/06/1965 (Guaporé/RS). Pedagoga (FAFI/PR/1991), Mestre em Educação (UPF/RS/2006), Doutora em Educação nas Ciências(UNIJUI/RS/2016), com estágio Científico Avançado de Doutorado pela Universidade do Minho – Braga – Portugal (2015). É professora Titular da Universidade do Oeste de Santa Catarina - São Miguel do Oeste(SC), atuante na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação-PPGEd/Joaçaba(SC). Tem como foco de estudo temas relacionados à formação de professores na Educação Básica. É coautora do livro "Avaliação como oportunidade de Aprendizagem, um olhar transdisciplinar" (Mercado de Letras/2014) e autora do livro "Avaliação nos processos de Aprendizagem", editora Prismas – Curitiba – PR(2017).



Janete Schwertz, nascida em Cunha Porã, SC, em 11/05/1980. Possui Magistério (UNOESC, 1998). É pedagoga (UDESC, 2004). Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais (CELER, 2005). Mestre em Educação (UNOESC, 2022). Docente concursada no município de Flor do Sertão, SC desde 2002. Tem experiência na coordenação pedagógica e na formação de professores. Atualmente atua como docente no Ensino Fundamental no Centro Educacional Padre Luis Muhl (1º a 5º ano). Membro integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente e Prática de Ensino. Tem como foco de estudo a formação de professores e a avaliação em larga escala (Ideb).

Esta obra é resultado da Dissertação de Mestrado em Educação (2022), e nós, como autoras movidas pela curiosidade e por entre a magia da pesquisa, decidimos traçar a rota e desvendar o desconhecido. Nesse entrelaçamento, identificamos que é preciso seguir, ouvir, observar e refletir, pois somos a possibilidade inspiradora, presença, fazer parte, comungar, partilhar e somar com os pares. A investigação demonstrou a carência e a necessidade de os professores serem ouvidos, contemplados e valorizados. Encontramos uma organização pedagógica que clama por formação continuada baseada no “chão” da escola, que aproxime a Universidade da Educação Básica, um fazer focado no diálogo, na conversa e na entreajuda, potencializando uma nova cultura de formação de professores. Saberes que possam se mover a partir da pesquisa, das necessidades, das reflexões conjuntas e dos fazeres coletivos. Esse trabalho poderá proporcionar momentos de grandes debates e de profundas reflexões, um encontro de reconhecimento de professores que, com suas singularidades, pensam, investigam, opinam e constroem. Você está convidado a estar conosco nesta obra, exercitando sua incompletude, presença, colaboração interpretativa, criativa e crítica.



A educação é o contrário de “separação”, é a “junção” de pessoas diferentes em um mesmo espaço. Gente com capacidade de somar ideias, práticas e identificar lacunas que permitam avançar a partir da realidade local. Não há educação fora da relação com os outros e, por isso, é tão importante preservar as escolas como lugares de ensino. Nos tempos difíceis em que estamos vivendo, sempre temos muitas dúvidas, angústias e hesitações, não sabemos bem o que pensar, nem o que fazer, nem a melhor forma de agir. Essas dúvidas são legítimas e até necessárias. Um dos “nós” da questão é como planejar a formação continuada de professores no contexto da Educação Básica. A escola tem que proporcionar o contato com realidades e culturas que, sem ela, nos teriam ficado inacessíveis. Nessa direção, não podemos nos limitar a reproduzir a vida, mas desejar sempre mais, abrindo espaços, vielas e oportunidades que, de outro modo, jamais teriam acontecido. A formação continuada de professores não pode nunca desviar da sua finalidade primordial: conseguir com que os alunos aprendam a pensar. A certeza e a reprodução são os caminhos mais curtos para a ignorância. Por isso, o melhor que podemos fazer nesta fase decisiva da história da educação é pensar as dúvidas, debatê-las com rigor e responsabilidade, trazê-las para o chão da escola. Entendemos que a formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis. Assim, reconhecemos a necessidade de formação continuada que ultrapasse a dicotomia entre teoria e prática, e que o professor se sinta investigador do seu fazer pedagógico. Destarte, as autoras definiram, como objetivo geral, analisar as formações continuadas de professores e a repercussão pedagógica no “chão” das Escolas Públicas Municipais avaliadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em uma região de fronteira. Conclui-se que a formação continuada organizada a partir de movimentos democráticos, oportuniza aos professores outros olhares, presença e comprometimento com as causas urgentes da escola.

