



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANA MARIA ANDREOLA BADIN

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ:
UM TECIDO A SER CERZIDO**

**CHAPECÓ, SC
2017**

ANA MARIA ANDREOLA BADIN

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ:
UM TECIDO A SER CERZIDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dra. Neide Cardoso de Moura.

CHAPECÓ
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Avenida Fernando Machado, 108 E
CEP: 89802-112
Caixa Postal 181
Centro
Chapecó - SC
Brasil

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Badin, Ana Maria Andreola
Formação continuada na rede municipal de ensino de
Chapecó : Um tecido a ser cerzido/ Ana Maria Andreola
Badin. -- 2017.
116 f.:il.

Orientadora: Profª. Drª Neide Cardoso de Moura.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em
Educação - PPGE, Chapecó, SC, 2017.

1. Formação Continuada. 2. Educação. 3. Documentos.
4. Professores. I. Moura, Profª. Drª Neide Cardoso de,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANA MARIA ANDREOLA BADIN

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CHAPECÓ: UM TECIDO A SER CERZIDO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do título de
Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 30/11/2017.

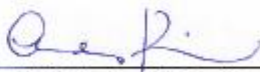
Orientadora: Profª. Drª. Neide Cardoso de Moura

Aprovado em: 30/11/2017

BANCA EXAMINADORA



Profª. Drª. Lísia Regina Ferreira - UFFS



Profª. Drª. Andrea Simões Rivero - UFFS



Profª. Drª. Renilda Vicenzi (suplente) - UFFS

Chapecó – SC, novembro de 2017.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por me ensinarem o valor da escola e da educação.

À minha família: Jair, Gabriela, Vicente e Samir, que foram compreensivos com minhas ausências, silêncios e angústias. Às minhas irmãs e irmão, pelo incentivo e apoio.

Aos professores que acompanharam o meu percurso formativo das primeiras letras até a conclusão do Mestrado. Sua postura, carinho e sabedoria serviram como grandes incentivos para seguir os estudos e a carreira docente.

Aos meus alunos, os quais me ensinaram, a cada dia, que eu precisava aprender mais.

Aos meus amigos e colegas de trabalho que foram colaboradores e sempre tiveram uma palavra de conforto nos momentos de inquietação e ausências. Aos que contribuíram na busca pelos documentos, especialmente às Professoras Erminda Sarturi Lago e Sonia Serena que cederam materiais de seu acervo pessoal para a conclusão deste trabalho.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, aos Professores e Coordenadores do Programa de Mestrado em Educação. Também sou grata às pessoas que lutaram pela instalação dessa importante universidade, pois do contrário, não conseguiria concluir essa etapa tão importante ao meu percurso formativo.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU, pelo apoio financeiro.

À banca examinadora que aceitou ler o meu trabalho e contribuir para a conclusão dessa pesquisa.

Por fim, à minha querida orientadora, Prof^ª Dr^ª Neide Cardoso de Moura que não mediu esforços e, dedicando seu tempo, mesmo aos sábados e feriados, compartilhou o seu conhecimento, contribuindo com a minha produção. Com paciência e sabedoria entendeu e respeitou meus limites, sempre me incentivando a ir além. Seu exemplo, observações e análises foram fundamentais para a realização desse trabalho.

*(...) Caminhante, são suas pegadas o caminho
e nada mais;*

*Caminhante, não há caminho, faz-se o
caminho ao andar*

Antônio Machado

(Poema XXIX de Provérbios y Cantares, 1912 - Tradução livre)

RESUMO

Neste estudo, procuramos delinear, na medida do possível, a trajetória sobre a Formação Continuada na Rede Municipal de ensino de Chapecó, no período de 1994 a 2015, cujo título foi complementado com o seguinte termo: um tecido a ser cerzido. A pesquisa apresenta as legislações municipais e nacionais relacionadas ao tema, bem como as publicações e alguns documentos encontrados na Secretaria de Educação do município e alguns acervos particulares. A questão central que desencadeou e conduziu grande parte das reflexões girou em torno da busca pela compreensão e pela historização do processo de formação continuada na rede municipal de ensino de Chapecó. Para tanto, partimos da hipótese inicial de que grande parte da dificuldade de articulação entre os temas teóricos e a prática cotidiana escolar poderia estar associadas a uma possível instabilidade de organização geral. Consideramos as ideias de alguns teóricos para amparar nossas reflexões, a saber: Saviani (2008-2013), Gatti (2008-2011), Davis (2012), Nóvoa (2010) e Brzezinski (2008), entre outros. Essa escolha se deve ao fato de que, por ser uma pesquisa documental, priorizamos focar na tessitura do processo formativo desse contexto educacional, tendo em vista o necessário cuidado e atenção para esse desafio. Tratou-se de uma pesquisa documental e bibliográfica com base em Sá-Silva (2009), e também pautada no eixo metodológico da Hermenêutica de Profundidade (HP), proposta por Thompson (1995) articulado com a Análise de Conteúdo de Bardin (2004). A análise dos documentos possibilitou estabelecer uma linha cronológica de acontecimentos que permitiram resgatar momentos importantes da estruturação da formação continuada na rede de ensino municipal de Chapecó. Algumas considerações foram possíveis de serem observadas, entre elas, a de nossa hipótese inicial, pois evidenciamos que o modelo de formação continuada parece mostrar-se em processo de consolidação, no tocante as suas propostas temáticas. No entanto percebemos a necessidade de se evidenciar a voz dos/as professores/as envolvidos. Esses apontamentos também foram ressaltados em outros estudos e contextos educacionais, avalizando nossas aprendizagens sobre o mesmo tema.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação. Documentos. Professores.

ABSTRACT

In this study, we tried to delineate, as far as possible, the trajectory on Continuing Education in the Municipal School of Chapecó Education, from 1994 to 2015, whose title is complemented by the following terms: a fabric to be darkened. The research analyzed the municipal and national legislations related to this theme, as well as the publications and some documents found in the Education Department of the municipality and some private collections. The central issue that triggered and led many of the reflections turned around the search for understanding and historization about how the process of continuing education in the municipal teaching network of Chapecó occurred. For this, we start from the initial hypothesis that a great part of the difficulty of articulation between the theoretical themes and the daily school practice could be associated to a possible thematic instability. We consider the ideas of some theorists to base our reflections, namely: Saviani (2008-2013), Gatti (2008-2011), Davis (2012), Nóvoa (2010) and Brzezinski (2008). This choice was due to the fact that, because it is a documentary research, we prioritize focusing on the structure of the educational process of this educational context, considering the necessary care and attention to this challenge. It was a documentary and bibliographic research based on Sá-Silva (2009), and also based as a methodological axis in Hermeneutics of Depth (HP) proposed by Thompson (1995) articulated with the Content Analysis proposed by Bardin (2004). The analysis of the documents made it possible to establish a chronological line of events that allowed us to recover important moments in the structuring of the continuing education in the municipal education network of Chapecó. Some considerations were possible to be observed, among them, that of our initial hypothesis, since we evidenced that the model of continuous formation seems to be unstable with respect to its thematic proposals, in the sense of not allowing a deepening and highlighted the lack of the teachers involved voice. These notes were also evidenced in other studies and educational contexts, supporting our learning on the same theme.

Key-words: Continued training. Education. Documents. Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Habilitação dos profissionais da Rede Municipal	59
Gráfico 1 – Síntese das Categorias selecionadas.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caminho para a seleção das categorias gerais:	66
Quadro 2 – Leis, Decretos, Portarias e Resoluções relativas à Formação Continuada.	83
Quadro 3 – Capacitações da Rede Municipal de Chapecó - 1993/1996	84
Quadro 4 – Capacitações da Rede Municipal de Chapecó – 1996/2004 (certificados)	84
Quadro 5 – Capacitações da Rede Municipal 2000/2004 (certificados)	86
Quadro 6 – Capacitações da Rede Municipal 2005/2008 (certificados)	88
Quadro 7 – Capacitações da Rede Municipal de Chapecó 2009-2012 (certificados)	91
Quadro 8 – Capacitações da Rede Municipal 2013/2015 (certificados)	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Plano Integrado (1994).....	73
Figura 2 – Capa da revista sobre o Movimento de Reorganização Curricular (2001)	74
Figura 3 – Capa do Caderno de Áreas (2000 – 2004)	76
Figura 4 – Capa da Revista Nossa Escola (2009).....	78
Figura 5 – Capa da Revista Nossa Escola (2012).....	79

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CP – Conselho Pleno

DEM – Partido Democratas

FCC- Fundação Carlos Chagas

FIESC - Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina

GT – Grupo de Trabalho

HP – Hermenêutica de Profundidade

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

JCI – Junior Chamber International Brasil

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministérios de Educação e Cultura

NEPAL/UFSC -Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua

Portuguesa / Universidade Federal de Santa Catarina

PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional

PDS – Partido Democrático Social

PEC - Programa de Educação Continuada

PFL- Partido da Frente Liberal

PNAIC – Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PONAFOR – Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

PPP – Projeto Político Pedagógico

PT – Partido dos Trabalhadores
PRALER – Programa de Apoio à Leitura e à Escrita
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROCAP – Programa de Capacitação de Professores
PSD – Partido Social Democrático
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC – Secretaria de Educação de Chapecó
SEED/PR – Secretaria de Estado de Educação do Paraná
SEFE – Sistema Educacional Família Escola
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporto
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UMC- Universidade de Mogi das Cruzes
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
ALINHAVOS INICIAIS	15
DADOS DE QUEM CERZIU	16
1 CAPÍTULO I – FORMAÇÃO CONTINUADA: UM BREVE RELATO SOBRE O DESAFIO ÀS REDES PÚBLICAS DE ENSINO.....	19
1.1 REVISITANDO ALGUNS AUTORES/AS.....	19
1.2 PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	25
1.3 AFINAL, O QUE DIZEM A LDBEN Nº 9394/96 E AS DEMAIS INSTÂNCIAS, SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA?	29
2 CAPÍTULO II – O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO: UM BREVE RELATO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E EM CHAPECÓ – SC.....	34
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: UM DEBATE ANTIGO	34
2.2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A ESTRUTURA DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	40
2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ: UM TECIDO A SER CERZIDO	43
2.4 AS PRIMEIRAS COSTURAS.....	45
2.5 OUTRA TESSITURA: NOVAS LINHAS... ..	48
2.6 UM NOVO CERZIR	53
3 CAPÍTULO III – PERCURSOS METODOLÓGICOS	62
3.1 PROPOSTAS METODOLÓGICAS: HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE (HP) – ANÁLISE DE CONTEÚDO	62
3.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E PESQUISA DOCUMENTAL: UM MESMO TECIDO DIFERENTES COSTURAS.....	68
3.3 CAMINHOS PARA A LOCALIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS: SELEÇÃO DA AMOSTRA DOCUMENTAL.....	71
3.4 DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	73
3.4.1 Plano Integrado (1994).....	73
3.4.2 Revista Movimento de Reorganização Curricular (2001)	74
3.4.3 O Caderno de Áreas (2000 – 2004).....	75
3.4.4 Revista Nossa Escola (2009) - Educação Municipal Comemora Resultados Positivos no IDEB	77
3.4.5 Revista Nossa Escola (2012) - Práticas Pedagógicas: Praticando a teoria	78
3.4.6 Projeto da Formação Continuada 2012.....	80
3.4.7 Projeto de Formação Continuada a ser desenvolvido pelos gestores das escolas (2014).....	81
3.4.8 Quadros demonstrativos: legislação e capacitações	81

4	CAPÍTULO IV – ALGUNS ALINHAVOS.....	96
4.1	INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES	96
4.2	REINTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS: ALGUMAS PONDERAÇÕES	110
	REFERÊNCIAS.....	116
	ANEXOS.....	122
	ANEXO 1 – QUADRO DE TRABALHOS DA SECADI.....	123
	ANEXO 2 – CERTIFICAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA REFERENTE AO ANO DE 1996	126
	ANEXO 3 – PLANO INTEGRADO 1994 – CAPA	127
	ANEXO 4 – PLANO INTEGRADO - EQUIPE PEDAGÓGICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – 1994.....	128
	ANEXO 5 – PLANO INTEGRADO – TEMAS GERADORES.....	129
	ANEXO 6 – PARECER 0039/2000 COMED	130
	ANEXO 7 – PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA 2012.....	134
	ANEXO 8 – PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA A SER DESENVOLVIDO PELOS GESTORES DAS ESCOLAS 2014.....	138

INTRODUÇÃO

ALINHAVOS INICIAIS

O tema sobre a formação continuada, amplamente estudado e debatido, especialmente na última década, tem sido motivo de questionamentos nos mais variados contextos educacionais. Considerada tanto uma formação complementar da formação inicial, como um processo de formação contínua, parece estar longe de um consenso pedagógico, tanto em termos organizativos como das necessidades docentes. Pesquisar e conhecer os processos legais e educacionais que regulamentaram e normatizaram a formação continuada pode ser um desafio. Por outro lado, também esclarecedor, em termos da pesquisa sobre os processos de constituição e organização dos diferentes modelos da formação continuada no Brasil e, principalmente, no município de Chapecó.

Sendo assim, este trabalho se propôs a realizar uma pesquisa documental e bibliográfica sobre as proposições acerca da formação continuada de professores no Brasil e, mais especificamente, na rede municipal de Chapecó. Dentre os materiais pesquisados estão, principalmente, as publicações da última década referentes à formação continuada; a análise da legislação - leis municipais a partir de 1989 e leis nacionais do período de 1996 a 2015; o Plano Integrado (1994); a revista Movimento de Reorganização Curricular (2001); os Cadernos de Áreas (2000-2004); a Revista Nossa Escola, edição de 2009 e de 2012; o Projeto de Formação Continuada para o ano de 2012; o Projeto de Formação Continuada a ser desenvolvido pelos gestores das escolas em 2014 e as certificações de cursos de Formação Continuada no período de 1996 a 2015. Também serviram como fontes de consulta os bancos de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE); os Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); a Revista Brasileira de Educação; e a Conferência Nacional da Educação (2010 e 2014).

DADOS DE QUEM CERZIU

Para uma melhor contextualização deste estudo¹, registrarei meu cerzimento como docente do Ensino Fundamental I, de 1993 a 2008 e, no trabalho com formação continuada, de 2008 a 2015, na Secretaria Municipal de Educação do município de Chapecó. Também registro atuação como tutora/orientadora/formadora nos programas de formação continuada do Governo Federal como Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), desde 2011 aos dias atuais.

Ressalto que minha trajetória na educação inicia-se quase por acaso, uma vez que jamais imaginei atuar em sala de aula. Entretanto, nas andanças da vida, morei algum tempo no interior de Chapecó, numa comunidade chamada Sede Trentin. Em 1991, já morando na zona urbana, fui convidada a lecionar na escola daquela comunidade, mesmo não tendo habilitação (tinha apenas concluído o 2º grau, hoje Ensino Médio), pois não havia professores disponíveis para atuar nas escolas do campo. Trabalhei com as disciplinas de Geografia e Preparação para o Trabalho, nas turmas da 5ª a 8ª série. No início, foi um grande susto, mas logo percebi que aquele era o meu caminho. No ano seguinte, pensei em cursar Pedagogia, mas o curso era noturno e pago e, naquele momento, não tinha condições financeiras para arcar com as despesas.

Então optei por cursar o Magistério no Colégio Bom Pastor, um curso matutino e gratuito, com quatro anos de duração. Nesse colégio, havia turmas de 1ª série até o Ensino Médio, o que favorecia o convívio com as crianças. Além de acompanhar o recreio, participava de inúmeras atividades de monitoria e regência. Foi um aprendizado interessante, tive excelentes professores, sendo que muitos deles lecionavam no curso de Pedagogia no período noturno e nos apresentavam as últimas leituras e reflexões sobre as diferentes tendências pedagógicas. Enquanto cursava o Magistério, continuava também trabalhando na escola do campo e, logo que conclui o curso, prestei concurso para a rede municipal, em 1993, da qual faço parte até hoje. Mais tarde, entrei na faculdade de Pedagogia, na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), após a graduação, cursei especialização em Teorias e Metodologias das Séries Iniciais. Já em 2008, fui chamada a atuar na Secretaria Municipal de Educação, no setor pedagógico, onde desenvolvi atividades de assessoramento pedagógico e formação continuada de professores. A chegada da Universidade Federal da

¹ Saliento que participei como docente e como formadora desse processo educacional.

Fronteira Sul, no município de Chapecó, foi um grande avanço e trouxe a esperança de realizar um antigo sonho: cursar o Mestrado em Educação. Este trabalho é parte da concretização deste sonho que está prestes a se tornar realidade.

Dos tempos em que atuava em sala de aula aos tempos de atuação como formadora, a reflexão sobre a problemática da formação continuada sempre esteve presente. Enquanto docente, inquietava-me participar de algumas formações em que era apenas expectadora, mera ouvinte, além disso, percebia um grande distanciamento entre a formação proposta e a efetiva demanda dos professores. Como formadora, a inquietação ficava em torno das questões teóricas e metodológicas que são caras à formação do professor, tais como: de que modo organizar uma formação que seja participativa e propositiva? Que conhecimentos são imprescindíveis e atuais a quem já está formado? Como fugir do modelo de formação continuada como recurso às lacunas deixadas apenas pela formação inicial? São questões de difícil resposta, uma vez que a educação é um campo entrelaçado por muitos interesses, entre eles o político, o econômico e o social. Como acadêmica, no Mestrado em Educação, minhas inquietações se voltaram para a pesquisa sobre como se organizou a formação continuada no município de Chapecó, qual o seu percurso histórico, estrutural e pedagógico. Com a intenção de compreender esse percurso, procurei conhecer como se constituiu legal e operacionalmente, o modelo de formação que temos no município, desde 1994 até 2015. Como se apresentaram nesse contexto as leis e diretrizes para esta formação? Quando e em que contexto foram criadas? Qual era o momento político e social? É importante registrar que os documentos analisados sobre a formação continuada na Rede Municipal de ensino limitaram-se ao nível educacional que compreende 1º ao 5º ano.

Este trabalho pesquisou as propostas relativas a formação continuada desse município na dimensão das legislações federal e municipal e também pelos documentos encontrados na secretaria municipal de educação e em acervos pessoais sobre o tema. A partir dessas fontes, buscamos conhecer como ocorreu a regulamentação para a formação continuada do município, em suas diferentes gestões políticas, e qual o lugar dos temas elencados e reincidentes para a formação continuada dessa rede de ensino.

No desenvolvimento da pesquisa, também nos pautamos em fontes bibliográficas como obras de autores preocupados com a formação de professores no Brasil, concentramo-nos às contribuições de Dermeval Saviani, Antonio Nóvoa, Bernadete Gatti, Claudia Davis e Iria Brzezinski, que se propuseram a estudar e denunciar as contribuições e mazelas da

educação pública brasileira, expressando em seus escritos a preocupação com a formação inicial e continuada, em suas versões diferenciadas, oferecidas no formato de cursos ou oficinas que possam não favorecer a continuidade formativa, pelo fato, entre outros, de pouco ouvir os/as mais interessados/as: os/as professores/as.

Assim, nesta pesquisa, procuramos primeiramente levantar a bibliografia já publicada sobre o tema para obter uma ideia mais ampla sobre o contexto dessa formação. Embora nosso tema seja absolutamente peculiar, pois trata de uma realidade local (a rede municipal de ensino de Chapecó), a leitura dos trabalhos já publicados e disponíveis nos bancos de teses e dissertações da CAPES e ANPED contribuiu para apreendermos a proposta teórica de Thompson (1995), tanto em termos metodológicos quanto teóricos. Salientamos que esse autor já nos chamava a atenção para o fato de sermos cautelosos quanto ao uso e interpretação das formas simbólicas, tendo em vista nosso *corpus* da pesquisa, ou seja, os documentos que nos permitiram conhecer esse processo histórico.

Buscamos na interpretação uma tentativa de imparcialidade, pois as ideias colocadas no papel não conseguem ser totalmente imunes ao pensamento de seus autores. Por outro lado, o pesquisador também realiza a interpretação segundo suas lentes teóricas. Entre o olhar de quem escreve e o fato pesquisado existe uma linha tênue entre razão, emoção e valores. Durante a pesquisa, foi fundamental esse alerta, pois escrever sobre uma realidade tão próxima exigiu disciplina e discernimento para que nossas possíveis “interpretações” não se sobressaíssem aos fatos reais.

Dessa forma, observando os pressupostos metodológicos da Hermenêutica de Profundidade de Thompson (1995), procuramos estruturar o trabalho em quatro capítulos. No capítulo um, apresentamos as reflexões de diversos autores que partem de pesquisas sobre a formação continuada no Brasil e os desafios encontrados pelas redes municipais para atender a esta etapa de formação. No capítulo dois, apresentamos o contexto sócio-histórico, partindo do contexto brasileiro e chegando ao do município de Chapecó, em relação às leis e diretrizes para a formação continuada, bem como às ideias das diferentes associações que participaram e interferiram neste processo. Na sequência, no capítulo três, abordamos os aspectos metodológicos, com uma breve exposição sobre a Hermenêutica de Profundidade (HP), proposta por Thompson (1995), bem como na análise documental de Sá-Silva et al (2009) e na análise de conteúdo de Bardin (2004). No quarto capítulo, reservamos para análise e interpretação a reinterpretação dos documentos e seus conteúdos compilados na pesquisa. No tópico que aborda algumas considerações, expomos certas ponderações sobre os resultados obtidos.

1 CAPÍTULO I – FORMAÇÃO CONTINUADA: UM BREVE RELATO SOBRE O DESAFIO ÀS REDES PÚBLICAS DE ENSINO

1.1 REVISITANDO ALGUNS AUTORES/AS

A partir da leitura de publicações que registram relatos de experiências sobre a formação continuada para os professores da educação básica em vários municípios brasileiros, percebe-se o grande desafio endereçado à rede de ensino público a qual constitui uma das instâncias finais no que se refere à colaboração entre os órgãos federados. Leite e outros autores (2010) chamam a atenção para a importância da valorização da instância local - as redes municipais - pois é nesse contexto que se efetivarão as ações formativas. Conhecer o contexto em que atuam os professores e a dinâmica das redes municipais é fundamental para desenvolver um trabalho de qualidade. Os autores observam que,

[...] é uma exigência que se coloca de forma premente, uma vez que este conhecimento é pressuposto para qualquer intervenção qualificada junto a estes sistemas e professores. Este é um dos maiores desafios tendo em vista a melhoria da Educação. (LEITE, 2010, s/p).

Outra questão recorrente diz respeito ao distanciamento entre a real necessidade dos professores, das escolas e as políticas educacionais tanto para formação inicial como para a continuada. A articulação entre essas três instâncias é fundamental e pode ser um caminho para a consolidação de ações mais sistemáticas e coerentes para a qualificação desse processo formativo.

As reflexões de Saviani (2008) corroboradas por Gatti (2008), constataram que os sistemas de ensino foram constituídos antes das instituições para formação de professores, o que sugere que a preocupação com a formação advém de muitos anos. Quanto a formação continuada, em 1996, a publicação da LDBEN, nº9394, abordou essa questão inserindo-a como um direito dos profissionais da educação a ser viabilizado pelos sistemas de ensino, mas é somente nos últimos anos que emergiu a urgência desse debate no sentido mais amplo, envolvendo diferentes instâncias.

Nessa direção, as secretarias de educação se empenharam em desenvolver ações formativas, pois a democratização e ampliação do ensino provocou certo desequilíbrio nos

sistemas escolares, o que acabou por provocar uma corrida pela profissionalização docente que se efetivou, conforme Gatti (2008), de forma aligeirada e fragmentada.

A preocupação com a formação continuada também se manifestou no acompanhamento por meio das avaliações censitárias que passaram a avaliar professores e alunos. Gatti (2008) aponta que os questionários das avaliações externas e alguns estudos de caso revelam que a formação continuada, quando desenvolvida pelas instâncias públicas, em programas destinados às regiões mais desassistidas, resultam em melhorias educacionais, sendo que boa parte dos cursistas participa com entusiasmo, pois de outro modo não poderiam participar. No entanto, em contextos mais favorecidos registram-se aceitações menos positivas.

Já os estudos de Davis (2012) analisaram as mudanças ocorridas na educação nas últimas décadas e procuraram compreender as ações formativas desenvolvidas pelas secretarias estaduais e municipais de educação. Nesses estudos, foram pesquisadas as diferentes modalidades de formação continuada oferecidas, procurando entender como ocorrem as escolhas das secretarias de educação, a implementação, o acompanhamento e a avaliação dessa modalidade formativa. A autora também destacou, entre outras medidas, as avaliações censitárias² como avanços, mas observou que estas acabaram expondo ainda mais a fragilidade na formação inicial,

À medida que os sistemas escolares não mais conseguiram enfrentar os desafios postos, as condições de trabalho foram também piorando sensivelmente. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), **no final da década de 1990, a formação disponibilizada aos professores brasileiros não contribuiu para que seus alunos tivessem sucesso nas aprendizagens escolares.** (DAVIS, 2012, p.8. grifo nosso).

A retrospectiva de Davis é importante para que se compreenda melhor a posição de Gatti (2008), quando esta autora já anunciava que a formação continuada apareceu, primeiramente, numa ótica de suprimimento à formação inicial de quem já estava em serviço.

Também ressalta que, quanto à especificidade do termo, ainda não se tem clareza. Nessa direção, a autora sinaliza:

² Que visam aferir o conhecimento e habilidades dos alunos por meio de provas e que confrontam o que o aluno sabe com o que deveria saber em determinado período

[...] sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância. (GATTI, 2008, p. 57).

A característica de suplementação da formação inicial ainda é muito presente e, embora se discuta muito sobre o verdadeiro papel da formação continuada, infelizmente os próprios professores preferem, muitas vezes, uma receita pronta que lhes aponte o que fazer na prática.

É importante ressaltar que, durante a pesquisa, chamou a atenção o fato de que os estudos de maior relevância envolvendo a formação de professores se reportavam à formação inicial, o que pode indicar que a formação continuada é um tema ainda carente de maiores debates e aprofundamentos. No entanto, muitos autores, como Gatti, Davis e Brzezinski não se abstêm de analisar a formação continuada buscando modos de evidenciar a sua importância como uma necessidade contínua na vida profissional. Nesse sentido o documento final da ANFOPE apontava que “[...] Pensar uma **política global de formação de professores** implica tratar simultaneamente e com a mesma seriedade, a **formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada**,” (1998, p.22 grifos do texto).

A autora Brzezinski (2008) lembra que no VIII Encontro da ANFOPE (1996, p. 22), as discussões levaram ao entendimento de que a formação continuada é um “processo ininterrupto” que deve:

[...] proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional. (Idem, *ibid.*, p. 23 apud BRZEZINSKI, p. 1148).

A centralidade na reflexão constitui-se num elemento essencial à ação do professor, uma vez que almeja, também, que seus alunos se tornem reflexivos e curiosos em investigar o mundo do qual são parte. Construir, com a participação dos professores, momentos de reflexão e investigação sobre as práticas docentes e, ainda, considerar que há um conjunto de

saberes que precisam ser constantemente retomados é tarefa difícil, mas que precisa ser perseguida, ao almejar uma formação continuada como processo sistemático e contínuo.

Além disso, é importante entender a formação continuada como um espaço de trocas, pois muitos dos saberes adquiridos na formação inicial tornam-se muito mais desafiadores quando experienciados na prática. A formação continuada aparece, então, como um espaço fundamental de retomada, revisão e aprofundamento.

Entretanto, é preciso atentar aos diferentes desafios enfrentados nos diferentes níveis da carreira docente. Pela leitura de várias pesquisas que analisaram as experiências de formação continuada nos últimos anos, não se percebe se há diferenciação ou se o conhecimento dos professores mais experientes é considerado em relação aos iniciantes. Assim Candau chamou a atenção para este importante aspecto, ao apresentar que,

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. (CANDAU, 1996, p. 143).

A preocupação colocada pela autora é relevante e dificilmente observada na prática que, na maioria das vezes, se apresenta uniformizada e estanque, presa ao calendário escolar, dificilmente prevê momentos diferenciados. Entende-se que este não é o único problema, mas se configura num dos fatores relevantes, uma vez que a logística da organização desse calendário é pouco flexível, oferecendo poucas opções, sendo que a padronização dos cursos pouco contribui para a qualificação dos momentos formativos.

No entanto, quando a formação continuada promove a participação de todos e oportuniza momentos de troca valorizando o saber de cada um, essa diversidade entre iniciantes e veteranos pode se tornar um aspecto riquíssimo que favorece a todos. Abordagens como as descritas por Prada, Freitas e Freitas (2010), em que os momentos formativos contemplam atividades específicas de formação numa perspectiva reflexiva, apresentam-se como valorativas do saber do professor e contribuem para a compreensão do espaço em que atuam, construindo saberes a partir do contexto e de sua necessidade. No que tange a visão dos professores sobre as formações continuadas, observamos que,

Segundo os docentes, as ações nas quais mais participam são, em sua ordem, palestras e oficinas, seguidas de seminários, cursos [...] Eles gostariam de ser atendidos em suas necessidades de formação, mediante ações de acompanhamento e formação permanentemente, realizadas e oferecidas pela instituição de trabalho, por formadores de professores experientes, mediante metodologias que favorecessem a partilha de experiências como as oficinas. (PRADA;FREITAS;FREITAS,2010, p. 378, 379).

Em relação às diferentes abordagens da formação continuada, a pesquisa de Davis (2012) coloca que é possível destacar dois grandes grupos que entendem a formação continuada sob diferentes aspectos.

O primeiro deles centra a atenção no sujeito professor. Vários tipos de suposição embasam essa vertente, entre elas as seguintes:

- I uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-os, assim, a conferir um novo sentido à sua profissão;
- II a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais e de habilidades para o adequado manejo da sala de aula;
- III os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades. (DAVIS,2012, p. 11-12).

O segundo grupo contempla o desenvolvimento do professor em equipes que atuam nas escolas e acredita que a formação continuada deve se dar no interior das escolas, no contexto onde surgem as demandas. Esses se dividem em dois subgrupos.

- I aqueles que entendem ser o coordenador pedagógico (CP) o principal responsável pelas ações de formação continuada na escola;
- II aqueles que buscam fortalecer e legitimar a escola como um lócus de formação contínua e permanente, possibilitando o estabelecimento, nela, de uma comunidade colaborativa de aprendizagem. (DAVIS,2012, p. 12).

As reflexões de Nóvoa (1991) também identificam algumas abordagens específicas de organização da formação continuada dos professores, reforçando o seu caráter reflexivo:

[...] a formação continuada deve ser centrada na investigação e na reflexão. Em seus estudos, distinguiu dois “modelos” de formação continuada: os estruturantes, “organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica”, e os construtivistas, “que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho”. (NÓVOA, 1991, p.21 apud BRZEZINSKI, 2008, p. 1150).

Considerando o exposto por Nóvoa (1991) e Davis (2012), pode-se inferir que as diferentes formas de organização da formação continuada apresentam uma estrutura regulatória e buscam formas de aliar racionalmente os pressupostos teóricos aos metodológicos. Infere-se, a partir destas e de tantas outras leituras sobre o tema, que as formas organizativas que contemplam maior participação dos professores têm maior receptividade por parte dos mesmos, enquanto as formas propostas a partir de determinações externas podem gerar resistência e menos aceitação.

Os estudos de Gatti (2008) também apresentam exemplos de formação continuada, destacando o Programa de Educação Continuada (PEC), em São Paulo (1996 a 1998), e o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), em Minas Gerais (1996). O PROCAP foi um curso de formação continuada, realizado na modalidade à distância e envolveu professores de 1ª a 4ª séries. O curso era realizado dentro das horas previstas no calendário e trazia uma proposta centralizada e unidade curricular.

O PEC envolveu todos os professores do Ensino Fundamental, foi descentralizado e contou com a participação de universidades (USP, UNESP, UNICAMP, PUC-SP, UMC; Instituto Paulo Freire; Universidade de Taubaté; Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação; Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, Cooperativa Técnico-Educacional, Escola da Vila). Ainda a respeito destas formações, Gatti (2008) se reporta à pesquisa realizada por Duarte (2004) que fez um comparativo entre essas duas modalidades de formação continuada e destacou seus aspectos positivos e negativos.

Duarte nota também que as capacitações mais bem-sucedidas em São Paulo foram as resultantes de processos de negociação cuidadosa entre as instituições e as diretorias regionais de ensino e que envolveram mais atores no processo (diretores, professores, técnicos). Conclui que o pequeno envolvimento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pela descentralização quase total do programa, prejudicou, em certa medida, o desenvolvimento das capacitações, e que, em Minas Gerais, os cursos pontuais padronizados e definidos em instância central nem sempre refletiram as necessidades dos professores. Além disso, destaca como pontos positivos do PEC a tentativa de atendimento de necessidades locais, a inserção do professor como sujeito ativo no processo de capacitação e a utilização da metodologia da ação-reflexão nas capacitações. Os pontos positivos do PROCAP apontados foram: o compromisso das agências central e locais com a capacitação, o agendamento no calendário escolar de cada escola e a criação de incentivo para o professor participar. (GATTI, 2008, p. 59).

Concorda-se com a autora quando escreve que a descentralização “prejudicou, em certa medida, o desenvolvimento das capacitações”. Não se trata de defender uma ação que concentre em si todo o poder de regulação dos cursos de formação continuada, mas sim que as secretarias precisem conduzir o processo, uma vez que a formação continuada tem como objeto de estudo as ações teórico-metodológicas desenvolvidas no seu campo de atuação. Ademais, a condução do processo favorece a aproximação entre a secretaria e os professores, o que pode promover maior interação e motivação em participar. Por outro lado, essa participação precisa respeitar a linha tênue entre a condução e a centralização do processo. Nota-se que a centralização das ações não motiva novas ideias, pois quando quase tudo já está previamente pensado, a passividade é favorecida e as necessidades dos professores e das escolas são superficialmente abordadas, o que pode possibilitar uma acomodação que prejudica todos os envolvidos com o processo de formação continuada.

Contudo, não se pode negar a importância do papel das secretarias municipais, pois são o elemento de ligação entre as políticas para a educação e a sua efetivação. Dependendo da ação da secretaria, os avanços podem ser impulsionados ou podem permanecer estanques.

1.2 PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Em âmbito nacional, as políticas educacionais, no intuito de buscar soluções para a formação continuada, propõem programas que se direcionam a todos os Estados e municípios, porém, em programas de largo alcance, nem sempre é possível contemplar as peculiaridades e demandas de cada contexto social onde se insere a rede de ensino. Então, pensar em uma política nacional de formação continuada pressupõe pensar sobre formas de articular essa diversidade dentro de uma proposta de formação em nível nacional. No município de Chapecó, como um dos contextos territoriais, essa questão também se apresenta como um desafio. No decorrer desta pesquisa, a partir da análise dos documentos que criaram e regulamentaram a formação continuada no município, foi possível observar um movimento, por parte da rede municipal, no sentido de se adequar às exigências da lei.

Para entender a dinâmica desse problema, procurou-se pesquisar o modelo de formação continuada, que se apresenta neste município, a partir da legislação e da operacionalização desse sistema; e verificar se o que está proposto na legislação ocorreu de

forma satisfatória; como se atendem as demandas e se a forma de organização possibilita uma revisão teórica que melhore as práticas pedagógicas.

Entretanto, constatou-se de que não há, na lei, um direcionamento para a formação continuada, fato positivo, pois oferece autonomia as redes de ensino. Os temas a serem desenvolvidos, tanto em nível federal quanto municipal, são amplos e flexíveis, não se evidencia se há um acompanhamento sobre o impacto da formação continuada no aprendizado dos professores. Davis (2011), em estudo sobre a formação continuada que contemplou dezenove secretarias municipais e estaduais em diferentes regiões do país, coloca que

Há marcada dificuldade em avaliar e acompanhar a aprendizagem dos docentes ao término de sua participação nas ações de formação continuada. [...] o estudo aponta a importância de as secretarias implementarem, simultaneamente, modalidades voltadas para o professor e para a escola, além de elaborar políticas educacionais internamente mais bem articuladas e mais harmônicas com as demais políticas voltadas para o magistério. Essas parecem ser as melhores alternativas para atualizar os conhecimentos e habilidades necessários para os docentes se aprimorarem em sua profissão. (p. 826 v. 41).

Percebe-se que o papel das redes estaduais e municipais é fundamental, mas nem sempre estas instâncias têm noção de sua importância na formação continuada de professores. Em muitos casos, esta etapa de formação é entendida, pelas redes de ensino, como mais uma burocracia, uma determinação a ser cumprida. Pensar esta formação dentro de um projeto estruturado em longo prazo, que avalie e pontue os aspectos relevantes e os que precisam de mais atenção, ainda é um exercício desafiador às redes.

Podemos ainda acrescentar que as luzes, sobre esta modalidade de formação, foram lançadas recentemente. As normativas específicas a este tema são relativamente novas, o que demonstra que há ainda muito a ser feito, discutido e pensado. Os desencontros podem ser entendidos como um movimento em busca de maior consistência e coerência. Por outro lado, pode revelar mazelas e fragilidades, como a falta de entendimento mais aprofundado sobre a questão da formação continuada ou mesmo a falta de vontade política em desenvolvê-la de fato.

Todavia, entre avanços e percalços, a pesquisa permitiu inferir que a formação continuada está caminhando, porém, este caminho ainda carece de algumas revisões. As redes de ensino, o governo federal e as universidades precisam ser mais efetivos em suas parcerias, valorizando o papel de cada instituição e, principalmente, reconhecer a escola como um local

de formação por excelência, pois ali é que circulam as vozes de alunos e professores. No entanto, esse reconhecimento não acontece espontaneamente, a escola precisa também entender qual o seu papel e reivindicar maior participação nas decisões, no planejamento e nas proposições sobre a formação continuada.

As pesquisas têm mostrado algumas iniciativas interessantes, mas que ocorrem de forma isolada em redes estaduais e municipais. Em nível nacional, tem-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado pela Portaria nº867, de 04 de julho de 2012, que, como o próprio nome sugere, sela um pacto entre União, Estados, municípios e Universidades e é direcionado aos professores que atuam nos anos iniciais. Em Santa Catarina, dos 295 municípios, 293 aderiram ao pacto. O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Catarina - NEPAL/UFSC assumiu a responsabilidade de coordenar esse programa no Estado e avalia positivamente essa proposta, uma vez que

[...] o PNAIC apresentou-se como um programa diferenciado (...) por apresentar-se não meramente como uma proposta didática, mas como uma política educacional mais aprofundada, por reunir três quesitos básicos com vistas a garantir o seu êxito: o processo de formação, avaliação e a disponibilização de materiais didáticos nas escolas, para professores e alunos. (SILVEIRA, et al., 2016, p. 11).

Além do PNAIC, existem algumas proposições, como se pode observar no ANEXO 1, que se refere às publicações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), com o objetivo de servir como um aporte ao desenvolvimento de momentos de formação continuada na escola. No entanto, uma vez que se confere autonomia às redes para pensarem a forma como desenvolverão a sua formação continuada, as indicações da SECADI se resumem a sugestões de materiais de apoio que, embora ofereçam riqueza de temas e abordagens, nem sempre chegam ao conhecimento dos professores e não se possui estimativas se foram de fato utilizados. Realizaram-se diversas tentativas de contato com essa secretaria, sendo que não houve esclarecimento sobre a sua extinção. Porém, ainda consta no site do MEC, aparentemente como uma secretaria em funcionamento.

Segundo a LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 2016), o Art. 62, no parágrafo 1º, recomenda que a formação continuada deverá ser realizada em regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios conferindo liberdade de escolha, temas e parcerias. Analisando ainda a mesma lei, observou-se que, nos últimos anos, foram incluídas redações importantes

no sentido de valorizar a formação dos profissionais da educação, como enfatiza ainda o Art. 62, em seu parágrafo único,

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

A formação continuada, como o próprio termo sugere, visa contemplar a continuidade dos estudos e se converte na difícil tarefa de continuar formando quem já, supostamente, está formado. É (ou deveria ser) um convite ao desafio constante de refletir/rever concepções para a necessária atualização profissional.

Em tempos dinâmicos como hoje, em que a informação se confunde com conhecimento, a sólida formação profissional é fundamental, principalmente quando profissionais têm como objeto de trabalho e estudo o conhecimento científico e como sujeitos desse processo os seres humanos. O conhecimento é dinâmico, ele adquire novas possibilidades e, pela ação humana, transforma-se. Por essa razão, é preciso atentar para o caráter científico da tarefa docente. Para ilustrar a complexidade desta tarefa, apontamos os ensinamentos de Bachelard (1975), cujo entendimento sobre o espírito científico, indica que

[...] toda obra epistemológica de Bachelard versa sobre o “espírito científico”, enfatizando constantemente a sua mobilidade, seu caráter dialético, etc. Um espírito que não para de transformar-se para se adequar a uma realidade que é sempre mais complexa do que se supunha, [...]. (BACHELARD, 1975, apud CUPANI, 1985, p.48).

Percebe-se que o conhecimento é sempre transitório e lidar com essa transitoriedade é tarefa que requer muita preparação e discernimento. Outro autor, Japiassu (1934), também reflete sobre a característica provisória do conhecimento, posto que, segundo ele, este “jamais é acabado ou definitivo” (p.27). Salienta-se aqui a grande relevância de desenvolver o conhecimento numa formação sólida, contínua, planejada e sistemática. No campo da educação, a formação também apresenta um caráter provisório, exigindo sempre outro olhar, outra forma de interpretação, outra maneira de fazer. O professor sempre será um sujeito em formação, pois o conhecimento requer reflexão e aprofundamento teórico constante.

Mas, há que se indagar se a formação continuada que temos está oportunizando aos professores o entendimento sobre o caráter dinâmico do conhecimento e a capacidade reflexiva em relação a questões didático-pedagógicas, políticas e sociais que atravessam o seu

fazer pedagógico. Vários educadores já denunciaram a crise educacional que se vive, e muitas pesquisas apresentam relatos de formação continuada em áreas específicas. Entretanto, pouco se realça sobre a continuidade desse processo formativo, não em termos pontuais, mas sim amparado na demanda constante dos professores e da escola, tendo em vista as interrupções constantes a que são submetidos os projetos pedagógicos, em decorrência da falta de uma política de formação devidamente normatizada, fazendo com que a formação continuada fique à mercê da política partidária (a cada novo governo, uma nova reorganização).

As mudanças geralmente são positivas, elas devem ocorrer, porém não por questões ligadas à política partidária (como é o caso de muitas das mudanças que ocorrem nos municípios brasileiros) e, sim por uma demanda coerente, advinda dos professores e da comunidade escolar. O viés político partidário, tão fortemente presente nas secretarias municipais, interfere na consolidação de um caminho mais consistente, na construção de uma história da educação municipal na medida em que a cada troca de mandato, a cada nova eleição, apresentam-se novos nomes, novos projetos e, em geral, pouco se considera o percurso para avaliar as reais necessidades, os avanços e percalços.

A partir da leitura e análise de várias experiências em diversos locais do país, infere-se o grande desafio para as redes de ensino se constitui em propor políticas próprias para a formação continuada, articulando as exigências previstas em lei aos anseios da comunidade escolar local. Além disso, adequar o calendário dessa formação pensando na organização de momentos de estudo em que todos possam opinar pode diminuir a distância entre os que pensam e os que executam, colaborando para diminuir a fragmentação e qualificar esse processo.

1.3 AFINAL, O QUE DIZEM A LDBEN Nº 9394/96 E AS DEMAIS INSTÂNCIAS, SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA?

Segundo a LDBEN nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, o Art. 61, o inciso II traz a expressão “capacitação em serviço” como um dos princípios que remetem à ideia de formação continuada. O Art. 62, no parágrafo único, usa o termo “formação continuada” como uma garantia assegurada aos profissionais da educação, delegando essa responsabilidade ao “local de trabalho ou a instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”. No Art. 63, inciso III, diz que os institutos superiores serão responsáveis pela manutenção de

“programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”.
Como se observa, na íntegra:

Art. 62-A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (LDB 9394/96. Versão atualizada, 2016).

Pelo que se observa na redação da lei, considera-se como formação continuada toda a formação realizada posteriormente à graduação, podendo ser realizada nos institutos de educação superior ou nos estabelecimentos de educação básica.

Embora a LDBEN, já em 1996, mencionasse a importância da formação continuada, é somente em 29 de janeiro de 2009 que, por meio do Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009), institui-se a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse decreto representa um grande avanço, no sentido de que disciplina a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no fomento a programas de formação inicial e continuada, conferindo a esses programas de formação (ligados a CAPES) maior seriedade. Em destaque, os princípios que se referem à formação continuada, presentes no Art. 2 do referido decreto:

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais. (BRASIL, 2009).

A criação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PONAFOR) e a instituição da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como agência de fomento à formação continuada, representou um grande passo, pois convocou ao debate e exigiu maior comprometimento por parte das instituições que oferecem formação continuada na modalidade pós-graduação.

As ações e objetivos do PONAFOR se efetivam por meio dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente que, em Santa Catarina, foi criado pela Portaria SED nº19, de 12 de agosto de 2009, e visa “organizar em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para redes públicas da educação básica” (SED, 2009). A leitura de algumas atas desta instância demonstra também a preocupação com a oferta de uma formação inicial e continuada de qualidade.

No Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), a formação continuada aparece, na Meta 16, como um compromisso a ser honrado prevendo como estratégia ações articuladas entre os Estados, Distrito Federal e Municípios.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégias:

16.1: realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (PNE, 2014).

O PNE aborda a formação continuada expressando a preocupação em garanti-la de maneira articulada, envolvendo as universidades, considerando a área de atuação e a demanda. Percebe-se que há um movimento na busca por um modo de formação mais planejado e voltado às reais necessidades dos professores e das escolas.

O documento final da Conferência Nacional de Educação - CONAE 2014 vai mais além, tratando a formação e valorização dos profissionais da educação como uma dívida a ser reparada. Reafirma a necessidade e a importância de uma formação sólida e formação continuada

[...] a partir de uma concepção político-pedagógica ampla, que assegure a articulação teoria e prática, a pesquisa e a extensão, devendo garantir, ainda, ao profissional o afastamento de suas atividades para formação, sem prejuízo de seus vencimentos e da carreira, em instituições que possuam reconhecimento no MEC e que sejam comprometidas com a educação de qualidade. (CONAE, 2014, p. 88).

A ênfase do documento da CONAE, que sinaliza para a necessidade de formação em instituições reconhecidas e comprometidas com a educação de qualidade, deixa claro que, nem sempre isso acontece. Muitas das iniciativas que se intitulam “formação continuada” deixam a desejar quanto à tarefa de promover ações reflexivas a partir da articulação teórico – prática. Destaca que muitas das proposições da I CONAE (2010) ainda não se efetivaram e que a falta de um Sistema Nacional de Educação favorece a fragmentação e desarticulação das ações.

O desafio é fazê-lo, aperfeiçoando mecanismos democráticos, em regime de corresponsabilidade em todos os níveis, etapas e modalidades, envolvendo os/as profissionais da educação nos projetos político-pedagógicos dos sistemas e redes de ensino, bem como os atores políticos e sociais. A avaliação do PNE (2001- 2010) mostra que as metas estabelecidas para os 89 profissionais da educação, em todos os níveis, etapas e modalidades, foram objeto de políticas e ações em decorrência, principalmente, do PDE. Contudo, demandas relativas à valorização dos profissionais da educação continuam na agenda para o atual PNE. São várias as razões para que o quadro assim se apresente e, talvez, as mais profundas sejam decorrentes das políticas de formação e de financiamento, que não viabilizaram o atendimento das metas nos planos anteriores. Também é preciso destacar a pouca visibilidade desses profissionais na sociedade brasileira. (CONAE, 2014, p. 88-89).

Embora o Documento Final da ANFOPE (2012) trate mais especificamente da formação inicial, as análises permitem uma reflexão também sobre a formação continuada, pois a partir da fragilidade e desarticulação apresentadas na organização da formação inicial, pode-se dimensionar o lugar da formação continuada. Além disso, a denúncia sobre a falta de acompanhamento sério na formação inicial também pode ser aplicada à formação continuada.

Indubitavelmente, existem aspectos muito frágeis em relação aos resultados do objeto investigado, qual seja, configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação do Magistério. Inoperância dos Fóruns para assumir suas atribuições de acompanhamento, avaliação e de contribuições para a definição de políticas de formação de profissionais da educação. Comprovam os resultados da pesquisa participante que os Fóruns Estaduais vêm desempenhando a função de simples validadores ou legitimadores das ações impostas ou pelo poder central, ou pelo poder estadual, ou pelo poder municipal. (ANFOPE, 2012, p. 41).

Pela análise do que se propõe legalmente para a formação de professores, observa-se que aparecem diretrizes e apontamentos para um modo de formação continuada que promova a reflexão sobre as questões inerentes à carreira docente. Entretanto, infelizmente, não se evidencia um acompanhamento por parte das instâncias responsáveis por legitimar esse processo formativo.

O capítulo a seguir traz um breve relato sobre os processos de formação continuada no Brasil e apresenta o contexto dessa formação no município de Chapecó.

2 CAPÍTULO II – O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO: UM BREVE RELATO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E EM CHAPECÓ – SC

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: UM DEBATE ANTIGO

Segundo Saviani (2008), o embrião dos estudos sobre formação de professores no Brasil surge na década de 1970, quando a articulação dos professores deu origem a I Conferência Brasileira de Educação. Nesta, foi criado o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que se transformou em CONARCFE, em 1983, e em 1990, transformou-se na ANFOPE, estando essa ainda em atividade.

Entretanto, as discussões da época tratada por Saviani focavam, principalmente, na formação inicial de professores. Segundo Gatti (2008), foi somente na década de 1980 que se efetivaram grande parte das proposições para a formação continuada e se iniciaram as discussões mais salientes envolvendo essa modalidade formativa, como se observa no Documento Final do XVI Encontro Nacional da ANFOPE (2012). Esse documento apresentou um histórico da associação, que é reconhecida pelos estudos e pesquisas que evidenciam o pensamento educacional brasileiro, além de ser responsável por importantes proposições no campo das políticas públicas para a formação e valorização dos profissionais da educação. O propósito do encontro era dar continuidade e fortalecer o movimento dos professores na busca pela valorização profissional. Dentre os objetivos, propôs

Analisar e avaliar as atuais políticas de formação inicial e continuada e de valorização de profissionais da educação, à luz da tramitação do PNE no Congresso Nacional com a finalidade de propor a construção de um Sistema Nacional de Formação e Valorização de Profissionais da Educação. (ANFOPE,2012, p. 8).

Das finalidades aspiradas à época de sua criação aos dias de hoje, a ANFOPE ainda mantém a luta em defesa da escola pública e da valorização de seus profissionais e expressa suas bandeiras em princípios publicados quando completou vinte anos de existência como entidade em defesa da educação. Os princípios reiteram a importância da formação inicial e continuada presencial e a necessidade de um olhar mais amplo a essas duas modalidades, especialmente na sociedade brasileira tão marcada pela desigualdade social. No princípio 5º, presente no Documento Final da ANFOPE 2010, traz o anseio pela “reformulação dos cursos de formação de professores como **um processo constante e contínuo**, próprio ao

desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnologias e das demandas socioculturais” e se destaca no princípio 9º do mesmo documento, que trata da proposição de uma Base Comum Nacional, a urgência da “*incorporação da concepção de formação continuada* visando o aprimoramento do desempenho profissional aliado ao entendimento das demandas coletivas da escola”. (ANFOPE, 2010 p.15 grifos nossos).

A partir da leitura dos documentos referenciais da ANFOPE, nota-se que são anos de luta engajada, com a participação de profissionais de renome que dedicam sua vida a estudar e propor ações para a efetivação de uma educação de qualidade. Mesmo diante da excelência que representa essa entidade, muitas de suas reivindicações permanecem apenas em documentos. Um exemplo claro de que entre o que as entidades representativas da classe dos profissionais da educação pensam e o que realmente se efetiva como ação normatizada por lei há um longo e tortuoso caminho que envolve disputas ideológicas e políticas.

Assim, percebe-se um distanciamento entre os que propõem e os que têm o poder de legislar, e uma distância ainda muito maior entre estes e os que estão na ponta desse processo, os que executam. Os planos em geral, pensados em esferas distantes, por equipes técnicas que, muitas vezes, apresentam uma visão pouco real da necessidade da educação local, sobre a educação, dispõem de poucos espaços abertos ao debate e à apreciação sobre o que os professores têm a dizer. Quando há essa abertura, nem sempre os professores têm a representatividade, a disposição e o poder de argumentação que legitimem suas reivindicações, porque não são levadas em consideração as suas queixas e demandas. Os planos e cursos geralmente já vêm prontos.

A desqualificação e fragmentação da atividade docente, além da intensificação do trabalho, uma vez que há um processo de proletarização da carreira (NÓVOA, 2010), fazem com que a ação do professor, por muitas vezes, se resuma à mera execução de tarefas sem a devida reflexão sobre a essência do trabalho que realiza.

A intensificação leva os professores a seguirem por atalhos, a economizarem esforços, a realizarem apenas o essencial para cumprirem a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiarem-se cada vez mais nos especialistas, a esperarem que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores. (APPLE, 1990, p.156 apud, NÓVOA, 2010, p. 7).

Cada vez mais, é percebida a ação do professor ligada a uma ação técnica para aplicação de ideias que, em geral, não são de sua autoria. A falta de uma formação adequada, que proporcione maior criticidade e discernimento, pode ser um indicativo para esse quadro. A carência de uma visão mais aprofundada sobre a complexidade da docência não favorece o pensamento reflexivo sobre a sua própria circunstância, o que acaba emudecendo a ação argumentativa dos professores. A falta de voz dos professores sobre suas reais necessidades e conflitos nublam um sentido mais objetivo na e para a formação continuada.

Assim, a formação continuada ainda é um grande desafio para as redes públicas de ensino responsáveis pelo fomento econômico e organizacional dessa etapa de formação. Ainda temos políticas educacionais e normativas para a educação que determinam em grande medida, os currículos e o modo de organização da escola (a dinâmica do trabalho escolar), e findam por oferecer receitas prontas num movimento de verticalização, do que se entende e se quer como formação educacional para o país. Por essa razão os estudos mais aprofundados e críticos sobre os aspectos legais nos quais se determina e constitui o modo de fazer educação são instrumentos importantes, pois ajudam a esclarecer as tensões e interesses uma vez que se percebe um grande hiato entre o legalmente posto e o que realmente ocorre no chão da escola.

Brzezinski (2008) observa que o discurso de intelectuais ligados ao MEC, na última década, tem evidenciado uma preocupação com a formação de professores, no entanto, na elaboração das leis, os interesses legitimados não levam em conta essa realidade, ressaltando dois grupos e duas propostas distintas.

De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuará na educação básica. (BRZEZINSKI, 2008, p. 1141).

Analisar as contradições e o percurso da criação de normas e leis que se referem à educação básica e interferem na vida dos professores é fundamental para compreender os interesses que estão implicados no discurso e porque estes não se materializam na prática. Dar-se conta que este percurso é uma construção humana e como tal, deve ser entendido num espaço tensionado por disputas e circunstanciado num tempo e lugar, é um passo importante na construção de profissionais reflexivos e comprometidos.

Especificamente falando de formação continuada, observa-se que esta terminologia remete à ideia de um ato contínuo, inerente à profissão docente. No entanto, segundo Gatti (2008), não há um entendimento entre as redes sobre em que consiste a formação continuada, pois sob essa mesma nomenclatura, abriga-se desde os cursos de pós-graduação (*lato ou stricto sensu*), até os treinamentos e palestras oferecidos pelas secretarias municipais.

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58).

O entendimento de formação continuada como uma formação compensatória ainda impera na maioria das redes, porém, essa ideia pouco contribui para a qualificação deste processo, pois remete à ideia de preencher lacunas deixadas pela formação inicial menosprezando também esta etapa inicial da formação. Além disso, embora legítimo, esse entendimento não promove aprofundamento em aspectos essenciais e inerentes à formação profissional. Saviani (2008) registra que na criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (1931), o então ministro Francisco Campos apontava a importância de uma formação sólida, destacando que,

O ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores criam a si mesmos, e toda a nossa cultura é puramente autodidática. Faltam-lhe os largos e profundos quadros tradicionais da cultura, nos quais se processam continuamente a rotação e renovação dos valores didáticos, de maneira a constituir para o ensino superior e secundário um padrão, cujas exigências de crescimento e de aperfeiçoamento se desenvolvem em linhas ascendentes. (CAMPOS, 2000, apud SAVIANI, 2008, p. 22).

Apesar de antigo, o discurso ainda faz muito sentido. Ainda não se vê na educação, principalmente no ensino básico, a excelência cultural a que Campos se refere. Fato que se

reflete nos dias atuais, pela intensificação dos questionamentos sobre a ação docente, tendo como principal alvo a formação, sendo esta a responsabilizada pela desqualificação do trabalho na educação. Gatti (2011) aponta que a grande oferta de cursos provocou um ‘aligeiramento’ na formação de professores.

A demanda se intensificou quando as exigências econômicas trouxeram os assuntos da educação à pauta de discussão, vinculando os índices educativos aos índices de desenvolvimento do país. Assim, o tema deixou de ser apenas debatido nas esferas educacionais; os setores econômico, administrativo, social e político passam a demonstrar, também, preocupação com o assunto, pois o nível de desenvolvimento de um país é medido também pelos índices obtidos em educação. Um país em desenvolvimento precisa mostrar índices educacionais positivos, isso lhe garante uma imagem forte perante os demais, pois educação pressupõe desenvolvimento.

Com base neste ideal, de vocação fortemente neoliberal, os vários incentivos à formação profissional em nível superior para o exercício no magistério vêm salientando, mais uma vez, o atrelamento da educação à economia, além de explicitar a fragilidade neste setor. Para Gatti (2011), a oferta de cursos durante e depois da graduação demonstra essa crise na formação inicial.

O reflexo desta política de ‘aligeiramento’ (GATTI, 2011) se revela de forma ainda mais perversa nas graduações, quando muitos dos acadêmicos apresentam uma defasagem crônica em seu aprendizado e em sua cultura geral. Nas licenciaturas, esta situação é mais preocupante, pois está se preparando um sujeito que deverá ter o domínio de conhecimentos e práticas para formar outros sujeitos. A universalização do ensino que, por um lado objetiva corrigir anos de injustiças e exclusão, de outro se torna excludente na medida em que se realiza sem o devido cuidado e preocupação com a educação enquanto formação humana integral.

Conforme Gatti (2011), há uma pulverização de faculdades que oferecem formação de forma fragmentada e inadequada. Mesmo que o professor de séries iniciais trabalhe de forma polivalente, não há uma faculdade que realmente forme profissionais com conhecimento que contemple todas as áreas. Ainda, segundo ela, muitos professores recorrem aos cursos que oferecem ensino a distância, mas a reflexão sobre o EAD ficará como apontamento para futuras pesquisas.

Ancoradas em estudos, percebemos que os debates sobre a ação docente não podem ser deslocados das questões políticas e sociais. Todo o projeto de formação ocorre (ou deveria ocorrer) em diálogo com o contexto histórico e político característico de cada sociedade; ignorar esses contextos significaria conceber o processo de formação continuada como um momento estanque que determina e termina em si mesmo. Caberia entender que, como o próprio nome diz, o processo dessa formação é contínuo e é inerente a qualquer atividade que se quer reconhecida como profissão, principalmente para a docência, considerando a dinâmica social e política sobre a evolução do conhecimento. Almeja-se que essa formação se abra às falas dos professores, às suas necessidades, caso contrário, torna-se uma ação amorfa.

Conforme se observa no Guia Geral do Pró-letramento (2008), devemos voltar a atenção à necessidade de formação continuada, pelo fato de que esta formação

[...] é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido no início da formação se reelabora e se especifica na atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que ultrapassem a simples aplicação do que foi estudado. A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor o sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela, compreenda e enfrente as dificuldades com as quais irá se defrontar no dia-a-dia. É importante que não se perca de vista a articulação entre formação e profissionalização, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional e o aprimoramento das competências dos professores. (MEC, 2008, p. 1).

Assim, a educação se estabelece num campo marcado por muitas vozes. Este aspecto que pode ser, de um lado, enriquecedor, de outro, abre espaços para interesses de ordens políticas, econômicas e sociais. Em grande medida, a complexidade na formação inicial e continuada dos professores ficam à mercê desses contextos.

Um profissional que teve poucas oportunidades de aprofundar seus estudos, quando se vê diante de um quadro complexo de relações, logicamente, terá dificuldades para encontrar-se e entender o seu papel num campo marcado pela mudança, como observa Nóvoa:

[...] os professores são desde sempre um grupo profissional muito sensível aos efeitos de moda. Hoje, mais do que nunca, as modas invadem o terreno educativo. Em grande parte, devido à impressionante circulação de ideias e à velocidade quase delirante das inovações tecnológicas. A adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque traduz uma “fuga para frente”, uma opção preguiçosa, porque falar de moda dispensa-nos de tentar compreender. (2010, p. 8).

A partir dos apontamentos de Nóvoa, pode-se considerar que uma formação inicial sólida e uma formação continuada que proporcione o diálogo entre a política, a filosofia, a economia e a área de atuação poderia ser um caminho na superação dessa “adesão pela moda”. Espera-se de um profissional bem formado, o diálogo com as novidades para o seu campo de atuação, além de saber lidar de maneira coerente com esses novos desafios sabendo tirar proveito do que é valioso, descartando o que é simplesmente um modismo sem fundamentações concretas. A formação inicial deveria proporcionar essa clareza.

A partir das análises sobre a trajetória da educação no país, é preciso ponderar sobre as ações que construíram o quadro educacional que temos hoje. Foram ações intencionalmente pensadas para consolidar a escola como um instrumento mantenedor da cultura dominante? Em que medida a ação dos profissionais envolvidos na educação contribui para que se mantenha essa ordem? Como enfrentar o movimento de desqualificação contínuo que atinge a educação e seus profissionais? Acreditamos que a reflexão sobre algumas dessas questões pode contribuir para o desenvolvimento de um olhar mais atento e cuidadoso à formação continuada, além de incentivar proposições mais efetivas nesse campo e, sobretudo trazer maior clareza sobre os aspectos que são imprescindíveis a essa etapa de formação.

2.2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A ESTRUTURA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Observa-se que o parágrafo único do Art. 62, da LDBEN 9394/96, não apresenta clareza, tampouco consistência sobre o que entende por formação continuada, pois ora esta pode ser realizada em instituição de educação básica, ora pode dar-se em instituições de ensino superior, ou ainda em outros espaços menos convencionais. Brezezinski coloca que,

A formação continuada, por sua vez, se fará em diferentes modalidades e agências formadoras, segundo um princípio norteador da Lei n. 9.394/ 1996 – educação ao longo da vida – reafirmado em seu artigo 1º, que traduz a concepção de educação abrangente dos 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”. (2008, p. 1140).

Se, de um lado, a falta de objetividade pode soar positivamente, levando-se em conta o conceito de autonomia das redes, de outro, a flexibilidade pode levar a não diretividade, promovendo formações pouco objetivas e incoerentes às demandas. O entendimento da formação continuada como parte essencial na melhoria permanente da educação, que se

expressa em espaços e momentos para a reflexão sobre a prática educacional, é fundamental na busca pelo aperfeiçoamento teórico, técnico e político.

O que se observa nos últimos anos é uma preocupação maior, por parte das instituições, sindicatos e, sobretudo, por parte do governo federal, que vem desenvolvendo ações sistemáticas no sentido de discutir a formação continuada envolvendo seus principais atores. Conforme consta no Parecer CNE/CP n.2 (BRASIL, 2015), a partir de considerações sobre o panorama nacional, as proposições da Conferência Nacional da Educação (CONAE), as discussões de entidades ligadas à pesquisa e os estudos sobre formação de professores, em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE), após várias composições e recomposições, oficializou a Comissão Bicameral encarregada de aprofundar os estudos e propor ações e diretrizes para a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

As proposições levaram em conta, além das orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, o pensamento dos especialistas e as proposições de variados segmentos ligados à área. Após vários encontros e desencontros, em 2014, a Comissão é novamente recomposta, contando com membros estudiosos de relevância nacional, além de membros do MEC, CAPES, associações, conselhos, fóruns e sindicatos ligados ao assunto, agora com o compromisso de efetivar a aprovação das propostas.

Após inúmeros debates, o texto é aprovado em 04 de maio de 2015 para análise e deliberação no Conselho Pleno (CP) do CNE e apresentado ao relator em 05 de maio de 2015, quando a proposta foi aprovada e marcada a reunião deliberativa sobre o Parecer e a minuta, em 09 de junho de 2015. Na homologação do Parecer CNE/CP Nº 2/2015, consta que

Merecem ser ressaltados, ainda, estudos e pesquisas, nacionais e internacionais, que sinalizam importantes e diversas visões sobre a formação de professores, destacando-se, entre outros, questões atinentes a identidades desses profissionais; financiamento e gestão; avaliação e regulação; conhecimento, informação e interdisciplinaridade; dinâmicas formativas e processos de trabalho; saberes docentes, didática e prática educativa; papel da educação a distância; articulação entre educação superior e educação básica e regime de colaboração. Há questões e problematizações relativas ao repertório de conhecimento dos professores em formação; ao tratamento de conteúdos e dos modos de gerar, difundir e avaliar conhecimento; às oportunidades para desenvolvimento cultural; às concepções de prática educacional; à pesquisa; às articulações entre etapas e modalidades da educação básica que não são consideradas em sua plenitude; à relação entre matrizes curriculares do processo formador e a base nacional comum e garantia de diversificação curricular, bem como dos sentidos do trabalho contemporâneo; às disputas sociais e políticas de que a educação e escola fazem parte; aos sentidos de diversidade e desigualdade. Por certo, há indicações de possíveis soluções, mas essas não constituem, ainda, uma política nacional de formação sob intenso e contínuo regime de colaboração entre os entes federados. [...] Importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros. (BRASIL, 2015, p. 4).

Por meio da leitura desses documentos que culminaram com a publicação da Resolução nº 2 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, pode-se concluir que a elaboração deste documento teve grande participação das partes interessadas e que apresenta uma visão real das dificuldades, das necessidades e dos desafios que precisam ser superados na formação de professores. Além disso, o texto da Resolução considera que,

[...] a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar. (2015, p. 1).

Fica evidente a necessidade de uma normatização consolidada em ações que se materializem em uma política nacional de formação. No Capítulo 1, da referida resolução, sobre as Disposições Gerais, §1º, retoma o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para reafirmar a importância das ações de caráter colaborativo entre as instituições formadoras, bem como o seu papel de articulação na formação inicial e continuada, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece algumas normativas às instituições de ensino superior, conforme se observa no parágrafo segundo:

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (2015, p. 3).

Para as demais instituições, envolvidas com a formação continuada, determina também que

[...] devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (2015, p. 3).

Como se observa, em se tratando das instituições públicas de ensino superior, há certo rigor traduzido em mecanismos de controle que oferecem subsídios para análise e comprovação se estão ou não adequadas ao que dispõe a referida Resolução. Por outro lado, nas instituições privadas, esses mecanismos parecem ser mais brandos, o que deixa sem uma resposta efetiva quanto à observância ou não das disposições legais sobre formação continuada nesse âmbito.

A flexibilização desmedida da oferta de formação continuada pode apontar para alguns percalços. As universidades públicas, pela sua característica de excelência na produção e divulgação do conhecimento, não seriam as instituições mais indicadas para desenvolver essa formação? Por outro lado, infelizmente, a indicação do regime de colaboração entre os entes federados, por si só não garante que essa colaboração se efetive na prática. Para comprovar esse pensamento, basta observar o crescimento exponencial de empresas privadas especializadas na produção de material didático que promovem a venda casada – apostilas mais formação continuada – em diversas redes públicas, principalmente, no âmbito municipal. São inúmeros municípios que abrem mão da parceria com universidades reconhecidas para estabelecer contratos com tais empresas.

Fica claro que há ainda muito que discutir em termos de formação continuada, mas, iniciativas recentes, como a Resolução nº 2 de julho de 2015, são interessantes, visto que há décadas a preocupação com essa formação é debatida, mas poucas ações foram efetivadas. Em meio a tantos revezes no campo da formação e valorização de professores neste país, é necessário ressaltar a importância desse movimento que chama ao debate. Embora a articulação efetiva entre os sistemas ainda esteja longe de se efetivar na prática, é possível dizer que estamos sim construindo um caminho.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ: UM TECIDO A SER CERZIDO

O território de Chapecó se destacou no Estado de Santa Catarina desde os primórdios de sua colonização, seja por suas riquezas abundantes como os vastos pinheirais, seja por ter sido objeto de calorosas disputas territoriais. Conforme Hass,

O espaço geográfico do Oeste Catarinense esteve envolvido durante o período colonial numa disputa entre Portugal e Espanha. No século XIX, era disputado pela Argentina e pelo Brasil [...] A mesma área esteve mais tarde em litígio entre Santa Catarina e Paraná. O acordo de limites entre os dois estados foi assinado em 1916, ficando então “Campo de Palmas” sob o controle catarinense. O território incorporado foi dividido em quatro municípios: Mafra, Porto União, Cruzeiro (Joaçaba) e Chapecó. [...] A política do Governo Estadual baseava-se no repovoamento dessa área de conflito, numa aliança de interesses entre os representantes estaduais e as Companhias Colonizadoras que se instalaram na região. (2003, p. 17-18).

Entre as décadas finais do século XIX e a primeira década do século XX, as Companhias Colonizadoras impulsionaram o crescimento da região e, aliadas à Igreja Católica e às forças políticas, difundiram um ideal de “progresso e desenvolvimento”, consolidando uma identidade fortemente alinhada ao “trabalho”, ao “sacrifício” e à “luta” sendo estes valores, intrinsecamente ligados ao espírito pioneiro do desbravador. (HASS, 2003).

A partir da colonização desencadeou-se o crescimento da região, sendo que “[...] as lideranças escolhidas e nomeadas em 1917³ para o cargo de Conselheiro Municipal, sem exceção, tinham atuação de longa data nessa parcela geopolítica do estado barriga-verde. Portanto, não desconheciam as características e potencialidades sócio-econômicas da região oestina”. (BELLANI, 2003, p.35).

É importante destacar que, apesar do esforço em buscar frentes de desenvolvimento para o município, é somente em 1935 que surgem as primeiras iniciativas para a educação municipal e, pelos poucos registros sobre o assunto, pode-se inferir que esta não era uma pauta prioritária naquele momento. Portanto, mesmo após a estruturação político-administrativa, estar plenamente consolidada, durante dezoito anos o município ficou alijado de debates educacionais.

Atualmente, aos 100 anos, o município de Chapecó é reconhecido como a Capital do Oeste, e “[...] exerce, de fato, a função de Capital do Oeste Catarinense e polo de uma região com mais de 200 municípios e com mais de 1 milhão de habitantes, onde se encontram as sedes das principais empresas processadoras e exportadoras de suínos, aves e derivados do Brasil. Sua população cresce aceleradamente assim como sua economia”. (IBGE, 2013). Localizado na região oeste de Santa Catarina, o município de Chapecó tem uma população estimada em 209.553 habitantes destes, 97% na área urbana (IBGE, 2016). Segundo pesquisa

³ Ano da criação e instalação do Município de Chapecó.

realizada pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, em 2013, possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,790 que, numa escala de 0,000 a 1,000, é considerado alto. Segundo o Plano Municipal de Educação, “[...] Na área da educação, o Município possui estabelecimentos de ensino que atendem desde a Educação Básica ao Ensino Superior, abrangendo as dependências administrativas municipal, estadual, federal, privada e comunitária”. (2014, p.45).

Mas, nem sempre foi assim, segundo dados do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Chapecó - PPP (CHAPECÓ, 2013), os primeiros registros sobre a educação básica no município datam de 1935, quando a educação Municipal tinha sob sua responsabilidade apenas algumas escolas localizadas no interior do município. As orientações pedagógicas, segundo o documento, eram vinculadas ao departamento de Educação do Estado, em Florianópolis. Em 1965, foi criada uma instituição educativa com creche, no Bairro São Pedro, cujo objetivo maior era a assistência às crianças carentes do bairro, era o início da educação municipal na zona urbana de Chapecó.

De 1969 a 1997, foram criadas 33 Instituições Educativas. Em 1997, foi criado o Sistema Municipal de Ensino de Chapecó através da Lei Complementar Nº 48 de 22 de dezembro de 1997, que compreende “a Secretaria Municipal de Educação, como órgão gestor; o Conselho Municipal de Educação, como órgão normativo, consultivo e fiscalizador das instituições do Ensino Fundamental e de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e Instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada[...]. A Rede Municipal de Educação Básica de Chapecó atende atualmente 19.993 educandos sendo 9.168 atendidos na Educação Infantil, 10.024 no Ensino Fundamental e 801 na Educação de Jovens e Adultos, provenientes das diversas classes sociais, econômicas, culturais, religiosas (PPP, 2013, p. 18,21,22).

Percebe-se que houve uma ampliação comparada ao período anterior, o município registrou crescimento no atendimento à educação básica, estando, a rede municipal, atualmente entre as maiores redes de ensino municipal de Santa Catarina.

2.4 AS PRIMEIRAS COSTURAS...

Desde o período da emancipação aos dias de hoje, a rede municipal passou por diversas adequações e cresceu substancialmente. Por meio da Lei nº 2956, de 10 de abril de 1989, que dispõe sobre a organização da administração municipal de Chapecó e estabelece diretrizes gerais para a modernização administrativa, o então prefeito Milton Sander do Partido Democrático Social (PDS), no Art.33, inciso VI, atribuiu à Secretaria Municipal de

Educação, entre outras responsabilidades, a promoção de “estudos, pesquisas e cursos de aperfeiçoamento para o corpo docente municipal”, demonstrando preocupação com a questão da formação continuada. Ainda nesse período, é nomeada por decreto,

[...] uma Comissão Municipal de Educação, cuja função seria coordenar a elaboração do Plano Municipal de Educação. Esta comissão iniciou seus trabalhos desenvolvendo uma pesquisa sobre a situação da educação oferecida no município pelo governo municipal, estadual e instituições particulares. O resgate desta pesquisa, que se encontra incluída no Plano Municipal de Educação para o ano de 1991, tem como intenção organizar um quadro da educação no município, especificamente na Rede Municipal de Ensino, no período anterior à implantação do trabalho com Educação Popular. A pesquisa refere-se ao período anterior ao ano de 1991 levantando um quadro geral da educação no município e propondo encaminhamentos. [...] O trabalho da Comissão Municipal de Educação resultou em propostas aprovadas em Seminário Municipal realizado em junho de 1991 e encaminhadas à Secretaria Municipal de Educação em meados do mesmo ano. [...] Observando a situação física dos espaços, constatou-se que ocorrera um investimento significativo do poder público em melhorias e construções de alvenaria. [...] **Quanto aos recursos humanos, os trabalhos da comissão revelam dados em relação a profissionais não habilitados como entrave na qualidade da educação oferecida.** Segundo o Plano Municipal de Educação do ano de 1991, para o Município de Chapecó (1991, p. 21), “na Rede Estadual, o índice de profissionais não habilitados é de 15% pelos dados coletados. Na Rede Municipal, o índice fica em 24% de não habilitados [...] A Rede Particular apresenta 20% de não habilitados”. (DREWS, 2006, p. 53-54, grifo nosso).

O índice de 24%, de não habilitados, não chega a ser alarmante para a época, porém o termo não esclarece a que habilitação se refere. É preciso lembrar que na época o curso de magistério era considerado a habilitação exigida para o exercício nas séries iniciais, não ficando claro se os “não habilitados” são os que não possuíam licenciatura ou os que não tinham habilitação no Magistério, que se referia a uma formação em nível de Ensino Médio.

O município vivia, naquele momento, uma época de plena expansão, as agroindústrias despontavam e a população crescia impulsionando, também, o crescimento da cidade e a construção de novas escolas. No campo da educação, não bastavam apenas investimentos materiais, era preciso investir na formação dos professores, uma vez que a pesquisa apontava a falta de qualificação como um dos fatores que, naquele momento, aparecia como um “entrave na qualidade da educação”.

Uma das propostas encaminhadas a partir do trabalho da Comissão Municipal de Educação, pertinente ao estudo em desenvolvimento, era “globalizar os programas escolares em nível estadual, municipal e particular em nível de 1º Grau” (CHAPECÓ, Comissão Municipal de Educação, Of. Circ. N. 04/91). A ação prática, nesse sentido foi implantar nas escolas municipais a Proposta Curricular em vigor no Estado de Santa Catarina, “pensada a partir das bases educacionais, estando voltada para a transformação do modelo social vigente, valorizando o conhecimento científico, trabalhando a partir da realidade concreta e social dos educandos.” (CHAPECÓ, Plano Decenal Para Todos 1993-2003 apud DREWS, 2006, p. 57).

A ideia de implantar a Proposta Curricular de Santa Catarina nas escolas municipais foi um passo importante, uma vez que esta fora construída a partir de discussões e análises que envolveram todos os segmentos ligados à educação no Estado. Por essa razão, foi considerada como um instrumento muito respeitado, pois cristalizava o pensamento pedagógico dos professores da rede estadual de ensino e, principalmente, porque era pautado no que havia de mais atual para a educação.

Isso demonstra que a formação continuada parece ter sido uma preocupação constante da Secretaria de Educação, a criação do Programa de Formação Continuada aos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino, por meio do Decreto nº 8920 de 29 de janeiro de 2001 (CHAPECÓ, 2001), apenas formalizou e normatizou as atividades. Porém, mesmo antes desse decreto, a formação continuada era desenvolvida pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, que promovia encontros por área de atuação ou palestras. Embora haja poucos registros oficiais sobre formação continuada anteriores à publicação desse Decreto, pela análise do período histórico e pelos registros de memória, pode-se inferir que as bases teóricas que embasavam as discussões buscavam introduzir as tendências progressistas, sendo bastante influenciadas pela implantação da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1991). Essa proposta se contrapunha a postura positivista, tão presente nas escolas naquele período, e propunha uma educação transformadora a partir do resgate dos conhecimentos científicos, além do entendimento do homem como sujeito histórico.

Além do trabalho de formação, realizado pela equipe pedagógica, havia outros momentos de estudo com palestrantes e temas mais abrangentes, como se observa num certificado⁴ com data de 1996 (ANEXO 2), no qual figuram os temas: “A Educação e o educador no contexto atual” (Prof. Dr. Antonio Elizio Pazzeto), “Avaliação: processo construtivista” (Prof. Mrs. Mário Bandeira), “Dificuldades de Aprendizagem” (Ana Lúcia Lima Dalla Costa, especialista) e “Conhecendo a história do Oeste Catarinense” (Profª. Mrs. Hilda Beatriz D. Ortiz e Prof. Dra. Arlene Anelia Renk). Percebe-se que era um movimento na tentativa de ir além da racionalidade prática, a proposição de uma formação integral do professor.

Esse momento da história da formação da rede municipal começou a ser pensado em 1989, no segundo mandato do prefeito Milton Sander (1989-1992). Em 1993, consolidou-se a ideia e a produção do Plano Integrado (ANEXO 3), período em que a cidade tinha como

⁴ Temas retirados dos certificados da autora.

prefeito Dilso Cecchin, falecido neste mesmo ano, do Partido da Frente Liberal (PFL), tendo assumido em seu lugar, o vice-prefeito Aldi Berdian que permaneceu até o ano de 1996.

2.5 OUTRA TESSITURA: NOVAS LINHAS...

Em 1996, as eleições municipais conduzem à prefeitura uma nova organização política: a Administração Popular formada pelos partidos de esquerda⁵, representada pelo prefeito eleito José Fritsch do Partido dos Trabalhadores (PT). Para a educação, esta administração propôs uma reorganização curricular em substituição ao modelo anterior. Por meio da Lei Complementar nº48, de 22 de dezembro de 1997 (CHAPECÓ, 1997), criou o Sistema Municipal de Ensino, estabelecendo os princípios e finalidades da educação, entendendo-a como um direito do cidadão e como um dever do poder público no sentido da sua promoção, garantia de acesso e permanência.

Em Chapecó, o período de 1997 a 2004 (gestão da administração popular) foi marcado por mudanças significativas no cenário político e educacional, “[...] iniciou-se um processo de inversão de prioridades através da democratização de ações e dos espaços que há muito tempo a sociedade local carecia. Um desses espaços que democratizou-se foi a escola”. (Caderno de Áreas, p. 3, 2000/2004).

Instituiu-se, neste período a Educação Popular⁶ por meio de uma proposta ousada, pois apresentou uma mudança significativa ao modelo de formação continuada existente. A nova proposta de formação continuada buscava,

“[...] a garantia da construção da cidadania das classes populares, o que implica no desenvolvimento de algumas habilidades, valores e convicções não requeridas pelo mercado, [...] autonomia intelectual; consciência histórica; sensibilidade social; solidariedade de classe; liderança e ação coletiva; senso crítico; organização/ação”. (Caderno de Áreas – História, 2000/2004, p. 3-4).

Partiu-se de um modelo de formação em que os temas propostos estavam diretamente ligados aos conteúdos para um modelo em que a primazia dos conteúdos não existia. Propôs-se o estudo das grandes áreas e a sua relação com a vida cotidiana. Houve realmente uma inversão, pois os conteúdos a serem trabalhados já não estavam mais pré-estabelecidos para

⁵ PT - PC DO B / PMN / PPS / PSB - Fonte Tribunal Regional Eleitoral de Santa Catarina.

⁶ Opção político-filosófica e pedagógica que propõe a construção de uma nova práxis educacional comprometida com a transformação da realidade sociocultural e econômica vigente – Fonte: Revista Movimento de Reorganização Curricular, 2001, p.3)

cada turma. Cabia ao conjunto de professores, por meio da interação com a comunidade (por meio de questionários), coletar falas significativas que expusessem situações-problemas ou pontos de tensões.

O trabalho de sala de aula era construído a partir das análises das falas significativas, da rede temática e do tema gerador.

A partir da pesquisa das falas e expressões do cotidiano dos alunos, são levantadas problemáticas centrais, **temas geradores**, a partir disso, constrói-se a **rede de elementos conteúdos significativos**, construídos a partir de levantamentos e uso de conceitos. Os conceitos são instrumentos de análise que nos trazem elementos para compreender a realidade expressa em todas as áreas do conhecimento com conceitos que são problematizados e precisam ser ressignificados, (senso comum) conceitos do cotidiano. (Caderno de áreas – Artes, 2000-2004, p. 37).

Assim, a formação continuada nesse período se desenvolveu a partir da análise das problemáticas que envolviam a comunidade escolar. Com um viés baseado no materialismo histórico-dialético, na Teoria Histórico-Cultural e no pensamento pedagógico de Paulo Freire, apostou na

[...] formação política e pedagógica dos professores, que os próprios ousem construir sua cidadania [...] que se sintam sujeitos comprometidos com a construção de um outro processo histórico[...] buscando cumprir com esses princípios, a educação popular motivou a participação de educadores, educandos, comunidade e movimentos sociais no engajamento[...] da luta pela transformação social. (Caderno de Áreas, 2000/2004, p. 5).

A proposta de formação se baseava na compreensão da realidade social e no entendimento de que a educação poderia servir como meio de transformação social. A partir da leitura dos Cadernos de áreas e dos certificados recuperados desta época, nota-se que a formação continuada deste período deu mais ênfase ao estudo das correntes teóricas da educação popular. Constituiu-se uma equipe pedagógica com objetivo de assessorar as escolas, preparando os professores para atuar seguindo a nova proposta didático-metodológica. Além disso, preocupou-se em proporcionar o entendimento sobre o funcionamento dos “Ciclos de Formação”, uma proposta inovadora para sua época. A partir do entendimento de como funcionaria a nova organização, os encontros para a formação continuada passaram a abordar temas mais abrangentes. O trabalho nos encontros de formação voltou-se ao estudo da metodologia adotada (tema gerador/ rede temática) e a sua fundamentação teórica baseada nas ideias de Paulo Freire.

Neste período, os técnicos da secretaria de educação tinham sob sua responsabilidade o acompanhamento às escolas, em geral, de duas a três a cargo de cada um. Cada técnico era responsável pelo acompanhamento pedagógico em todas as áreas desde a alfabetização até os anos finais e Educação de Jovens e Adultos. Esse modelo de organização pode ser um indicativo de que o foco maior estava voltado à formação integral e política do professor, as áreas do conhecimento e seus respectivos conteúdos, embora fossem evidenciadas nos Cadernos de áreas, serviam como suporte para esse trabalho de conscientização na busca pela autonomia. O assessoramento para a formação durante todo este período e para todas as áreas e níveis de ensino, foi realizado, principalmente, pelo prof. Dr. Antonio Fernando Gouveia da Silva. Segundo ele,

[...] esse processo de formação, embora seja muitas vezes dependente de distanciamentos e estranhamentos provocados por animadores externos, é um movimento eminentemente endógeno, pois parte de um plano de ação significativo para um determinado coletivo de educadores, procurando resgatar sua capacidade crítica e teórica quando analisam as contradições correspondentes no tempo/espaço escolar, possibilitando a reorganização de seus fazeres a partir da construção da teoria que a prática, carente de novos significativos e ordenamentos, demandou. Ao mesmo tempo, essa formação deve estar atenta em desenvolver a autoconsciência da comunidade escolar sobre seus saberes, possibilitando a humanização das práticas e das relações, consubstanciando a autonomia coletiva. Fazer com que a comunidade reconheça seus saberes como conhecimentos é fundamental para desenvolver o prazer de saber fazer. Assim, devemos sempre acreditar no conhecimento do educador e desconfiar de sua concepção do que seja conhecimento. Essa deve ser a preocupação epistemológica recorrente na prática crítica da formação permanente. (GOUVEIA, in Caderno das Áreas – História, 2000/2004, p. 16).

Pelos registros, pode-se dizer que a ação envolvendo a formação continuada, nesse período, desenvolveu-se a partir do entendimento e do reconhecimento das pessoas como sujeitos detentores de conhecimento e de direitos. Buscava-se aprofundar o viés sociológico da educação, por meio da articulação entre a problemática local e o estudo das grandes áreas do conhecimento no intuito de desenvolver a capacidade de ação e articulação do professor, enquanto agente transformador da realidade social. A proposta baseava-se nos princípios da cidadania, democracia, trabalho coletivo e autonomia. Os educadores foram conclamados à construção de um novo olhar, comprometido social e politicamente.

Ao educador popular cabe desvelar o mundo, mostrando como ele é, conscientizar, oportunizando condições para que os próprios educadores possam vê-lo, ouvi-lo, descrevê-lo, na luta constante pela libertação e transformação da sociedade com um conhecimento cada vez mais crítico, autônomo, pertinente e consciente, pois o

conhecimento se constrói a partir da relação com o outro, num movimento de reciprocidade, demandando o conhecimento das diferentes áreas concebido como uma totalidade articulada, capaz de transformar a forma de pensar e agir sobre o mundo. Assim o processo de construção do conhecimento por seu caráter político e educativo está a serviço da justiça e da inclusão crítica da vivência plena da cidadania, comprometido com a humanização da sociedade. (CHAPECÓ, 2001, p. 3).

Nessa direção, era preciso promover uma formação continuada alinhada ao novo modelo denominado Educação Popular. Dessa forma, a secretaria de educação propôs um programa de formação que foi submetido à análise no Conselho Municipal de Educação (COMED). No Parecer nº 039/2000, (ANEXO 6) que aprovou o Programa de Formação Continuada aos Profissionais da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, é possível observar maiores detalhes sobre os itens que compõem o programa. Chama a atenção alguns aspectos como o fato de não mencionar a escola como um espaço de formação. A observação de número 7, recomenda a aprovação argumentando que é favorável, pois

“[...] encontra justificativa na necessidade de oferecer uma formação continuada aos profissionais da educação, **voltada aos princípios fundamentais da proposta político pedagógica de construção da Educação Popular** na Rede Municipal de ensino de Chapecó” (Parecer 039/2000, fl.2, grifo nosso).

No item I, do número 8⁷ (que corresponde ao Art. 2, Parágrafo único, do Decreto 8920/2001) sobre as atividades do programa, aparece a seguinte redação:

I. Das atividades do Programa de Formação Continuada: Conforme as necessidades, no decorrer dos anos letivos, a Secretaria Municipal de Educação organizará as atividades dos programas oferecendo cursos, encontros, seminários, conferências e outros eventos vinculados ao processo educacional dos diferentes níveis de ensino da Rede Municipal de Ensino. (COMED, 2000, p.2).

Pela análise dos itens, percebeu-se que não se previa de fato um programa de formação continuada, uma vez que a argumentação se volta à consolidação da proposta de educação vigente à época (educação popular). Por outro lado, as atividades seriam oferecidas “conforme a necessidade”. Se não houvesse necessidade, não haveria formação? Quem faria a análise sobre a necessidade ou não? Essas questões parecem não ter sido discutidas e o parecer foi favorável à criação do programa de formação, sem maiores ressalvas.

Assim, em 29 de janeiro de 2001, por meio da publicação do Decreto Nº 8920 (CHAPECÓ, 2001), foi criado oficialmente o Programa de Formação Continuada dos

Profissionais da Educação pertencentes à rede municipal, “tendo como fundamento e desafio a práxis da ação-reflexão-ação, com o objetivo de qualificar a atuação profissional e a política educacional do município” (CHAPECÓ, 2001); basicamente o decreto determina os princípios e regulamenta a certificação. Também estabelece que o corpo técnico da Secretaria de Educação é responsável pelo desenvolvimento da formação continuada, podendo recorrer às assessorias contratadas ou convidadas, desde que sejam devidamente reconhecidas na área educacional.

Outra constatação importante foi a da pesquisadora Gai (2015), que analisou a formação de alfabetizadoras da rede municipal de Chapecó, no período de 1997 a 2004, afirmou que

[...] os encontros de formação continuada eram mensais, dentro da carga horária remunerada para o estudo e planejamento do trabalho pedagógico. Para as diferentes áreas e diferentes grupos de profissionais da educação, foram efetivadas 2.131 horas de formação continuada e emitidos 11.578 certificados no período analisado. (p. 87).

A afirmação demonstra que mesmo não estando especificado no decreto de criação, o programa de formação continuada acontecia de forma regular, a cada mês. Nota-se também a significativa carga horária oferecida nos anos analisados. Importante registrar que este decreto permanece em vigor até os dias de hoje.

Ainda, no período analisado por essa pesquisa, houve uma reorganização da Secretaria Municipal de Educação, o Ensino Fundamental passou a ser obrigatório a partir dos seis anos de idade, seguindo as orientações da LDBEN 9394/96 que ampliou a duração desta etapa para 09 anos. Foram instituídos os Ciclos de Formação e a progressão automática, com avaliação descritiva (CHAPECÓ, Parecer nº10/1998). Em 2001, a Secretaria Municipal de Educação, tendo como secretário Lizeu Mazzioni, propôs um movimento de reorganização curricular em que se buscava romper com [...] “o modelo excludente e propõe a construção de uma nova práxis educacional comprometida com a transformação da realidade sociocultural e econômica vigente” (CHAPECÓ, 2001, p. 3).

É, também desse período, a construção participativa do projeto político-pedagógico da rede municipal, mais precisamente em 1998, quando se iniciaram as discussões envolvendo pais, alunos, professores, enfim, toda a comunidade escolar ligada à rede municipal de ensino. Muitas ações anteriores deram origem a esta construção participativa. Com a abertura política

⁷ Para melhor entendimento, verificar a íntegra no Anexo 6.

e, o fim da ditadura militar, vários movimentos em prol da democratização da escola passam a ter maior relevância. Para Sulzbach (2011), a década de 1980 foi marcada por significativas mudanças de ordem social, econômica e política no município. No Brasil, o fim da ditadura militar permitiu a entrada da produção científica soviética, despertando o debate acerca da ordem social, política, econômica e, também da educação. Foi um período de intensas mobilizações e também da criação de importantes entidades como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que assume como missão a mobilização de dirigentes municipais na construção e defesa da educação pública com qualidade social. Assim, os municípios passam a ter mais autonomia. Ainda, segundo Sulzbach,

Esse marco representa um momento importante no processo de construção das políticas públicas que vão legitimar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas brasileiras, por meio da LDB nº9394/96. Na redação da lei fica clara a necessidade de o Estado delegar aos estados e municípios a construção de seus projetos político-pedagógicos, legitimados na LDB 9394/96 Art. 12º. Neste artigo define, entre outras atribuições, que aos estabelecimentos de ensino cabe “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica”. (2011, p. 4).

A participação na construção do Projeto Político-Pedagógico da rede municipal de Chapecó foi um marco que exigiu dos professores e dos gestores municipais um olhar atento à sua realidade em seus variados contextos, além de promover maior seriedade no trato das questões educacionais locais. Foi um passo importante, pois provocou reflexões profundas acerca do espaço escolar como um espaço dinâmico e marcado por muitas vozes. Além disso, promoveu reflexões sobre a formação dos profissionais, contribuiu para uma visão mais ampla sobre a dimensão da educação do município por meio de dados concretos e permitiu aos professores e à comunidade, analisar não apenas a quantidade, mas também a qualidade da educação que se tinha e que se pretendia.

2.6 UM NOVO CERZIR

Em 2005, com a saída da Administração Popular do cenário político, um novo período marcou a educação do município de Chapecó. Com a nova administração, assume o prefeito João Rodrigues, do Partido da Frente Liberal (PFL), este imprime, logo no início de seu mandato, mudanças significativas na área educacional, no sentido de dar uma nova identidade à educação do município. O modelo anterior foi substituído e se deu ênfase às orientações do

Ministério da Educação, presidido pelo então ministro Fernando Haddad (PT), no primeiro mandato do governo Lula.

[...] realizou-se uma avaliação com a comunidade escolar (pais, educandos, educadores, Conselhos Escolares, agentes de serviços gerais) através do Programa Municipal de Avaliação Institucional – PROMAI. Na ocasião, foram analisadas as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras da Rede Municipal de Ensino, visando identificar os avanços e insuficiências, como subsídios para a tomada de decisões. Os resultados do PROMAI foram divulgados aos envolvidos no processo para análises e, posteriormente, pensadas ações que culminaram na IV Conferência Municipal de Educação, realizada no dia 17 de dezembro de 2005. A referida Conferência aprovou a organização em séries anuais, com Sistema de Avaliação Numérica. (PPP, 2013, p. 23-24).

Logo, por meio da Lei Complementar nº 243 de 12 de dezembro de 2005 (CHAPECÓ, 2005), o ensino fundamental voltou a ser organizado em séries, manteve-se o avanço automático para a 1ª série e 2ª série, também o modo de ação da equipe pedagógica, voltada ao assessoramento às escolas e a implementação da formação continuada participativa. Porém, diferentemente da proposta anterior, agora para cada série/área havia um profissional especialista para o assessoramento, um responsável direto pela articulação entre as ações da Secretaria e as necessidades de cada série/área e suas respectivas especificidades.

O modelo didático a partir da construção de redes temáticas foi substituído pela didática de projetos inspirada nas ideias de João Luís Gasparin, autor do livro “Uma Didática para a Pedagogia Histórico Crítica”, o qual busca instrumentalizar, por meio de projetos, uma prática docente fundamentada no método dialético, na Teoria Histórico Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani.

Trata-se de uma tendência pedagógica de fundamentação marxista de estreita unidade com a “Psicologia Sócio-histórica” (também conhecida por “Psicologia Histórico-cultural”), também de fundamentação marxista. (...) A Pedagogia Histórico-crítica defende a apropriação da educação escolar segundo uma didática própria (SAVIANI, 1985; GASPARI, 2002). As contribuições da Psicologia Sócio-histórica evidenciam a importância da apropriação dos conteúdos escolares na formação das funções psíquicas superiores de cada indivíduo. As funções psíquicas superiores são a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, funções cujas características principais são a consciência refletida e o controle deliberado (MARTINS, 2006; VYGOTSKY, 1995). Para a Pedagogia Histórico-crítica, o saber escolar é uma necessidade de ordem histórico-social em decorrência da compreensão do desenvolvimento alcançado pelo gênero humano⁸. (BOETTGER, 2010, p. 754-755).

⁸ Aqui o conceito de gênero humano denota “a categoria que expressa o resultado da história social humana – a história da atividade objetivadora dos seres humanos” (DUARTE, 1993, p.15 Apud Boettger, 2010, p.755).

Assim a formação continuada a partir de 2005 fundamentou sua ação nas ideias de Saviani para retomar as discussões sobre a função social dos conteúdos escolares e da escola, e a sua relação com os conteúdos científicos. Esse movimento procurou trabalhar a formação continuada dos professores no sentido de retomar e reorganizar os conteúdos e o currículo,

Trabalha-se com a ideia de que a formação continuada precisa ser constituída por atividades devidamente organizadas para viabilizar a construção, socialização e confronto de conhecimentos, a fim de que os profissionais avancem em seu caminho de desenvolvimento profissional. Organizar o processo educativo-escolar de modo a atender a cada um dos educandos individualmente, este, talvez seja o maior desafio docente. (GASPARIN, 2005, apud FIGUEIREDO e LORENZET [2009?]).

Em 2009, redimensionou-se a equipe do Ensino Fundamental criando a “articulação pedagógica”, cujo papel principal era a aproximação mais efetiva entre a secretaria e as escolas e, por conseguinte, a realização da formação continuada a partir das demandas levantadas *in loco*, na realização de visitas periódicas às escolas.

A capacitação é realizada mensalmente pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação, através de suas articuladoras e palestrantes convidados. Utilizam-se diferentes metodologias, enfatizando-se as necessidades de cada área/série, por meio de dinâmicas, estudo de textos, leituras, debates, entre outros. Trabalha-se com a ideia de que a formação continuada precisa ser constituída por atividades devidamente organizadas para viabilizar a construção, socialização e confronto de conhecimentos, a fim de que os profissionais avancem em seu caminho de desenvolvimento profissional. (FIGUEIREDO, 2009, p. 4910).

O período que compreende os anos de 2005 a 2012 foi marcado por amplas discussões na rede municipal, envolvendo a reorganização do currículo e a aproximação entre as áreas do conhecimento envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Educação Religiosa, sendo que em 2012 foram acrescentadas ao currículo três novas disciplinas⁹: Educação e Diversidade, Educação Financeira e Sustentabilidade e Educação e Direitos Humanos. A equipe de articulação pedagógica, responsável pelas visitas às salas de aula e assessoria aos professores era a mesma que realizava a formação continuada, o que facilitava a interação, pois quem conduzia o encontro tinha pleno conhecimento da realidade de cada professor participante. Como coloca Figueiredo (2009),

⁹ As novas disciplinas foram criadas, também, para atender ao tempo legal de planejamento (33%), sendo que na rede municipal, com a criação das novas disciplinas o período de planejamento chega a 36%.

Com conhecimento das diversas concepções dos professores e das principais dificuldades apresentadas por eles para o desenvolvimento dos temas propostos no currículo, organizou-se, então, o curso de formação continuada, a fim de suprir as deficiências apontadas nos trabalhos anteriores. Nesses encontros, os profissionais têm a oportunidade de participar, expondo suas dúvidas e dificuldades. Essa estratégia privilegia alguns aspectos que se julgam fundamentais como temas, conteúdos e fenômenos que constituem o universo de experiências pessoais dos professores, situações conflitivas, problematizações com um diálogo participativo, proporcionando a construção de um novo conhecimento, desafios que revelaram as falhas e lacunas de formação. Isso tem proporcionado um clima fértil de troca de saberes e aprendizagem relevante, em diversos aspectos. (p. 4920).

Entre as propostas desenvolvidas nos períodos de 1997/2000 e 2005/2012, existem diferenças substanciais no enfoque teórico-metodológico, mas ambas promoveram a formação continuada no sentido de reforçar a proposta de trabalho, cada uma dentro da sua linha de pensamento. Pelo que indicam os documentos analisados sobre a formação continuada, os momentos de reflexão teórica foram muito privilegiados no primeiro período, já no segundo, buscou-se retomar as questões práticas dentro da teoria proposta.

Do período que compreende 2010 a 2015 – gestão do prefeito José Caramori, do Partido Democratas (DEM), vice-prefeito, que ao final de 2010, assume no lugar de João Rodrigues (licenciado para concorrer ao cargo de deputado federal pelo DEM) e é eleito em 2015 - encontram-se alguns registros sobre as formações, sendo que no documento de organização da formação continuada¹⁰ de 2012, coloca-se como objetivo

[...] proporcionar uma proposta de formação continuada aos docentes da educação básica da Rede Municipal com momentos de estudo e aprofundamento dos conhecimentos teóricos, repensando a construção de práticas pedagógicas que garantam a melhoria na qualidade de ensino, construindo assim uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral do educando. (2012, [s.n]).

Na gestão 2013-2015, quando assumiu novamente, porém como prefeito eleito, José Caramori, agora do Partido Social Democrático (PSD), abordou-se um novo modelo de gerenciamento educacional que sugeriu uma visão mais empresarial. Na abertura de uma agenda ofertada aos professores neste período, aparecem a missão e o propósito da secretaria da educação, como se observa,

¹⁰ Documento digitado, do acervo da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, sem publicação oficial.

Missão: Assegurar, através da Escola Forte, um ensino de qualidade, garantindo o acesso e o sucesso dos alunos na escola, contribuindo com a formação de um cidadão agente de transformação da sociedade.

Propósito: ser uma educação de excelência, comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito, visando a sua realização enquanto ser humano. (CHAPECÓ, 2013/2014).

Ainda na abertura, um texto assinado pela então secretária de educação, Sra. Astrit Maria Savaris Tozzo, revela-se um pouco mais sobre o que se chamou à época de “Nova Gestão Educacional”,

Planejar a gestão 2013/2016 é defender que a educação deve priorizar a formação do cidadão, pois através dela é possível transformar, criar, recriar, contribuindo, assim, na formação de um sujeito mais comprometido com a sociedade, com o desenvolvimento sustentável, com a ética, o conhecimento técnico-científico, os valores humanos, o compromisso social, como princípios fundamentais para a formação integral dos alunos da rede municipal de ensino. Diante disso, faz-se necessário uma equipe de multiprofissionais comprometida com a transformação social, com a formação integral do aluno, dando as condições necessárias para que todos os educandos avancem cada vez mais no processo educativo e no fazer pedagógico. Importante também propor projetos inovadores e captar recursos em prol da sociedade chapecoense. A nova gestão educacional do município exigirá conhecimento, responsabilidade, colaboração, participação, qualidade, organização e compromisso de todos os envolvidos no dia a dia, visando a concretização dos objetivos almejados. Para atingir as mudanças e enfrentar os novos desafios, a gestão terá como pressuposto a visão sistêmica, com base na gestão estratégica de resultados, sendo que a missão, o propósito, as metas, as ações e as estratégias serão o pano de fundo no desenvolvimento da proposta educacional, visando a qualidade e a excelência na educação. (SEDUC, 2014 s.p.).

Importante registrar que neste período o MEC passa a monitorar com maior ênfase os resultados das avaliações externas - Provinha Brasil e Prova Brasil - e adota em 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A ANA é uma avaliação que passou a ser aplicada anualmente aos alunos do 3º ano do ensino fundamental, faz parte das ações do PNAIC e surgiu como um modo de monitorar a efetividade das ações do pacto. As avaliações externas passam a divulgar os resultados em rede, oferecendo uma série de dados para o acompanhamento, além de subsídios para trabalhar com estes dados no intuito de melhorá-los. Seguindo essa lógica, a formação continuada da rede municipal de Chapecó passa, também, a dar mais ênfase ao trabalho de análise de dados e gerenciamento de ações efetivas na melhoria dos resultados.

Observando o quadro referente aos temas tratados na formação continuada no período **de 1996 a 2015**, é possível identificar que houve certa preocupação com a construção de reflexões teórico-práticas, embasadas na teoria defendida pela proposta pedagógica da Rede

Municipal, em diferentes períodos. As formações, ora enfatizam as questões teóricas e práticas, tratam de questões relacionadas às dificuldades específicas de sala de aula, ora da motivação dos professores.

Esse movimento pode indicar que se procurou, nesse período, abordar na formação continuada, além das questões específicas, relacionadas ao fazer pedagógico, as questões mais pontuais que se apresentaram numa gama variada de temas. Por outro lado, não houve especificamente, um planejamento sistemático, uma vez que não se observou continuidade, ou seja, a cada formação, apresentou-se um novo tema.

Se houve uma retomada ou uma contextualização, esta não se evidenciou nos temas, tampouco nos documentos analisados, uma vez que não foram encontrados registros desse caminho, não se explicitou o exercício de organização dos temas, não se tem bases sobre a partir de que foram pensados e o que se esperava ao final. Era praxe, ao final dos cursos de formações, realizar-se uma avaliação cedendo espaço para que os participantes opinassem sobre a mesma. Como articuladora da SEDUC nessa época, lembro que, em alguns momentos, eram observadas essas avaliações e sugestões para a organização dos temas a serem trabalhados adiante. Entretanto, não se arquivaram registros explicitando o que diziam essas avaliações, se eram favoráveis ou se registravam críticas.

A Rede Municipal de ensino de Chapecó está entre as maiores do Estado, segundo dados que constam no Projeto Político-Pedagógico (2013), foram registrados, no Educacenso de 2013, 19.993 alunos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, distribuídos em 86 Instituições Educativas – 28 Escolas Urbanas, 14 Escolas Rurais, 36 Centros de Educação Infantil Urbanos, 03 Centros de Educação Infantil Rurais, 05 Centros de Educação Infantil Comunitários e 03 Creches Domiciliares. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dos anos iniciais ficou em 5,9 e dos anos finais em 4,7. Esses dados, aliados à habilitação dos profissionais, respaldam os bons índices educacionais. Veja-se:

Tabela 1 – Habilitação dos profissionais da Rede Municipal

Habilitação dos Professores		
	Ano 2012	Ano 2013
Professores com Mestrado	13	06
Professores com Especialização	1.724	1.274
Professores com Graduação/ Licenciatura Plena	256	438
Professores com Superior AC*	05	07
Professores com Magistério	----	08
Professores com Estudos Adicionais	----	03
Professores com 2º Grau AC*	14	26
Professores Não Titulados 2º Grau	03	----
Total	2.015	1.762

Fonte: (PPP, 2013, p.17).

*Artístico Cultural (termo usado para professores que possuem habilitação em áreas afins).

Chama a atenção o fato do número de professores ter diminuído de 2012 para 2013. Qual a causa dessa diminuição, se o número de alunos é crescente? Se em 2012 não havia registro de professores com habilitação no Magistério, o que levou a contratação destes em 2013? A análise fria deste quadro (sem maiores explicações, como aparece no PPP) remete à precarização da profissão docente. A pesquisadora Bernadete Gatti analisou as condições de trabalho dos professores em diversas redes e constatou que a remuneração nas escolas de educação básica não atrai os professores e, além disso, a sua formação ainda não está adequada para responder aos desafios que se colocam à carreira docente, fato que desmotiva e afasta cada vez mais os profissionais da área. (2011, p. 11).

Por outro lado, percebe-se que na rede municipal de Chapecó, são poucos os profissionais que não possuem habilitação adequada à área de atuação, a maioria possui pós-graduação. Embora o quadro demonstre dados positivos, a preocupação com a formação continuada se mantém e, pelo que consta no documento do PPP 2013, a secretaria investe em novas estratégias no intuito de incrementá-la. Nesse sentido, em 2013, um novo aspecto se apresentou ao ensino fundamental, trazendo mudanças significativas, principalmente para os professores das séries iniciais.

Em 2013, para atingir as mudanças e enfrentar novos desafios, a gestão da Secretaria de Educação terá como pressuposto a VISÃO SISTÊMICA, com base na Gestão Estratégica de resultados, sistematizando a missão, o propósito, reorganizando os princípios norteadores, as metas, as ações e as estratégias como dispositivos importantes para todas as ações da proposta educacional, visando qualidade e excelência na educação. Uma das ações implantadas foi a adesão à metodologia do Sistema SEFE, com a utilização dos materiais pedagógicos e livros didáticos, o

mesmo também fornece a orientação e formação para educadores da Rede Municipal de Ensino. (PPP, 2013, p. 26).

Neste período, a equipe pedagógica das séries iniciais continuou o acompanhamento ao trabalho nas escolas e, a partir disso, buscou as demandas para a formação continuada. Entretanto, a realização desta ficou sob a responsabilidade do Sistema Educacional Família Escola – SEFE – Empresa paranaense que oferece recursos didáticos e materiais para alunos e professores, bem como formação continuada de professores. Embora essas empresas se esforcem para produzir uma formação adequada e prestar assessoria às demandas das escolas, é inegável que há um distanciamento e que a presença pontual, em momentos determinados, não produz o vínculo necessário à construção de uma formação mais interativa, que permita aos professores expressar seus anseios, expor e trocar conhecimento. Reconhecendo esse fato, a partir de 2014, a secretaria de educação passou a mesclar a formação continuada entre o Sistema SEFE e a equipe pedagógica.

Considerando o exposto sobre a rede municipal, a partir da análise dos documentos, pode-se dizer que a formação continuada é uma realidade. Em alguns momentos, proporciona maior participação dos professores, em outros momentos menos. Nota-se que sempre houve preocupação da Secretaria de Educação com a formação continuada, mas, segundo os documentos disponíveis, ainda não se apresentou um modelo de formação articulado em que os assuntos abordados façam parte de um programa de formação anual, menos fragmentado e com mais ecos docentes. A falta de registros pode ser reveladora quanto a necessidade de uma visão processual¹¹ em relação à formação continuada nessa rede de ensino.

No Plano Municipal de Educação (PME, 2014), a meta 15 que trata da formação inicial e continuada dos profissionais da educação apresenta a seguinte redação:

Garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. (CHAPECÓ/PME, 2015, p. 29-30).

Como uma das estratégias para consolidar essa meta, observa-se menção à formação continuada, no item 15.7 “Assegurar a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em serviços, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e

contextualizações dos respectivos sistemas de ensino” (PME, 2014, p. 30). Assegurar de que forma? Não há objetividade quanto à operacionalização das ações, o que aparece são termos amplos e vagos que não oferecem uma visão efetiva das ações que serão desenvolvidas.

Pela leitura de inúmeras publicações e pela vivência como professora na rede municipal desse município, a formação continuada existe, ela é realizada e se constitui numa preocupação da Rede Municipal de Ensino que busca adequar em seu calendário momentos específicos para ofertar tal formação. Contudo, o problema dessa formação parece não estar na sua oferta e, sim, no seu *modus operandi*, isto é, na operacionalização adequada para essa necessidade, sendo, portanto muito mais profundo e significativo conhecer esse processo formativo, no sentido de contribuir para evidenciar a qualificação desta etapa de formação.

Conhecer e entender o real lugar que a formação continuada ocupa no contexto do município de Chapecó se torna relevante na medida em que se desvela o caminho percorrido entre as proposições para esta formação e a sua efetiva concretização, os diversos enfoques, os interesses, os desafios e superações que constituem esse tecido.

A seguir apresentaremos o Capítulo III o qual abordará os percursos metodológicos da pesquisa, bem como os documentos que serviram de *corpus* para esta pesquisa e as categorizações utilizadas para as análises empreendidas.

¹¹ Entende-se por processual a condição de se constatar os acertos e as limitações vividas por essa modalidade formativa.

3 CAPÍTULO III – PERCURSOS METODOLÓGICOS

3.1 PROPOSTAS METODOLÓGICAS: HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE (HP) – ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para organização metodológica deste trabalho, partiu-se da pesquisa documental que, como um dos procedimentos metodológicos inerentes à pesquisa social, tem sido bastante discutido nos meios acadêmicos, no entanto, alguns artigos que abordam essa metodologia expõem que o seu uso ainda é pouco explorado. Segundo Silva (2009), esse tipo de metodologia pode servir tanto para as concepções positivistas, como para as mais reflexivas e críticas. Neste sentido, utilizou-se a pesquisa documental em uma perspectiva reflexiva – compreendendo que a voz dos documentos também poderá veicular outras importantes vozes, quer de aceitação ou de denúncias – tendo também como ancoragem metodológica o referencial e as proposições da Hermenêutica da Profundidade (HP) de Thompson (1995), ao entender que esta abordagem confere à pesquisa documental um caráter dialético e histórico-social.

De acordo Thompson, o campo de estudo da hermenêutica se relaciona às metodologias da interpretação. A partir de indagações sobre o alcance dessa abordagem, no sentido de oferecer ou não uma consistência metodológica ao estudo e análise das formas simbólicas¹² em geral, ele propõe um caminho de investigação científica o qual denominou de Hermenêutica de Profundidade (HP).

[...] a metodologia da HP nos possibilita fazer uso de métodos particulares de análise e ao mesmo tempo alerta-nos sobre os seus limites e suas falácias subjacentes. É um esquema intelectual para um movimento de pensamento que demonstra características distintas das formas simbólicas, sem cair nas armadilhas gêmeas do internalismo ou do reducionismo. (1995, p. 377).

Buscando ser coerentes e atentos ao Referencial Metodológico da HP, realizou-se um esforço reflexivo analisando os documentos a partir da observação das três fases que o autor considera importantes e que devem constituir as “dimensões analíticas de um processo

¹² Para Thompson (1995), formas simbólicas são todas as materialidades/objetos que veiculam concepções, ideias sobre algo ou alguma coisa. Em nossa pesquisa, os documentos analisados serão considerados formas simbólicas.

interpretativo complexo” (p.365) – a saber: a primeira - análise sócio-histórica; a segunda - análise formal e discursiva e a terceira a interpretação e re-interpretação dos dados coletados.

A primeira fase denominada de análise sócio-histórica compreende o estudo do contexto espaço-temporal, os campos de interação, as instituições e os meios técnicos de transmissão (p.365), ela permite a complementação entre a análise formal e a análise das formas simbólicas. A segunda fase, que compreende a análise formal e discursiva, parte do pressuposto de que as formas simbólicas têm muito mais a dizer do que se imagina, ela busca a decomposição do seu conteúdo, analisando-o profundamente por meio da análise semiótica, da conversação, análise sintática, narrativa e argumentativa e também a análise de conteúdo. Esse tipo de análise revela a forma como a linguagem/conteúdo é empregada, pois o modo de expressão pode ser revelador de posições e concepções. A maneira como se coloca uma situação ou uma expressão pode dar indícios importantes ao pesquisador. Nesta pesquisa, optou-se pela Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (1997), que aponta as contribuições desse procedimento no sentido de orientar a produção de um trabalho de investigação pautado pela interpretação coerente e contextualizada dos dados levantados na pesquisa.

A Análise de Conteúdo (AC), proposta por Laurence Bardin (2004), compreende um conjunto sistemático de técnicas de análise da comunicação nos mais variados suportes. A partir da aplicação dessas técnicas, torna-se possível entender e avaliar o conteúdo que está por trás dos recortes considerados para análise. Assim, além de entender o sentido da comunicação, cabe ao pesquisador desenvolver um olhar para além do que está explicitamente colocado. (CÂMARA, 2013).

A técnica da AC permite a produção de conhecimento, pois pressupõe, além da recolha de documentos e informações, uma série de procedimentos sistemáticos que possibilitam analisar a comunicação, seja qual for o seu suporte. Nesse contexto insere-se o trabalho uma vez que busca-se analisar documentos.

A análise de conteúdo, neste cenário, emerge como técnica que se propõe à apreensão de uma realidade visível, mas também uma realidade invisível, que pode se manifestar apenas nas “entrelinhas” do texto, com vários significados (CAVALCANTI, CALIXTO, PINHEIRO, 2014, p. 16).

Conforme Bardin, 2004 p.89 “as fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1- a pré-análise; 2- a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira fase, a pré-análise, compreende a organização, o momento em que o pesquisador realiza a leitura do material levantado na pesquisa e objetiva a sistematização dos dados. Essa fase diz respeito à escolha dos documentos a serem submetidos à análise e, também a formulação das primeiras hipóteses e objetivos à elaboração de indicadores para a interpretação final. Nessa leitura, também denominada flutuante, o pesquisador pretende estabelecer relações entre hipóteses, pressupostos e teorias relacionadas ao tema para constituir o corpus do trabalho.

Segundo Bardin (2004) a constituição do corpus implica em escolhas, seleções e regras a serem seguidas, tais como: *regra de exaustividade* - no sentido de não excluir qualquer elemento ligado ao *corpus* da pesquisa; *de representatividade* - rigorosa representação dos resultados obtidos e generalizados em relação ao todo; *de homogeneidade* – obediência a critérios precisos de escolha não demasiadamente singulares, possíveis de resultados globais para comparação entre si; *de pertinência* – adequação aos objetivos do estudo.

A segunda fase, que se estabelece a partir da constituição do *corpus* do trabalho, é a exploração do material. Nesse momento, são escolhidas as unidades de codificação a partir dos seguintes procedimentos: codificação (escolha das unidades de registro, em razão de características comuns); classificação (agrupamento a partir do sentido das palavras) e categorização (esquematizar e correlacionar classes de conhecimentos para ordená-los). (CÂMARA, 2013). A partir disso, cabe ao pesquisador elencar as categorias relevantes que conduzirão as análises. “A categorização, para Minayo (2007), consiste num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas”. (Apud, CAVALCANTI, CALIXTO, PINHEIRO, 2014, 16).

Para esta pesquisa foram organizados oito quadros: o quadro número 1 apresenta o caminho para a seleção das categorias; no quadro número 2 aparecem as leis, decretos, portarias, pareceres e resoluções sobre a formação continuada em Chapecó; os seis quadros restantes contemplam as formações continuadas propostas desde 1994 até 2015. Esta fase denominou-se de codificação, seguida da classificação desses materiais, para melhor organização da próxima etapa da AC.

Em relação à fase da categorização, Bardin (2004) atribui às categorias algumas qualidades que devem ser observadas, são elas: exclusão mútua (as categorias devem ser

construídas de tal maneira que não sejam repetitivas nem ambíguas); homogeneidade (para definir a categoria só poderá haver uma dimensão na análise); pertinência (as categorias devem estar em consonância com os objetivos e questões da pesquisa); objetividade e fidelidade (se os temas e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria forem bem claros e codificados da mesma maneira); produtividade (as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos).

No processo de categorização foi observada a reincidência das temáticas gerais mais evidenciadas. A partir da nossa pergunta central: Como ocorreu o processo de formação continuada na rede municipal de Chapecó? Partiu-se da hipótese de que grande parte da dificuldade de articulação entre teoria e prática, evidenciada nas diferentes propostas de formação continuada, advém da fragmentação e falta de aprofundamento dos temas propostos para essa formação.

A unidade de registro refere-se aos documentos pesquisados em geral. Para a unidade de contexto compreende-se o contexto social e histórico em que os documentos foram produzidos, bem como a mensagem proposta, explícita e implicitamente, por cada um.

A unidade de registro corresponde, no caso, aos documentos encontrados nos diferentes locais de Chapecó¹³ (temas, acontecimentos, documentação material, etc.). A unidade de contexto servirá para compreender a unidade de registro no sentido de situar os seus significados político, social, cultural e educacional. Como afirma Bardin (2004) “[...] no caso de análise de mensagens políticas, palavras como liberdade, ordem, progresso, democracia, sociedade, têm necessidade de contexto para serem compreendidas no seu verdadeiro sentido”. (p. 101).

Partiu-se de alguns documentos encontrados na Secretaria de Educação de Chapecó (SEDUC) – Conselho Municipal de Educação (COMED) – a Legislação e os materiais gentilmente cedidos pelas professoras Erminda Sarturi Lago e Sonia Serena. Em seguida, enumeraram-se os documentos e organizaram-se de acordo com as propostas de temas para a formação continuada, analisaram-se as propostas e levantaram-se algumas inferências a partir dos documentos encontrados sobre o caminho histórico percorrido por essa formação, no município de Chapecó. Esses procedimentos metodológicos da AC se coadunam com as fases da Hermenêutica de Profundidade proposta por Thompson (1995).

No quadro abaixo, demonstram-se as seleções das categorias a partir da proposta de Bardin, a saber: compuseram unidade de análise: a legislação – as revistas – o plano integrado

¹³ SEDUC; Acervo Municipal; Biblioteca Pública de Chapecó; Câmara de Vereadores de Chapecó;

– os cadernos – os certificados. A partir dessa seleção, anotaram-se os temas mais incisivos e foram categorizados em duas fases: 1ª classificação/categorização geral e a categorização final, isto é, a reincidência das temáticas.

Quadro 1 – Caminho para a seleção das categorias gerais:

Codificação (pré-análise)	Classificação (exploração e classificação do material)	Categorização (expressões significativas e constantes)
Legislações (1989 a 2015)	Aperfeiçoamento, capacitação, ensino, educação, formação continuada.	Formação Continuada
Plano Integrado (1994)	Sujeito histórico, relações dos seres humanos, identidade terra, família, corpo, comunidade, município, animais, plantas, água, solo, ar, natureza e cultura, alfabetização.	Sujeito histórico
Revistas (2001/2009/2012)	Contextualização histórica do ensino, modelo sócio-econômico, educação popular, perspectiva dialógica, intencionalidade, educação. (2001)	Contextualização histórica do ensino, educação.
	Qualificação profissional, práticas pedagógicas, currículo, contextualização, ensino aprendizagem, práticas de leitura, estratégias, habilidades, competências, relação teoria e prática, sensibilidade, socialização, contextualização, educador, educação, estratégias, metodologias, conteúdos científicos. (2009/2012)	Práticas pedagógicas/educativas, aprendizagem, relação teoria e prática, projetos, sequências didáticas.
Cadernos de áreas (2000/2004)	Realidade local, problematizações, contradição social, consciência crítica, materialismo histórico-dialético, luta de classes, justiça social, movimentos populares, rede temática, educação libertadora, conceitos epistemológicos, processo, limite explicativo, construção, tendências pedagógicas, modelo sócio-econômico, educação popular, tema gerador.	Contradição social, movimentos populares, tema gerador, educação popular, rede temática.
Certificações (1996/2015)	Sujeito histórico, seres humanos, natureza e cultura, aprendizagem	Sujeito histórico, aprendizagem
	Educação, avaliação, aprendizagem, concepção metodológica, educação popular, currículo, educador, construção do conhecimento, movimentos populares, tema gerador, práticas, perspectiva positivista e materialista histórica e dialética, planejamento coletivo, pesquisa, democratização, gestão pedagógica, ética, escola, alfabetização, diversidade, compromisso social, valores, paradigmas, socialização, desenvolvimento, ciclos de formação, construção do conhecimento, planejamento coletivo, problematização,	Concepção metodológica, educação popular, construção coletiva do conhecimento, movimentos populares, tema gerador, compromisso social, ciclos de formação.
	Diversidade, escola inclusiva, mobilização, inclusão social, compromisso social, currículo popular, PPP, letramento, motivação leitora, Pedagogia Histórico-Crítica, produção de textos, alfabetização matemática, alfabetização científica, produção de textos, projetos pedagógicos, sequência didática, práticas educativas, práticas de alfabetização, relatos, socialização, avaliação institucional, competências, ensino-aprendizagem, sensibilidade, limites, potencialidades, estratégias.	Educação inclusiva, avaliação, aprendizagem, Pedagogia Histórico-Crítica, PPP, motivação leitora, alfabetização.

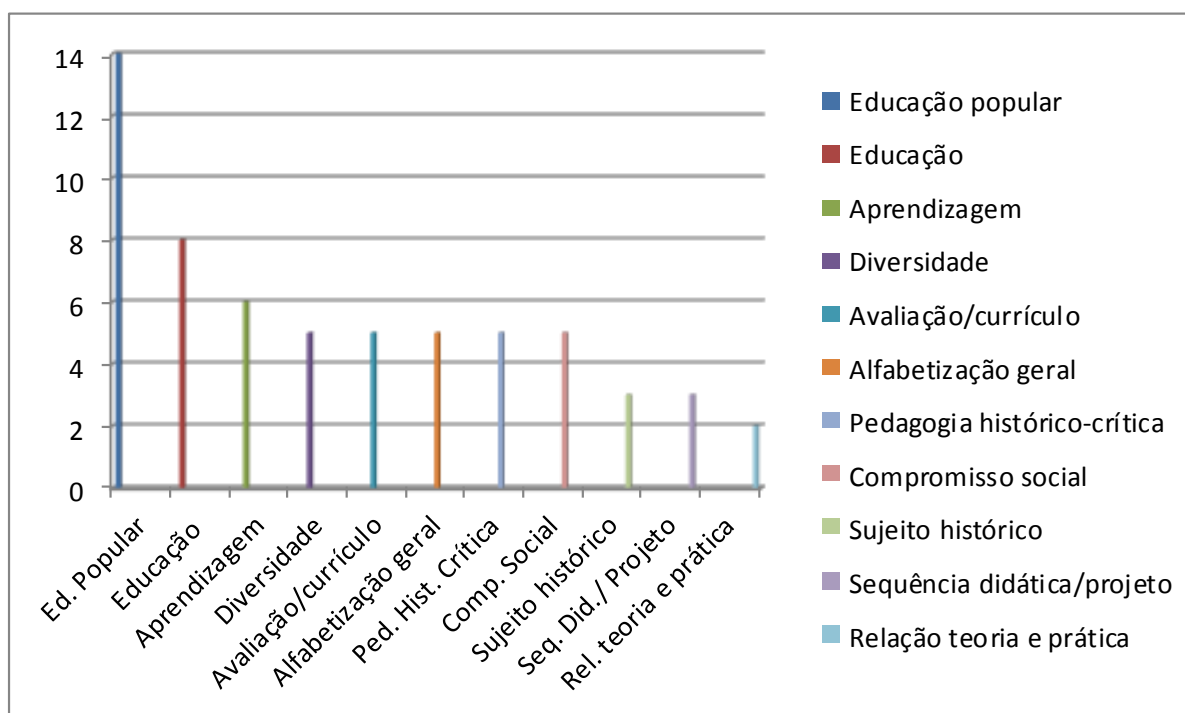
Fonte: Quadro organizado pela autora

O quadro acima possibilitou aglutinar algumas categorias ligadas aos temas mais reincidentes em termos de proposta de formação continuada entre os anos de 1989 a 2015, entre eles apareceram: educação; práticas educativas; aprendizagem; educação popular; tema-gerador; currículo; diversidade; avaliação; alfabetização; construção coletiva; contradição social; compromisso social; movimentos populares; sequência didática; ensino e sujeito

histórico. Referente à terminologia adotada para as propostas da formação continuada, ressalta-se que até a década de 90, isto é, na legislação de 1989, a denominação utilizada foi capacitação e aperfeiçoamento de professores.

O gráfico abaixo explicita a organização hierárquica das categorias mais evidenciadas pela análise.

Gráfico 1 – Síntese das Categorias selecionadas



Fonte: Gráfico organizado pela autora

Ainda segundo Bardin, o tratamento dos resultados - a inferência e interpretação enquadram-se na terceira fase e se constitui pela interpretação dos dados em relação ao quadro teórico inicial. O pesquisador faz o movimento de ir e vir relacionando as informações da pesquisa à fundamentação teórica, lapidando os dados e tornando-os mais significativos e relevantes. Essa fase requer muita atenção em relação às análises, pois se corre o risco, ao fazer sucessivas aproximações com o objeto de estudo, de o pesquisador sobrepor sua subjetividade aos fenômenos a serem interpretados nas análises. Essa fase promove o entendimento da experiência humana sempre dentro de um contexto maior, marcado pela interação de ideias. Nessa fase é preciso atentar às interpretações dos sujeitos campos e sujeitos objetos, no caso, as possíveis interpretações para os mesmos documentos, atentando

para o fato de que não se está oferecendo uma análise fechada, mas, sim, uma dentre outras análises para o mesmo *corpus* da pesquisa.

Convém lembrar que os documentos foram considerados como formas simbólicas e que segundo Thompson, “formas simbólicas são produtos que, em virtude de suas características estruturais, têm capacidade, e têm por objetivo, dizer alguma coisa sobre algo” (2011, p.369 apud MOURA, 2007). Quanto ao uso social das formas simbólicas, se elas podem estar a serviço da manutenção das relações sociais de poder e por serem elementos de interpretação elas poderão fornecer, dependendo do contexto social em que estão inseridas, uma visão parcial ou total do fenômeno a ser pesquisado, no caso, auxiliou a interpretação e construção histórica da formação continuada em Chapecó. Thompson (1995) chama a atenção para o fato de que, na pesquisa social, a interpretação da análise simbólica já vem carregada de significados inferidos pelos sujeitos que interagem no campo-objeto por isso o processo de interpretação é extremamente relevante e complexo. O estudo das formas simbólicas traz elementos importantes à análise formal e esta empresta a rigorosidade científica ao estudo das formas simbólicas.

Esta pesquisa teve como seu principal objeto de estudo as formas de organização e estruturação sobre a formação continuada nesse município, de 1996 a 2015, a qual será analisada e cerzida por meio dos documentos pertencentes à Secretaria Municipal de Educação, das leis municipais e de acervos pessoais pertencentes a quem vivenciou a formação continuada no período estudado.

3.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E PESQUISA DOCUMENTAL: UM MESMO TECIDO DIFERENTES COSTURAS

Neste estudo, utilizou-se além da pesquisa documental, também a bibliográfica, pois as obras de alguns autores contribuíram para organizar de maneira lógica e coerente a articulação da questão de pesquisa. Nessa direção, Oliveira (2007), coloca que a pesquisa bibliográfica está mais para o campo científico por se tratar de escritos discutidos, analisados e publicados pela comunidade científica. Já a pesquisa documental teve como fonte de análise, documentos que ainda não passaram por uma análise científica, o que exige cuidado redobrado ao proceder esta análise, pois são fontes primárias que precisam do rigor na análise (Apud SÁ-SILVA et. al, 2009).

As etapas seguidas pela pesquisa documental compreendem a seleção da amostra documental, a determinação de unidades de análise, a eleição das categorias e a organização de quadros de dados. A enunciação das etapas de análise seguidas pela pesquisa documental é extremamente importante, pois contribui para o reconhecimento do caráter científico desse tipo de pesquisa. No sentido metodológico, tanto a proposta de Thompson como Bardin se adequam as etapas sugeridas pela pesquisa documental, pois compreendem os caminhos e procedimentos apontados por esses autores.

Embora possam existir algumas diferenças entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, estas não são antagônicas, pois,

Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. [...] A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica”. (SÁ-SILVA et. al, 2009, p. 5-6).

É importante frisar que, enquanto as fontes bibliográficas são consideradas fontes secundárias por compreenderem obras já publicadas pertencentes ao chamado estado da arte do conhecimento, os documentos em si são compreendidos como fontes primárias que abarcam toda e qualquer produção humana, da qual o pesquisador será um analista cuidadoso.

Para Silva e outros (2009, p. 4554), a pesquisa documental pode ser entendida “como um método de compreensão da produção do conhecimento científico acerca de determinados conceitos”. Longe de serem neutros, documentos são produções humanas circunstanciadas por tempo e lugar. A análise exaustiva de fontes documentais pode revelar muito sobre o ponto de vista de quem as produziu, além de evidenciar o contexto em que foram gerados e, por essa razão, exige do pesquisador um esforço para além da visão linear, posto que terá que lidar com ambiguidades e inquietações.

A pesquisa documental pode produzir dados importantes tanto do ponto de vista quantitativo, pelo volume de documentos e dados analisados e produzidos durante a pesquisa, quanto qualitativamente pela relevância das análises que surgem a partir do olhar atento e cuidadoso do pesquisador. Assim, compreende-se a pesquisa documental não como uma técnica ou procedimento de coleta de dados, mas como um método de pesquisa.

No entender de Gomes (2007), o método está para além da técnica, pois considera quatro dimensões que demarcam esta diferenciação, quais sejam: a epistemológica, pois a partir de um modelo de ciência se avalia se uma pesquisa é ou não científica; a teórica, que considera os conceitos e princípios que orientam o trabalho interpretativo; a morfológica, uma vez que se estrutura sistematicamente o objeto de investigação e, por último, a técnica, que se ocupa do controle da coleta de dados e do necessário diálogo entre eles e a teoria que os suscitou. Outro fator importante a ser mencionado trata de o documento ser a única fonte de estudo, de interpretação e, portanto, da produção do conhecimento no método da pesquisa documental. Todo esse trabalho com os documentos é compreendido em dois momentos distintos: o primeiro de coleta de documentos e outro de análise do conteúdo. (GOMES, 2007 apud SILVA, 2009, p. 4557).

Para tanto, valeu-se da pesquisa documental, considerando que as fontes utilizadas para o estudo advêm, em grande parte, de documentos por meio dos quais se pretende evidenciar a trajetória histórica da formação continuada da rede municipal de Chapecó. Mas, também, a pesquisa bibliográfica, pois as fontes bibliográficas orientaram e fundamentaram teoricamente a análise dos documentos na perspectiva da conceituação sobre a formação continuada.

Assim, os procedimentos técnicos da metodologia da pesquisa documental, apontados por Silva e outros (2009), possibilitaram a apreensão das informações encontradas durante a pesquisa. Também auxiliou na compreensão de que as informações constituem-se de dados impregnados de teoria, concepções, ideias e comportamentos acerca do que se entendia por formação continuada na rede municipal de Chapecó. As etapas sugeridas por essa metodologia contribuíram para uma interpretação mais qualificada acerca das informações levantadas na pesquisa. Podemos afirmar que seguir a ordem destas etapas trouxe maior clareza e colaborou na organização ao trabalho. Com a coleta de documentos, seguida pela análise, observa-se que, conforme Silva, numa análise documental, a análise de conteúdo assume características de procedimento técnico apresentando fases específicas como a seleção da amostra documental, a determinação de unidades de análise, a eleição das categorias e a organização de quadros de dados (2009, p. 4560).

3.3 CAMINHOS PARA A LOCALIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS: SELEÇÃO DA AMOSTRA DOCUMENTAL

Para responder às questões da pesquisa, primeiramente vários documentos foram elencados hipoteticamente como possíveis fontes de informações e análise. Entretanto, encontramos algumas dificuldades, pois da hipótese à ação, nos deparamos com a carência de registros sobre os dados históricos na SEDUC, na Biblioteca Pública e no Acervo Público Municipal. Percebeu-se que por circunstâncias diversas o registro histórico das ações desenvolvidas por esta secretaria se perderam ao longo do tempo, impossibilitando a colheita de maiores informações. A constatação de que houve perda de informações, por outro lado, informa sobre a fragilidade dos acervos públicos brasileiros.

Corroborando com o comentário acima, convém registrar a colocação de Bravo (1991) quanto à importância dos documentos para o resgate histórico, cultural e social de um dado contexto e momento de vida ao sinalizar que os documentos são produções humanas que evidenciam ações, revelam ideias, opiniões e formas de atuar e compreender uma dada situação social. Para este estudo, essa afirmação é bem-vinda aos propósitos e às angústias pelas lacunas encontradas.

Atentou-se para as condições adversas para com os documentos públicos, fato que dificulta a construção de uma história da educação do município, estado e país. Nesse sentido, também em Chapecó, há algumas lacunas em determinados momentos sendo que desses períodos restaram informações fragmentadas que precisaram ser cautelosamente articuladas para estabelecer minimamente o possível percurso da formação continuada na rede municipal. Assim, foi preciso garimpar em vários lugares, muitas vezes sem sucesso, conversar com diversas pessoas que fizeram e fazem parte da educação municipal de Chapecó. Contudo, apesar das dificuldades encontradas, das idas e vindas, coletaram-se alguns documentos importantes na secretaria de educação e também um considerável número de documentos em acervo pessoal da pesquisadora e de pessoas que colaboraram para a execução deste trabalho.

A coleta de dados considerou, num primeiro momento, o período de 2010 a 2015. No entanto, determinados modos de organização da formação continuada advinham de períodos anteriores, então se procurou anteceder o recorte de tempo para 1996, retrocedendo aos registros iniciais sobre a formação continuada no município, como uma forma de entender e registrar esse percurso.

Logo, mais informações foram buscadas sobre períodos anteriores e acesso a documentos mais antigos relativos à formação continuada do município, como o Plano de Aula Integrado, acervo da professora Erminda S. Lago¹⁴ (1994); os Cadernos de áreas (2002), os certificados de formação (acervos pessoais da pesquisadora) onde constam os temas trabalhados em determinados momentos; Revista Movimento de Reorganização Curricular e Revista Nossa Escola. Os documentos legais, disponíveis em acervo digital (<https://leismunicipais.com.br>), como a Lei nº 2.956/89 que atribui à Secretaria Municipal de Educação a responsabilidade sobre a formação continuada; a Lei Complementar nº48/97 que criou o Sistema Municipal de Ensino de Chapecó; o Decreto nº8920/2001 que criou o Programa de Formação Continuada aos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino; a Lei Complementar nº243/2005 que alterou o dispositivo da Lei Complementar nº48/97 à nomenclatura de ciclos para séries; o Projeto Político-Pedagógico da Secretaria de Educação de Chapecó (2013), além dos registros da SEDUC sobre a formação continuada de 2010 a 2015.

Embora fossem escassos, os registros foram muito relevantes, o que exigiu a reorganização da pesquisa, uma vez que, no início era para registrar sobre o processo de formação continuada nos últimos cinco anos. A seleção de documentos indicou ser necessário fazer um registro anterior a esse período, assim, a partir da data do documento mais antigo, foram-se cerzindo as informações e estabelecendo uma linha de tempo razoavelmente coerente para coser a escassez de registros. Esta etapa trouxe a evidência de que era preciso tentar escrever sobre a formação continuada desse município. Dado que os registros eram escassos e fragmentados e que, a pesquisa lhes agregaria um valor científico, pulsava a necessidade de um estudo para articular estes documentos a construir, então, um registro coerentemente organizado e cientificamente reconhecido.

¹⁴ Professora, especialista, responsável pela área da Alfabetização que atuou no Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Chapecó nos anos de 1989 a 1996.

3.4 DESCRIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

3.4.1 Plano Integrado (1994)

Nosso *corpus* de pesquisa iniciou-se com o Plano integrado que se constitui em um material referente à formação continuada do ano de 1994, pertencente ao acervo pessoal da professora Erminda Sarturi Lago e gentilmente cedido para colaborar na realização deste trabalho. O material constituía-se na base para as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Na apresentação inicial, traz a lista do corpo técnico responsável pela sua elaboração, todos pertencentes à Equipe Pedagógica da secretaria municipal de educação, que eram, também, responsáveis pela orientação de uso do material. Com o intuito de ser um material de auxílio e sem a pretensão de “tolher a criatividade dos professores”, a proposta se desenvolvia por meio de quatro temas centrais, denominados temas-geradores: “- eu sujeito histórico; - eu com os outros seres humanos; relação dos seres humanos com outros seres do mundo; – o homem e a sua história” (1994, p.3). A seguir, o quadro dos temas geradores no qual se identificam os conteúdos a serem trabalhados em cada tema, subtemas e possíveis relações entre estes. Adiante, as “atividades desafiadoras”, nas quais se percebe que havia uma preocupação em contextualizar o tema estudado, além de propor reflexões a partir de alguns textos de aprofundamento direcionados aos professores.

Figura 1 – Plano Integrado (1994)



Fonte: Acervo professora Erminda S. Lago.

Esse material apresentava uma proposta a partir dos conteúdos de Estudos Sociais, Ciências, Matemática, Alfabetização, Português e Educação Física. Trazia exemplos de atividades utilizando, também, material coletado nas escolas durante as visitas técnicas e enfatizava a importância da sistematização a partir de atividades contextualizadas e significativas. O Plano Integrado era organizado em quatro módulos, um para cada bimestre. Não especificava a estrutura organizacional da formação continuada naquele período, mas, o caderno era bimestral sugerindo que, provavelmente, esta acontecia em encontros bimestrais.

3.4.2 Revista Movimento de Reorganização Curricular (2001)

Outro documento importante foi a revista sobre Movimento de Reorganização Curricular (2001) que apresentava uma proposta sobre a construção do novo projeto educacional para a rede municipal de Chapecó contemplando a proposta da educação popular, na perspectiva do materialismo histórico-dialético e na formação da consciência crítica da realidade em que o ser humano é sujeito de transformação social. Abordou os princípios da educação popular e da pedagogia libertadora a partir de um resgate histórico sobre o ensino nas diversas áreas e a construção do conhecimento, apresentando um breve histórico das disciplinas. Também contextualizou a interpretação da realidade pela humanidade desde o comunismo primitivo, passando pelo escravismo, feudalismo e capitalismo.

Figura 2 – Capa da revista sobre o Movimento de Reorganização Curricular (2001)



Fonte: Acervo professora Sônia Serena.

Na contextualização histórica do ensino, abordou desde a educação primitiva e seus rituais até a educação sistemática constatando que esta

“[...] surge no momento em que a educação primitiva foi perdendo pouco a pouco seu caráter unitário e integral, entre a formação e a vida, o ensino e a comunidade. A educação primitiva solidária e espontânea [sic] vai sendo substituída pelo temor e pelo terror. O saber da comunidade é expropriado e apresentado novamente sob a forma de dominação de uma tribo sobre a outra, na disputa por territórios onde tinha mais terra fértil e caça”. (CHAPECÓ, 2001, p.7)

Nesse texto também aparecem referências sobre o ensino, a divisão do trabalho, das classes sociais e a ação da igreja católica para justificar o domínio dos mais ricos sobre os mais pobres, desde a Antiguidade até os tempos modernos e o advento do Capitalismo. Ressalta, ao longo da história, as estratégias utilizadas para educar as massas no sentido de produzirem cada vez mais, sem, no entanto, oferecer-lhes uma educação de qualidade, de modo que estas continuem servindo sem ameaçar o poder da classe dominante.

Especificamente, no texto sobre o histórico de cada área (Língua Portuguesa, Educação Física, Geografia, Matemática, Arte, Ciências, História e Língua Estrangeira) são apresentadas as diferentes visões e modos de tratar o ensino ao longo dos tempos, enfatizando que, apesar de algumas exceções, a escola continuava como reprodutora do modelo ideológico dominante e mantenedora da ordem social vigente. A publicação apresenta a educação popular como forma de desconstrução dessa ordem e descreve a construção de um projeto educacional na rede municipal de Chapecó que, a partir da Educação Popular, visava colocar a escola “[...] a serviço da conscientização da população que historicamente foi excluída”. (CHAPECÓ, 2001, p. 3).

3.4.3 O Caderno de Áreas (2000 – 2004)

No início dos anos 2000 foi editado o Caderno de Áreas constitui-se num material elaborado entre os anos de 2000 e 2004, no segundo mandato da Administração Popular quando a cidade tinha como prefeito Pedro Uczi (vice-prefeito, que assumiu no lugar de José Fritsch, este licenciado para concorrer ao cargo de governador). O material organizado por áreas é composto por nove cadernos: Arte, Português, Ciências, Língua Estrangeira, Geografia, História, Educação Física, Matemática e Alfabetização. Todos os cadernos descrevem a forma de trabalho da Educação Popular, caracterizam e conceituam cada área do

conhecimento. Para esta pesquisa não se abordarão as áreas de Matemática e Alfabetização¹⁵, pelo fato de não serem encontrados esses volumes, apesar da insistência nas buscas. A estruturação geral do material ao qual se teve acesso, seguiu a mesma configuração na parte introdutória, alterando-se nas especificidades de cada área.

Figura 3 – Capa do Caderno de Áreas (2000 – 2004)



Fonte: Acervo da autora

Na parte intitulada de “apresentação” sugere-se o desenvolvimento de algumas habilidades, valores e convicções da Educação Popular, tais como: autonomia intelectual, consciência histórica, sensibilidade social, solidariedade de classes, liderança e ação coletiva, senso crítico e organização /ação. (CHAPECÓ, 2000/2004, p.3,4)

Apresenta os caminhos para a construção da rede temática. No subtítulo “O Processo de redução temática a partir da rede: A análise relacional da realidade local orientando a seleção dos conteúdos” estabelece os objetivos da redução temática esclarecendo que a construção da rede temática “[...] é uma tentativa de totalização histórica dos fenômenos sociais [...] é um distanciamento crítico e uma “releitura” crítica da realidade em que a escola está inserida” (GOUVEIA, in CHAPECÓ, 2000/2004, p.13). Esses títulos figuram nos cadernos de todas as áreas.

¹⁵Na ilustração da figura 4, foi evidenciada apenas a área de Português, as demais ficaram subentendidas.

No resgate histórico de cada área, os textos de introdução são baseados nos textos publicados na revista “Movimento de Reorganização Curricular” publicada em 2001 e citada anteriormente, acrescidos da função social de cada área; as tendências pedagógicas; as correntes filosóficas e exemplos de trabalhos desenvolvidos nas escolas a partir da rede temática¹⁶.

Além de servir como um registro da organização da Educação Popular no município de Chapecó, os cadernos foram construídos, também, com o objetivo de “registrar o trabalho desenvolvido pelas áreas do conhecimento; explicitar a função social da disciplina e sua metodologia diante da Educação Popular e identificar possíveis mudanças de comportamento dos educadores na prática pedagógica” (Caderno de Áreas, 2000-2004, p.5). Apresenta também, os desafios e possibilidades de cada área na dimensão da Educação Popular.

3.4.4 Revista Nossa Escola¹⁷ (2009) - Educação Municipal Comemora Resultados Positivos no IDEB

Em 2009, a Revista Nossa Escola trouxe em sua abertura, um editorial informando os temas abordados e o nome da equipe gestora da secretaria de educação. Por meio de fotos e pequena legenda, apresenta um panorama das ações e projetos educativos que estavam sendo desenvolvidos naquele período, salientando a relevância dessas ações na melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –IDEB. Em seguida, traz um texto sobre a formação continuada da rede municipal de Chapecó no qual explicita a forma de organização e planejamento relativos a esta etapa de formação, tendo por base a perspectiva histórico – social que implica não só os novos conteúdos, mas como atuar com novas propostas teóricas.

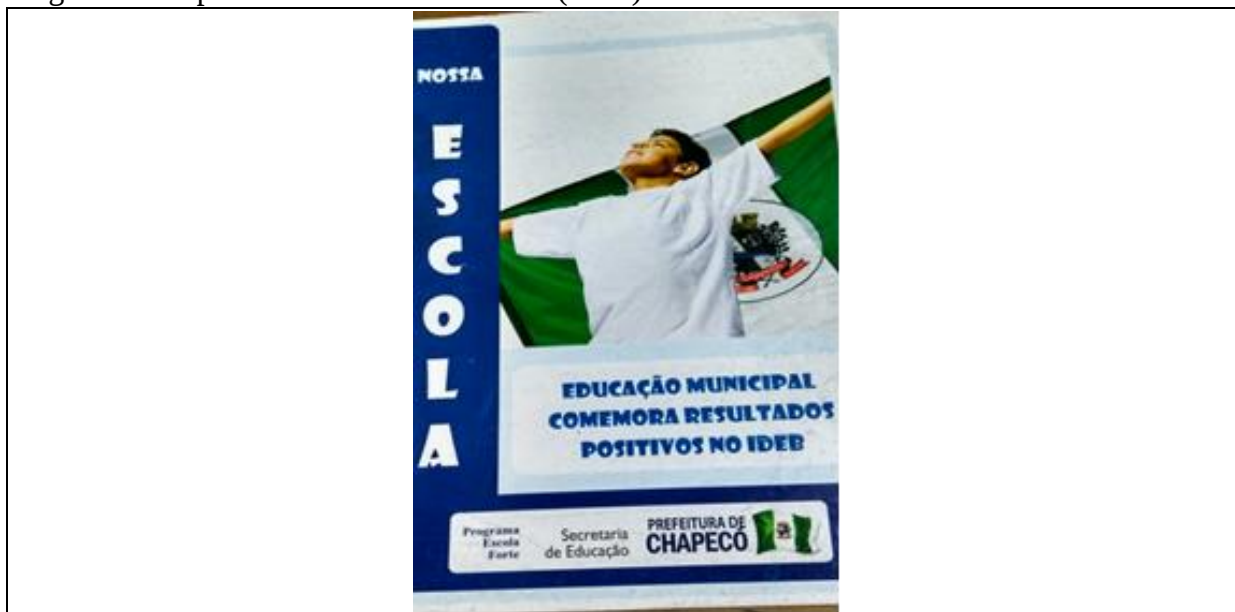
Esta edição trouxe uma reflexão interessante sobre a formação continuada no artigo de Figueiredo e Lorenzet (2001) “Qualificação Profissional: A Formação Continuada da Rede Municipal de Chapecó”, ao mencionar que,

Percebeu-se pelos relatos dos professores que, muitas vezes, os conteúdos que deveriam ser abordados em sua sala de aula não fazem parte dos currículos da formação original dos profissionais. Assim, a partir das discussões, os/as articuladores/as das áreas aprofundam conteúdos científicos ou didáticos do currículo da rede municipal e os que surgem, enfatizando a construção do conhecimento”. (FIGUEIREDO e LORENZET in CHAPECÓ, 2009, s/p).

¹⁶ Rede temática: composta por um tema gerador que desencadeará questionamentos sobre diferentes temas conforme a área do conhecimento.

¹⁷ Disponível nas escolas da rede municipal de ensino e Secretaria Municipal de Educação de Chapecó.

Figura 4 – Capa da Revista Nossa Escola (2009)



Fonte: SEDUC Chapecó

Esse recorte demonstra que, pelo menos em tese, as vozes dos professores foram ouvidas por meio dos relatos de suas necessidades e, a partir disso, novas proposições foram apresentadas. Nesse sentido, as atividades práticas foram socializadas entre os professores, fato que contribuiu para a reflexão sobre as práticas exitosas.

Nessa direção, a revista aborda diferentes projetos didáticos que, além de terem sido aplicados em sala de aula, serviram como temas para a formação continuada, pois abordaram boas situações de ensino e aprendizagem que contribuíram para a qualidade da educação como um todo. As autoras também atribuem à formação continuada uma importante parcela na elevação dos índices de aprendizagem, pois a partir das reflexões propostas, currículo e planejamento foram ressignificados construindo uma cultura em que o professor também aprende.

3.4.5 Revista Nossa Escola (2012) - Práticas Pedagógicas: Praticando a teoria

Na Revista Nossa Escola (2012) - Práticas Pedagógicas: Praticando a teoria em sua segunda edição, endereçada aos professores da 1ª à 9ª série do Ensino Fundamental e EJA, encontram-se vários relatos de projetos desenvolvidos durante o ano letivo, referentes à formação continuada. Os projetos envolveram professores de diversas áreas.

Apesar de não apresentar uma introdução, no editorial consta que o objetivo da publicação é compartilhar novos conhecimentos e contribuir para o desenvolvimento da

criatividade e de novas metodologias. Além disso, ressalta o trabalho de protagonismo dos professores que se desafiavam a desenvolver e compartilhar seus projetos.

Figura 5 – Capa da Revista Nossa Escola (2012)



Fonte: SEDUC Chapecó

No sumário são apresentados dezenove títulos que compõem a publicação. A memória, como participante desse momento de formação da rede municipal de Chapecó, permite dizer que o projeto geral “Práticas Pedagógicas”, envolveu uma enorme diversidade de público. Estavam presentes nas formações professores da pré-escola aos anos finais. Essa era a ideia, reunir num só grupo diferentes níveis e discutir temáticas importantes a partir de práticas provocadoras e criativas.

Os encontros eram realizados à noite, após a jornada de trabalho, a participação era voluntária. Pelas fotos que ilustram os relatos, há um grande número de participantes. A publicação não apresenta uma avaliação geral desse projeto, tampouco sinaliza para a sua continuidade ou não. No entanto, em alguns dos relatos aparecem registros das vozes dos professores na avaliação do trabalho, como é possível observar no projeto “Princípios Cartográficos Aplicados às Séries Iniciais”:

[...] as práticas pedagógicas contribuíram muito para o desenvolvimento das atividades cartográficas relacionadas aos conteúdos do currículo escolar em sala de aula, inclusive essas atividades foram selecionadas para participar da Mostra Pedagógica na minha escola. (Professora A)

[...] através das práticas pedagógicas em Geografia: princípios cartográficos aplicados às séries iniciais foram que consegui conciliar o espaço vivido do aluno com o conteúdo propriamente dito. Este conhecimento resultou num projeto chamado “Nossa Casa”, sendo que os alunos adoraram os conteúdos relacionados com a metodologia utilizada na hora do ensino-aprendizagem. (Professora B) (CHAPECÓ, 2012, p.22).

Em outro projeto, “Patrimônio Histórico e Cultural – um tesouro para todos” também se expressam registros dos professores sobre a avaliação,

[...] dialogamos sobre as experiências vividas com familiares dos alunos provocando-os a cultivarem hábitos antigos de seus familiares, amigos e vizinhos, valorizando as lembranças.

[...] através de resgates históricos e culturais, podemos contextualizar e entender melhor o presente.

[...] o curso foi bom em todos os sentidos, pois foi interdisciplinar e muito produtivo como há muitos anos não participava. Ajudará muito no dia-a-dia da escola [sic]

[...] foi um legítimo tesouro, um resgate cultural, teoria e prática, contemporização das etnias alemã, italiana e indígena, tão fortes em nossos costumes. Oportuno realmente. Sugiro a continuidade desses encontros. (CHAPECÓ, 2012, p.28).

A publicação traz também projetos relativos à inclusão e outros, desenvolvidos em parcerias com entidades sociais do município, como o projeto “Oratória na Escolas”, realizado anualmente e desenvolvido por meio de parcerias entre JCI, SEDUC, universidades e empresas privadas.

3.4.6 Projeto da Formação Continuada 2012

O projeto para a Formação Continuada editado em 2012 não está publicado, o acesso a esse documento durante pesquisa foi obtido por arquivos, no setor de documentação da SEDUC (ANEXO 7). Trata-se de um documento cuja fonte é a Secretaria de Educação, onde aparecem os critérios para a participação, justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, conteúdos programáticos e a metodologia utilizada na formação continuada dos professores da Educação básica da Rede Municipal. Pelo que se observa, cada área do conhecimento organizava o seu projeto sendo que a justificativa, o objetivo geral e a metodologia eram as mesmas para todos, mudavam apenas os objetivos específicos e os conteúdos programáticos de acordo com as necessidades de cada área.

A justificativa ressalta que a formação continuada é uma das prioridades da SEDUC, pois “[...] acredita que a esperada requalificação da escola pública depende essencialmente de profissionais bem preparados” (CHAPECÓ, 2012, s.p) e expõe que a formação está focada na busca da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

No objetivo geral também aparece a preocupação em propor momentos de estudo e aprofundamentos teóricos no intuito de melhorar as práticas para garantir a qualidade do ensino municipal e o desenvolvimento integral do educando.

A metodologia aponta que a formação seria desenvolvida pela Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e por palestrantes convidados. Também previa dinâmicas, estudos de textos, leituras, debates, trabalhos em grupo e momentos de troca de experiências entre os participantes.

3.4.7 Projeto de Formação Continuada a ser desenvolvido pelos gestores das escolas (2014)

Em continuidade o projeto para formação continuada, de 2014 (ANEXO 8) teve como coordenação a equipe gestora das escolas. Sua configuração tem a mesma justificativa e objetivo geral do projeto de formação proposto em 2012, destaca que serão apenas 04h de formação sob a responsabilidade da instituição educativas e as demais pela SEDUC.

Os conteúdos programáticos para essa formação foram o Projeto Político-Pedagógico da escola e o Planejamento Estratégico, e o objetivo era aprofundar o conhecimento desses instrumentos educacionais, avaliar e propor alterações, caso houvesse necessidade.

3.4.8 Quadros demonstrativos: legislação e capacitações

A seguir descreveremos os documentos referentes aos cursos de formação e à legislação, utilizou-se da organização de quadros que proporcionaram uma visão geral de tudo o que se conseguiu, em cada período, e permitiram a articulação entre esses documentos, a questão central e o objetivo dessa pesquisa.

Os documentos ilustrados nos quadros abaixo foram organizados em ordem cronológica, favorecendo a construção de uma linha de tempo que permite uma ideia do contexto em que foram criados, a partir da análise do período em questão.

Dentre os documentos que serviram como fonte de pesquisa e que deram aporte as análises aqui desenvolvidas, figuram nos quadros abaixo os de maior relevância e coerência para o objetivo deste trabalho.

Nessa direção, apresentam-se sete quadros evidenciando os temas, subtemas e palestrantes:

- Quadro 2: Leis, Decretos, Portarias e Resoluções relativas à Formação Continuada.
- Quadro 3: Capacitações da Rede Municipal de Chapecó - 1993/1996;
- Quadro 4: Capacitações da Rede Municipal de Chapecó – 1996/2004;
- Quadro 5: Capacitações da Rede Municipal de Chapecó - 2000/2004;
- Quadro 6: Capacitações da Rede Municipal de Chapecó - 2005/2008;
- Quadro 7: Capacitações da Rede Municipal de Chapecó - 2009/2012;
- Quadro 8: Capacitações da Rede Municipal de Chapecó - 2013/2015;

Num primeiro momento, pensou-se em apresentar esses quadros como anexos do trabalho, porém, eles constituem um elemento importante às análises pretendidas, pois explicitam as leis e as suas abrangências, bem como as temáticas trabalhadas na formação continuada dos períodos em questão.

Ao mesmo tempo em que dão uma ideia geral sobre a formação continuada do município de Chapecó, os quadros fornecem elementos que permitem estudá-los de forma bem específica em cada período, oportunizando a contextualização do momento histórico em que foram produzidos. Por essa razão, integralizá-los ao texto foi pertinente, pois são complementos que auxiliam para a melhor compreensão sobre o trabalho.

A organização levou em conta o período cronológico, sendo também evidenciadas as gestões administrativas vigentes no período de produção desses documentos e leis.

Mesmo que alguns deles pareçam extensos, fugindo ao padrão formal das apresentações, foram mantidos no texto, pois compõem um importante registro histórico. Assim, para localizar o leitor, o título de cada quadro está repetido, quando este ultrapassa o limite da página.

Quadro 2 – Leis, Decretos, Portarias e Resoluções relativas à Formação Continuada.

Leis, Decretos, Portarias, Pareceres e Resoluções sobre a Formação Continuada	
Data/Especificação	Ações
Lei n. 2956/1989/ Prefeitura de Chapecó (10/04/1989)	Dispõe sobre a organização da Administração Municipal de Chapecó, estabelece diretrizes gerais para a modernização administrativa e dá outras providências. Promoção de cursos de aperfeiçoamento e capacitação docente.
DBEN 9394/96/ MEC (20/12/96)	Estabelece as diretrizes e bases da Ed. Nacional Estabelece o regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, Estados e Municípios para a promoção da formação inicial e continuada.
Lei Complementar n.48/1997/Prefeitura de Chapecó (22/12/97)	Cria o sistema municipal de ensino de Chapecó e dá outras providências. Art. 63, Parágrafo II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim.
Parecer n. 039/2000 (13/12/2000)	Aprovou o Programa de Formação Continuada aos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Chapecó.
Decreto n. 8920/2001 Prefeitura de Chapecó (29/01/2001)	Cria o Programa de Formação Continuada aos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Chapecó e dá outras providências.
Decreto 6755/2009 MEC (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.
Portaria 1328/2011 MEC (23/09/11)	Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica Pública.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Atualizada em 1/12/2014. Entre as providências propostas aparece “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.
Lei n. 6740 Prefeitura de Chapecó (11/08/2015)	Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências “[...] Assegurar a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em serviço, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos respectivos sistemas de ensino”. (meta 15, item 15.7)
Parecer CNE/CP n.2/2015 MEC (25/06/15)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais de Magistério da Educação Básica.
Resolução n.2/2015 MEC (01/07/15)	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.

Fonte: Quadro organizado pela autora

Quadro 3 – Capacitações da Rede Municipal de Chapecó - 1993/1996

Administração 1993 a 1996 – Dilso Cecchin e Aldi Berdian – PFL	
Capacitações Propostas	Temas
Plano de Aula Integrado (SMED/1994)	*Eu, sujeito histórico; * Eu com os outros seres humanos; * Relação dos seres humanos com os outros seres do mundo; * O homem e sua história;
Curso de Aperfeiçoamento e atualização para educadores da Rede Pública Municipal de Ensino - Pré-escolar e 1ª a 4ª séries.(SMED 1996)	*A Educação e o Educador no Contexto Atual (Prof. Dr. Antônio Pazeto); *Avaliação: Processo Construtivista (Prof.Ms. Mário Bandeira) *Dificuldades de Aprendizagem (Ana L. Dalla Costa); *Conhecendo a História do Oeste Catarinense (Profª Drª. Arlene Renk e Prof. Ms. Hilda D. Ortiz)

Fonte: Quadro organizado pela autora

Quadro 4 – Capacitações da Rede Municipal de Chapecó – 1996/2004 (certificados)

Administração Popular 1997 – 2000 José Fritsch e Pedro Uczai – PT (1º mandato)	
Capacitações propostas	Temas
Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Chapecó – 1 Ciclo- 3ª e 4ª séries (SMED/1998)	*Construção dos Ciclos de Formação e Avaliação no Ciclo de Formação (Profª Ms. Rita Elizabeth Durso Silva); *Teorias de Aprendizagem (Profª. Ms. Solange Maria Alves Poli).
Capacitação para Coordenadores do Ciclo de Formação e 3ª e 4ª séries) (SMED/1998)	*Coletivo de Atuação: avanços e dificuldades; * Avaliação da Aprendizagem: Concepção Metodológica (Profª Luciane Carminatti); *Análise de Conjuntura: Que país queremos? Que educação é necessária? (Profª Leusa Possamai); *Função do Coordenador nessa perspectiva (Luciane Carminatti).
Construção de Lideranças numa perspectiva de Educação Popular (SMED/1998)	*A Educação Popular e o Plano Político Pedagógico; * Concepção de Currículo; * A avaliação e o Educador; * Interdisciplinaridade no PPP (Prof. Dr. Adilton de Paula) *Avaliação do Encontro (Assist. Social Eva G. M. dos Santos).
Formação de professores na metodologia do Tema Gerador numa perspectiva de Educação Popular (SMED/1998)	*Educação Popular X Construção do Conhecimento (Mestrando Antônio F. Gouveia da Silva); * Educação Popular X Movimentos Populares (Roberto V. de Biase Prof. Representante dos Trabalhadores Rurais sem Terra); * Educação Popular X Fraternidade (Pe. João Cleto Stulp); Construção do Tema Gerador e análise de aula (Equipe Técnica da Secretaria de Educação).

Administração Popular 1997 – 2000 José Fritsch e Pedro Uczai – PT (1º mandato)	
Capacitações propostas	Temas
Formação continuada para os coordenadores dos Ciclos de Formação (SMED/1999)	*Tema Gerador: Como construir a prática de sala de aula; *Ciclos de Formação: Concepção de Estrutura, Organização e Conhecimento; *Planejamento coletivo nas unidades escolares; *Avaliação: Concepção e metodologia; (Equipe técnica da Secretaria de Educação).
Metodologia de ensino nas diferentes áreas do conhecimento do Ciclo de Formação (SMED/1999)	*Detalhamento das falas em nível micro e macro, no tema gerador; *Construção de aulas nas diferentes áreas na perspectiva do tema gerador; *Problematização de aulas das diferentes áreas, numa perspectiva positivista e materialista histórico- dialética; *Planejamento coletivo nas diferentes áreas; (Equipe pedagógica da Secretaria de Educação).
Aperfeiçoamento teórico sobre pesquisa investigativa (SMED/2000)	*Pesquisa participante; *Atividades para a sala de aula em torno da pesquisa; *Elaboração do roteiro de pesquisa por escola (Antônio F. Gouvêa da Silva, Mestrando).
Publicações	Títulos
Revista Movimento de Reorganização Curricular (2001) (acervo da Professora Sonia Serena ¹⁸)	*Ensino: um resgate histórico; *História do Ensino e da Construção da Língua; *História da Educação Física; *A Construção Histórica da Geografia; *Breve histórico da Matemática; Breve Histórico do Ensino da Arte; *Breve Histórico do Ensino de Ciências; *Elementos Históricos da Área de História; *O Ensino da Língua Estrangeira no Contexto Histórico; *Contexto Sócio-Político-Econômico-Cultural: A interpretação que o homem fazia e faz da realidade; *Comunismo Primitivo; Escravidão; Feudalismo; Capitalismo.

Fonte: Quadro organizado pela autora

¹⁸ Professora de Arte da Rede Municipal de Chapecó. Atuou como Diretora da Educação de Jovens e Adultos no período que compreende a Administração Popular.

Quadro 5 – Capacitações da Rede Municipal 2000/2004 (certificados)

Administração Popular 2001/2004 2º mandato – José Fritsch e Pedro Uczai – PT	
Capacitações Propostas	Temas
Programa de Formação Continuada aos Profissionais da Educação (SMED/2000-2001)	*Aprofundamento da Construção Metodológica no Processo da Construção de Conhecimento e da Aprendizagem (Profª Luciane Carminatti); *1º Seminário Nacional da Educação Popular (Prof. Lizeu Mazzioni); *Planejamento e Aprofundamento da Organização Curricular na Proposta do tema gerador nos Ciclos de Formação (Edione Trombetta).
Programa de Formação Continuada aos Profissionais da Educação (SMED/2002)	*Plano Real e a Política Educacional de Chapecó (Prof. Lizeu Mazzioni); *A caracterização e uso dos conceitos epistemológicos na prática pedagógica – conceitos analíticos 1ª, 2ª e 3ª etapa (Equipe Pedagógica – Sec. da Educação).
3ª Conferência Municipal de Educação (SMED/2003)	*Educação Popular na Escola Formal (Prof. Dr. Pedro C. Pontual); *A democratização da Escola Pública: do acesso à permanência; *Gestão Pedagógica e Gestão Cultural: currículo, pedagogia e cultura; (Sec. de Ed. Caxias do Sul – Rozeunice Pacífico/ Sec. E. Belém - Luciene das Graças Medeiros/ Mediador Antônio F. Gouvea Doutorando em Educação); *A Prática da Cidade Educadora como articulação entre Educação Popular e Movimento Social (Entidades governamentais e não governamentais); * A Educação no Governo Lula (Ministério da Educação/ Senadora Ideli Salvatti /Prefeito Pedro Uczai); *Relato de Práticas da Rede Municipal de Ensino/Outras Redes e Movimentos Sociais (Profs. e Movimentos Sociais); *A Educação como prática de participação e mobilização social: retomando o Plano Municipal de Educação (COMED, Câmara de Vereadores, Comissão da Educação da Assembleia Legislativa e Movimentos Sociais).
1º Seminário Nacional do Ciclo de Formação (SMED/2003)	*As turmas de progressão nos ciclos de formação (Profª.Ms. Solange M. Alves Poli); *Ética e Avaliação: Compromisso com a emancipação dos sujeitos (DrªAracy H. Cataplan – Eng. de Produção, mídia e comportamento); *Desenvolvimento e aprendizagem na construção de uma escola organizada em ciclos de formação (Ivam Martins –Coord. Ens. Fund. SMED POA) *Relatos de Experiências (Profs. da Rede); * A alfabetização de adultos- construindo conhecimento, dignidade e inclusão social (Tania Rauber SMED Caxias do Sul); *A epistemologia das áreas do conhecimento e a construção curricular nos ciclos de formação;(Profs. Ms. Ione Slongo, Leonel Piovesana, Juceli Lovatto, Antônio Gouvea); *Educação Popular e a Construção de uma escola inclusiva: diversidade, aprendizagem e compromisso social ao educador; (Profª. Drª. Regina Leite Garcia).

Administração Popular 2001/2004 2º mandato – José Fritsch e Pedro Uczi – PT	
Capacitações Propostas	Temas
Programa de Formação Continuada aos Profissionais da Educação (SMED/2003)	*O uso dos conceitos nas diferentes áreas; *Encontro de áreas: Oficinas pedagógicas - (Equipe pedagógica SEC).
Programa de Formação Continuada aos Profissionais da Educação (SMED/2004)	*Processo do Caderno de Áreas de Arte; (Profª. Vera Maria Batista/ Sonia Serena) *Instrumento de avaliação / Reconstruir o papel social de cada área (Equipe pedagógica Secretaria da Educação).
Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade (SMED/2004)	Diversidade humana na escola; *Valores e Paradigmas na Atenção às pessoas com deficiência; *Fundamentos legais para a implantação do Sistema Educacional Inclusivo; *Referências Nacionais de Sistemas Educacionais Inclusivos: o município, a escola e a família (Profs. Silvana Badin e Claudia Fantin).
Semana da Educação Popular (SMED/2004)	*Educação e Democracia (Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto); *Relato de Experiências/ Movimentos sociais (Hilário S. Pinto/ Álvaro Santin); *Gestão das políticas públicas num governo popular (Odilon Poli, doutorando em educação); *Governo Municipal de Chapecó (Profª Leusa Possamai – Chefe de Gabinete da Prefeitura de Chapecó); *Socialização de Experiências (Profs. De Chapecó); *Organização da Prática Pedagógica numa perspectiva dialógica na Educação Popular (Antônio Gouvêa da Silva, doutorando em educação); *Desenvolvimento humano e currículo popular crítico (Profª. Drª. Marta Pernambuco / Solange M. Alves, doutoranda em Educação); *Avaliação na educação popular (Profª Drª. Hilda Cordeiro Braga).
Publicações	Títulos
Caderno de áreas (acervo da autora)	A coleção “Caderno de Áreas” traz os seguintes títulos, sendo especificados em cada área do conhecimento: Concepção e histórico da área; Estrutura da área; Programação a partir da Rede Temática; Contextos socioculturais, filosóficos e políticos – um panorama geral; Caracterização dos conceitos analíticos; Avaliação; Função Social das Áreas; Momentos Pedagógicos.

Fonte: Quadro organizado pela autora

Quadro 6 – Capacitações da Rede Municipal 2005/2008 (certificados)

Administração 2005 a 2008 João Rodrigues e Élio Cella – PFL	
Capacitações Propostas	Temas
Currículo Básico da Rede municipal de Ensino (SED/2005)	*Paradigmas: visões de mundo (Profª. Marilene Bahú); * Ciclos de Formação (Dinara Tessari); * Diretrizes Curriculares (Equipe Pedagógica SED); *Produção e entrega de relatório da prática pedagógica; *Encontro por áreas; *Apreciação e modificação da Proposta Curricular (Equipe SED).
I Seminário Escola Viva (SED/2005)	*Pedagogia da Alegria (Prof. Ms. Ainor Lotério); *Avaliação e Relação Pedagógica (Prof. Dr. José Eustáquio Romão); *Projeto político pedagógico: base da superação da incoerência entre o dizer e o fazer (Prof. Ms. Danilo Gandin); *Letramento e compreensão leitora (Profª Ms. Maria J. Nóbrega); *Como motivar as crianças para serem leitoras (Escritor Pedro Bandeira); *Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica (Prof. Dr. João Luiz Gasparin); *Linguagens Geradoras: Seleção e Articulação de Conteúdos na Infância (Prof. Dr. Gabriel Junqueira); *Viajando pelo mundo da matéria (Profª Beatriz Arcego); *Percepção sonora (Equipe Multidisciplinar Fundação Cultural).
Programa de Formação Continuada aos Profissionais da Educação (SED/2006)	*Alfabetização e letramento: construção limites e metodologias de trabalho com as diferenças em sala de aula (Ana Dalla Costa, especialista em deficiência mental); *Alfabetização e Letramento: uma visão sóciointeracionista (Profª Drª Cássia Ferri); *Alfabetização e letramento: oralidade, leitura e escrita/ utilização do método de decomposição aditiva para resolver problemas (Profª Itelvina Cima e Euclides Cassol - SED); *Educação especial: Educação física no processo de inclusão (Profª Mirtha Zucco); *Formação SASSM: um olhar sobre si mesmo (Equipe SASSM).
II Seminário Escola (SED/2006)	*Alfabetização Matemática: ler e escrever significativamente (Profª Drª Ocsana Danyluk); *Produção e reescrita de textos: atividades de interação social (Profª Drª Teresinha Costa Hubes).
III Seminário Escola Viva (SED/2007)	*Reencantando a educação (Prof. Dr. Hamilton Wernek); *O papel do professor e a postura interdisciplinar (Prof. Naylor M. Júnior); *Da alfabetização à 2ª série / Totalidade 1 e 2 – Matemática de forma Lúdica (Profª. Célia Zen).
Programa Educar na Diversidade (SED/2007)	*Apresentação do Projeto/Escola e inclusão social/ Estudo das expectativas na formação/Palestra: Pais presentes na escola/Inclusão: um desafio para os sistemas de ensino/ Todo mundo é igual e diferente/Aprendizagem/ Autoestima/Avaliação (Profª Mediatrix L. B. Teixeira).

Administração 2005 a 2008 João Rodrigues e Élio Cella – PFL	
Capacitações Propostas	Temas
V Conferência Municipal de Educação (SED/2007)	*Equipe Pedagógica SED.
Programa de Formação Continuada aos Profissionais da Educação (SED/2007)	*Interagindo com o PPP da SED: Concepção Histórico-Cultural e Projetos (Dinara Tessari/ Itelvina Cima/ Leila Tosi/ Sinara Giacomazzi - SED); *Referências para a Educação Infantil/ conhecimentos e Práticas *Educativas (Prof. Dr. João Luiz Gasparin); *Avaliação (equipe SED); *Educação Especial (Sueli Portella/ Lizia Sfredo/ Daniela Moroni/Sabrina Guerra/ Rosmari dos Santos SED); *Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem (Prof. Dr. João Luiz Gasparin).
IV Seminário Municipal (SED/2008)	*Fontes históricas: sua importância na sala de aula (Profª. Ana Maria Valoto – UNIBRASIL); *A Geografia no Cotidiano (Profª Eliane Guedes – UNIBRASIL); *Ciências no Ensino Fundamental: Teoria e Prática (Profª Santana Bordin – UNIBRASIL).
Programa de Formação aos Profissionais da Educação – Professores do Campo (SED/2008)	*Projetos de Trabalho; *Abordagens sobre práticas de alfabetização; (Profªs. Nelsi Zeni, Ana Maria A. Badin, Denise Busetto, Claudia Muller e Leila Tosi – SED).
Programa de Formação aos Profissionais da Educação (SED/2008)	*Perfil e papel do coordenador; *Informes e Práticas Pedagógicas; *Relato de Experiência; *Avaliação durante o processo de ensino e aprendizagem. (Profªs. Nelsi Zeni, Ana Maria A. Badin, Denise Busetto, Claudia Muller e Leila Tosi – SED).
Programa de Formação aos Profissionais da Educação - Escola Parque Cidadã (SED/2008)	*Escola em tempo integral (Prof. Dr. Juarez Thiesen); *Educação para a infância (Profª Drª Emília Cipriano Sanches).
Programa de Formação aos Profissionais da Educação (SED/2008)	*Por que a criança não aprende? (Prof. Dr. Egídio Romanelli); *A escola que sempre sonhei (Escritor Rubem Alves).

Administração 2005 a 2008 João Rodrigues e Élio Cella – PFL	
Capacitações Propostas	Temas
Programa de Formação aos Profissionais da Educação (SED/2008)	*Alfabetização; *Tornar significativo e ensino da matemática; *Produção e reestruturação de textos; *Alfabetização Científica; *Oficina de Contação de História; *Socialização de práticas pedagógicas; (Prof ^{as} . Nelsi Zeni, Ana Maria A. Badin, Denise Busetto - SED).
Mostra Municipal de Educação (SED/2008)	*Práticas Leitoras do cotidiano: o mundo através das diferentes linguagens (Prof^a Dr^a Tânia Rösing, Prof. Ms Rosa Maria Cominetti e Prof^a Isabel C.T. Machado); *Apresentações artísticas (Alunos e professores das escolas municipais).
Programa de Formação aos Profissionais da Educação (SED/2008)	*Problemas de Aprendizagem; *Construção de materiais; *Alfabetização; *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: o normal e o patológico; *Práticas pedagógicas e socialização de atividades; *Visitação à sala de recursos multifuncionais da Escola Parque Cyro Sosnosky; Prof^{as}. Nelsi Zeni, Ana Maria A. Badin, Denise Busetto, Claudia Muller, Leila Tosi, Sabrina Guerra e Rosmari dos Santos – SED).
Programa de Formação aos Profissionais da Educação (SED/2008)	*Ampliação do Ensino fundamental para 09 anos – a inclusão da criança de 06 anos de idade; (Prof^{as}. Nelsi Zeni, Ana Maria A. Badin, Denise Busetto, Claudia Muller e Leila Tosi - SED).
Programa de Formação aos Profissionais da Educação (SED/2008)	*A sala de aula no dia-a-dia (Prof. Elian Alabi Lucci); *Despertar o gosto pela leitura (Prof^a Dr^a Tania Rösing) *Socialização de práticas (Prof^{as} da rede); *Visitação ao literatório da UNOCHAPECÓ.

Fonte: Quadro organizado pela autora

Quadro 7 – Capacitações da Rede Municipal de Chapecó 2009-2012 (certificados)

Administração 2009 a 2012 João Rodrigues e José Claudio Caramori – DEM	
Capacitações Propostas	Temas
Programa de Formação aos Profissionais da Educação (SED/2009)	*Jogos, brincadeiras e literatura na sala de aula; *Operações com números naturais – 1ª série (Prof.^a Ana Maria A. Badin); *Construção do talento humano (Prof.^a Dr.^a Rosangela F. Binotto); *Gestão de pessoas (Prof. Angelo Zardo); *Impacto da construção das barragens (Prof. Dr. Leonel Piovesana) *Reconstruindo textos; *Práticas leitoras do cotidiano: lendo o mundo através das diferentes linguagens (Equipe SED).
Programa de Formação aos Profissionais da Educação (SED/2009)	*Currículo; *Jogos, brincadeiras e literatura na sala de aula (Equipe SED).
IV Seminário da Educação Inclusiva (SED/2009)	*Histórico da Educação Inclusiva (Prof.^a Dr.^a Marilene da Silva Cardoso); *A interface do cotidiano escolar na perspectiva da educação inclusiva: possibilidades de intervenção pedagógica (Prof.^a Ms.Fabiane Ortiz Portella); *Relações familiares e aprendizagem: desenvolvimento emocional (Prof. Ms. em Educação Marcia Moreira Rosa); *Novos espaços de aprendizagens para todos os alunos (Prof. Maria Irene Maluf); *Políticas de inclusão escolar (Prof.^a Dr.^a Franceli Brizolla).
Práticas pedagógicas em História: Memória e imaginário (SED/2009)	*Oficina: A bonequinha Preta –diversidade/identidade/memória/cultura (Prof.^{as}. Ana Maria A. Badin e Salete Fanin – SED).
Programa de Formação aos Profissionais da Educação (SED/2009/2010)	*Visão geral da SEC (missão/visão/recursos humanos/apoio administrativo/calendário/portarias; *Análise de dados e Metas PME;(Equipe administrativa da SED) *Superando desafios: faça dar certo (Mauricio de Souza); *Aprendizagem significativa (Prof. Nelson Bitencurt); *Humanização no serviço público: faça dar certo (Mauricio Souza e Tadeu Comerlato); *Bullyng, isso não é brincadeira! (Prof. Ms.Cleo Fante);
Feira das Áreas do Conhecimento (SED/2010)	*Palestras com: Marcos Meier, Max Haeting, Teresa Pena Firme, Emília Cipriano Sanches.

Administração 2009 a 2012 João Rodrigues e José Claudio Caramori – DEM	
Capacitações Propostas	Temas
Programa de formação continuada aos profissionais da educação (SED/2010)	*Relações interpessoais (Jaqueline Ferreira Gomes); *Formando novos leitores (Ricardo Azevedo); - Motivação e Criatividade (Elían Alabi Lucci); *Organização Curricular; *Oficina Resolução de problemas - ábaco, material dourado e geometria; (Ana Maria A. Badin, Patrícia Resmini, Regina Lunelli, Itelvina Cima, Ivete Gabiatti); *Um tesouro para todos: Conversando sobre o patrimônio cultural da humanidade – Equipe Séries Iniciais; *I Ideias Além do Giz- Equipe Séries Iniciais; *Concepção teórica da Rede Municipal/ elaboração de projetos- Equipe Séries Iniciais.
Programa de Formação aos Profissionais da Educação (SED/2011)	*Planejamento e avaliação na perspectiva inclusiva - Edite Sehnem; *Afeto e inclusão: rompendo barreiras atitudinais - Edson Lopes; *A inclusão de alunos com deficiência intelectual - Adriana L. V. Gomes; *Desafios e perspectivas no fazer pedagógico - Valther Maestro; *Programa Escola Ativa - Equipe Séries Iniciais; *Programa Pró-letramento – Linguagem*/Ana M. Badin; *Programa Pró-letramento –Matemática*/Regina Lunelli.
Programa de Formação aos Profissionais da Educação (SED/2012)	*Avaliação Institucional – SENAC; *Na prática: como educar no Século XXI (Valther Maestro); *Estudo do PPP –Gestores das escolas; *Geração Y: os donos do futuro - Equipe Séries Iniciais; *III Ideias Além do Giz: Relatos de educadores - Equipe Séries Iniciais; *Reflexões sobre a aprendizagem da Geração Y – Gestores das escolas; *Desenvolvimento da criança de 06 a 10 anos de idade – Equipe S. Iniciais; *Alfabetização cartográfica - Equipe Séries Iniciais; *Metodologia da Rede Municipal: Elaboração de Projetos – Equipe Séries Iniciais; *Metodologia da Escola Ativa- Equipe Séries Iniciais; *Formação das Olimpíadas da Língua Portuguesa – Equipe Séries Iniciais; *Elaboração Coletiva de Projetos - Equipe Séries Iniciais; *Programa Pró-letramento – Linguagem*/Ana M. Badin; *Programa Pró-letramento – Matemática*/Regina Lunelli; *Programa Escola Ativa - Equipe Séries Iniciais.

Administração 2009 a 2012 João Rodrigues e José Claudio Caramori – DEM	
Publicações	Títulos
Revista Nossa Escola 2009 (Acervo SEDUC)	*Por que o IDEB cresceu em Chapecó? *Qualificação profissional: a formação continuada da rede municipal de Chapecó; *Escola Parque Cidadã de Tempo Integral; *Chapecó Criança: Cidadania em ação; *Projeto Consciência Comunitária Escolar; *Projeto Encantadores de Livros; *Projeto Bandas Escolares; *Programa de Correção de Fluxo: Se liga e Acelera Brasil; - Olimpíadas de Língua Portuguesa e Matemática; *Projeto Sacola Literária; *Inclusão: Pertencer, Aprender e Participar; *Sala de Recursos Multifuncionais: Uma janela para a inclusão; * Inclusão Digital é realidade na Rede Municipal de Ensino; * Alimentação escolar municipal: foco na qualidade.
Revista Nossa Escola 2012 (Acervo SEDUC)	*A água e sua importância: Conscientização e expressão a partir da comunidade escolar; *A leitura e a escrita em sala de aula; * A música e as diferentes linguagens artísticas; *Musicalização; *Amigos da Arte; *Os materiais didáticos e os experimentos para o ensino de Ciências; *Alternativas pedagógicas; *Jogos pedagógicos: aprendendo com alegria; *Princípios cartográficos aplicados às séries iniciais; *Matemática no cotidiano; *Formação de professores nas tecnologias; *A bonequinha preta: viva as diferenças; * Patrimônio histórico e cultural; *Grupo de estudos da língua inglesa; * Projeto Encantadores de Livros; *Pró-Letramento – Linguagem e Matemática; *Aprendendo Libras; *Programa Escola Ativa; *Projeto Oratória nas Escolas.

Fonte: Quadro organizado pela autora

Quadro 8 – Capacitações da Rede Municipal 2013/2015 (certificados)

Administração José Claudio Caramori e Luciano Buligon – PSD/PSB	
Capacitações Propostas	Temas
Programa de Formação aos Profissionais da Educação (SEDUC/2013)	*Estudo sobre a fundamentação teórica da rede municipal: Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método da dialética na didática - S. Inicias; *Pensando estratégias de ensino e aprendizagem - S. Inicias; *IV Ideias Além do Giz - S. Iniciais; *Apresentação da Coleção Caminhos: atividades práticas a partir do material didático – SEFE; *O uso do livro didático X trabalho com projetos: etapas para elaboração de um projeto a partir do livro Caminhos –SEFE; *Linguística e Alfabetização SEFE; *Dificuldade de aprendizagem: trabalhando as diferenças em sala de aula – Magali de Paula – SEFE; Educação na atualidade – Araci Asinelli da Luz; Motivação: credibilidade para conquistar sua organização - João Carlos de Oliveira; *PNAIC* S. Iniciais.
Programa de Formação aos Profissionais da Educação (SEDUC/2014)	*V Ideias Além do Giz - S. Iniciais; *Neurociência e Aprendizagem – Rodrigo Sartorio; *Projeto Anual de Trabalho da Rede Municipal - S. Iniciais; *Sequência didática: o que é/ de que forma se organiza - S. Iniciais; *Práticas Interdisciplinares na utilização do material Caminhos – SEFE.
Programa de Formação aos Profissionais da Educação (SEDUC/2014)	*Aprendizagem Cooperativa – apresentação do projeto;/fundamentação teórica e confecção de materiais - S. Iniciais *Palestra motivacional – Nasser Giovani; *O papel da escola e o papel do professor – Mauricio Fernandes Pereira. *PNAIC* S. Iniciais.
Programa de Formação aos Profissionais da Educação (SEDUC/2015)	*A Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica: O desafio do método dialético na didática – Ana Maria A. Badin SEDUC; *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: A materialização dos saberes em sala de aula – Ana Maria Andreola Badin/ Nelsi Zeni; *O uso pedagógico dos dados das avaliações externas – Ana Maria Andreola Badin/ Nelsi Zeni SEDUC; *Avaliação – Foco na Aprendizagem. – Ana Maria Andreola Badin SEDUC; *Educação socioemocional: integração sensorial na escola - Fátima Baltazar – SEFE; *A educação brasileira: os desafios da escola e o direito à diversidade – Cesar Nunes; *Motivação: emoções e sentimentos em crianças e adolescentes – Rodrigo Sartorio.

Administração José Claudio Caramori e Luciano Buligon – PSD/PSB	
Capacitações Propostas	Temas
Programa de Formação aos Profissionais da Educação (SEDUC/2015)	*Oficinas SEFE: - Língua Portuguesa: - gêneros textuais – música; - oralidade; leitura; - Produção textual; vivência de jogos; - Matemática: sistema de numeração decimal; composição e decomposição; agrupamento; quantificação; ideia de adição; - Ideia de subtração; vivência de jogos; - História: moradia em diferentes tempos e espaços; - Geografia: lugar: espaço imaginado, espaço e distância, casa, semelhanças e diferenças; - Arte: representações por meio de desenho, recorte e colagem. *PNAIC* S. Iniciais.

Fonte: Quadro organizado pela autora

Esses documentos compuseram o *corpus* da pesquisa e foram fundamentais para a interpretação dos dados, que consta do próximo tópico.

4 CAPÍTULO IV – ALGUNS ALINHAVOS...

4.1 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES

A análise dos dados compõe a última etapa desta pesquisa, neste capítulo buscar-se-á interpretar, compreender e apreender as informações obtidas a partir dos documentos analisados, e do tratamento de seus dados.

As análises ocorreram a partir da seleção de onze categorias oriundas das análises e aglutinações de várias outras subcategorias, a saber: sujeito-histórico; educação; aprendizagem; relação teoria-prática; sequência didática/projetos; compromisso social; educação popular; Pedagogia Histórico-Crítica; alfabetização em geral; avaliação /currículo e diversidade. Essas categorias permitiram analisar, de forma geral, o panorama histórico, político e social sobre as propostas de formação continuada que se configuraram na rede municipal de Chapecó. Ao observar essas categorias como advindas dos temas mais recorrentes, procurou-se interpretar e articular os conteúdos propostos por esses documentos com as formulações teóricas de Saviani (2008, 2013); Gatti (2008, 2011) e Brzezinski (2008), entre outros autores.

Dos registros oficiais relativos à formação continuada encontrados na pesquisa, analisaram-se a legislação; o Plano Integrado (1994); a revista Movimento de Reorganização Curricular (2001); os Cadernos de áreas (2000/2004); o Projeto de Formação Continuada (2012); Projeto de Formação Continuada a ser desenvolvido pelos gestores das escolas (2014) e a revista Nossa Escola (2009 e 2012), além dos certificados, constituem um acervo importante. Embora esse número de publicações não seja expressivo, já sinalizavam aspectos relevantes sobre a forma de organização da formação continuada na rede municipal de Chapecó em diferentes períodos históricos e políticos.

Pela ordem cronológica dos documentos analisados, estão as questões que possibilitaram articular as teorias estudadas com as informações coletadas. A partir da legislação municipal, foram encontradas normativas e algumas diretrizes; os termos utilizados para definição dessa modalidade de formação foram “aperfeiçoamento” e “capacitação”, remetendo à ideia do suprimento referente as necessidades das quais a formação inicial pudesse não ter atingido. Em relação a denominação “formação continuada”, percebeu-se ser

mais evidenciada e proposta pela LDBEN 9394/96 como um direito e uma valorização dos profissionais da educação.

Essas denominações teóricas foram destacadas por Lima (2011) que pontuou em oposição ao uso de termos como capacitação ou treinamento, a adoção do termo “formação continuada” implica entender esse processo a partir da construção da autonomia intelectual, ao ressaltar que

A expressão formação contínua traz uma crítica a termos anteriormente utilizados. [...] Faz-se urgente superar a desarticulação das ações de formação com a realidade e necessidade dos docentes, e principalmente o caráter pontual e assistemático das ações que ocorriam sob a forma de “treinamento” e “reciclagem”. (LIMA, 2011, p. 5).

Entretanto, segundo Gatti (2008), a ideia de formação continuada como suprimento à formação inicial precária ainda aparece em vários contextos brasileiros, sendo que esse pensamento em nada favorece o aprofundamento e valorização da carreira docente. Concorde-se com a autora, tendo em vista que as discussões deveriam perpassar as questões conceituais e abarcarem os problemas mais emergentes em termos educacionais.

Outro documento analisado foi o Plano Integrado (1994) considerado o mais antigo. Nesse documento não encontraram-se registros sobre a organização da formação continuada, mas oferece pistas sobre a orientação metodológica e as concepções de ensino e aprendizagem propostas para a formação dessa época. Pelo estudo do material, especialmente no que se refere à alfabetização, trata-se de uma introdução a uma nova proposta metodológica de alfabetização, baseada nas ideias de Emília Ferreiro e Ana Teberoski com algumas menções aos estudos de Paulo Freire e Vigotski, como se observa

Dos avanços obtidos nos estudos da práxis alfabetizadora, pode-se destacar inúmeras contribuições, entre as quais Paulo Freire sobre a necessidade de desencadear o processo a partir das vivências do alfabetizando; os estudos de Emília Ferreiro sobre as etapas de representação da linguagem e a ênfase na ideia de que o aluno é um ser ativo que interage, de forma produtiva, com o objeto do conhecimento, a visão de Vigotski sobre a importância da linguagem enquanto elemento construtivo do indivíduo social. (PLANO INTEGRADO 3º bimestre, 1994, s.p).¹⁹

O cenário que se apresentava nesse período contribuiu para a análise desse material, pois no período de 1985 a 1988, iniciou-se um movimento do magistério público estadual pela

¹⁹ Essas contribuições teóricas em muito contribuíram para os avanços da formação e dos formadores da rede de ensino municipal chapecoense.

democratização da educação, que deu origem à publicação do documento “Democratização da Educação - A Opção dos Catarinenses” (conhecido como “livro verde”), que passa a ser o adotado como Plano Educacional para esse período. Esse movimento é considerado o marco inicial dos debates que deram origem à elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina, publicada oficialmente em 1991. A elaboração dessa proposta provocou uma série de discussões acerca dos modelos educacionais vigentes, propondo concepções de cunho mais progressistas. Trazia pressupostos metodológicos e filosóficos para todas as áreas e uma política de alfabetização estadual. (SKRSYPCSAK, 2007)

Embora esse cenário de novas ideias se referisse às escolas estaduais, ele influenciou consideravelmente a educação municipal tanto nos encaminhamentos metodológicos quanto no que se refere à capacitação dos professores, pois também foi implantado, no estado de Santa Catarina, o programa de capacitação dos professores com objetivo de aprofundar as concepções e especificidades da Proposta Curricular, o que acabou desencadeando a preocupação com a formação continuada nas diferentes redes de ensino.

Como já mencionado anteriormente, os preceitos da Proposta Curricular de Santa Catarina serviram como orientadores das ações para a secretaria municipal, já que essa era uma proposta reconhecida e bem aceita no meio educacional. Apesar disso, nota-se que o Plano Integrado apresentava uma tentativa de mudança, mas ainda muito influenciado pela pedagogia tradicional. O material era dividido em blocos, um para cada bimestre, o que pode indicar que a formação também ocorria bimestralmente.

Nesse material as formas de expressão utilizadas nos textos, desde a apresentação, demonstram um cuidado para que o material não parecesse um manual a ser seguido à risca e enfatizam que se trata de uma sugestão para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Entretanto o modo como é cuidadosamente organizado, com explicações metodológicas e atividades, deixa transparecer que, naquele momento, a formação continuada preocupava-se com o desenvolvimento dos conteúdos e a metodologia a ser utilizada.

Segundo Saviani (2013), a década de 90 foi marcada pela efervescência de ideias e metodologias educacionais. Nesse período, aparecem várias tendências, tais como: as pedagogias da educação popular²⁰; a pedagogia da prática²¹ e a pedagogia crítico-social dos conteúdos, defendida também por José Carlos Libâneo. Nessa tendência,

²⁰ Organizavam-se no seio do movimento popular, uma educação do povo em contraposição ao modelo elitista. (SAVIANI, 2013);

[...] o *papel primordial da escola* é difundir conteúdos vivos, concretos [...] implica que ao professor cabe, de um lado, garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e, de outro lado, ajudá-los a ultrapassar os limites da sua experiência. Consequentemente, os *métodos de ensino* preconizados pela pedagogia crítico-social dos conteúdos estarão, logicamente, subordinados à questão do acesso aos conhecimentos sistematizados. (SAVIANI, 2013, p. 419-420, grifos do autor).

Embora no Plano Integrado de 1994 não explicita claramente essa tendência pedagógica, pela memória do trabalho como professora iniciante nesse mesmo período, foi possível observar que a pedagogia crítico-social dos conteúdos estava sendo embrionariamente discutida. As questões relativas às novas formas de avaliar e conceber a aprendizagem estavam no bojo das principais discussões naquele momento. Pode-se inferir que surge daí a insistente observação sobre a contextualização do conteúdo e o desenvolvimento de atividades concretas e significativas que permeiam todo o trabalho apresentado no material.

No que se refere aos conteúdos apresentados por esse plano, é possível dizer que, naquele período, os conteúdos estavam postos e a preocupação maior voltava-se à implantação dos mesmos, ficando espaço para poucos questionamentos e muitas atividades.

O final dos anos 80 e início dos anos 90 foi marcado por importantes discussões acerca da educação nacional. Essas discussões, no entanto, envolviam o papel social da educação e a busca de propostas alternativas em consonância aos novos tempos pós-ditadura militar (SAVIANI, 2013). Nesse período, a produção sobre formação continuada era escassa, sendo que os estudos mais específicos surgiram após a publicação da LDBEN 9394/96 que expõe a necessidade da oferta e indica a colaboração entre os entes federados para esse fim, porém, é somente na última década, já nos anos 2000, que se intensificam os debates mais efetivos sobre essa questão.

Nessa perspectiva, a formação continuada daquele período (1994) apareceu mais identificada a uma ideia de aporte à ação prática do professor em sala de aula. Pelos indícios apontados na análise do material, também se observa que a centralidade do trabalho parece estar no conhecimento dos conteúdos a serem ensinados aos alunos.

Os registros de Gatti (2011) apontaram que as pesquisas dos pós-graduandos brasileiros, referentes ao período inicial dos anos 90, já mostraram que as políticas docentes,

²¹ Também de cunho libertário, mas para essa pedagogia o saber é gerado na prática social. A prática pedagógica articula-se politicamente com os interesses das camadas populares. (SAVIANI, 2013)

fossem ligadas a formação inicial ou continuada, não eram objeto de interesse dos pesquisadores, denotando um certo distanciamento em relação a essas preocupações.

Outro material analisado foi a revista “Movimento de Reorganização Curricular” (2001), que apresentou a Educação Popular, adotada pela rede municipal de Chapecó, no período de 1997- 2004, como uma opção político-filosófica e pedagógica que buscou desconstruir as velhas práticas a partir da proposição de uma nova práxis. Baseada no engajamento com vistas à transformação da realidade vigente, essa nova opção trouxe os princípios da cidadania, democracia, trabalho coletivo e autonomia como elementos fundamentais à construção de uma nova ordem social. Esse material propunha que “[...] a escola colocar-se-á a serviço da conscientização da população que historicamente foi excluída do processo educacional, político, econômico e social” (CHAPECÓ, 2001, p. 3).

Essa leitura apontou para a formação continuada como um instrumento importante para a materialização desses ideais, uma vez que trouxe para o debate temas como, o resgate histórico do ensino em cada área, contextualizando-o em cada época (no comunismo primitivo, no escravismo, no feudalismo e no capitalismo), salientando as relações hegemônicas entre as classes dominantes e o ensino. Os textos que apareceram nas revistas foram gerados a partir das discussões durante a formação continuada. A revista também apresentou uma concepção sobre o papel do educador,

“[...] o educador investigador, problematizador da realidade da comunidade, é concebido como o **animador**²² que facilita a compreensão e a apropriação do conhecimento acumulado historicamente, produz coletivamente conhecimento sistematizado e socializa diferentes conhecimentos promovendo a recriação sociocultural e epistemológica do conhecimento ideologicamente implicado com a ressignificação nas práticas cotidianas” (CHAPECÓ, 2001, p. 3, grifo nosso).

Percebe-se que o entendimento da realidade social na sua totalidade aparece como um tema central e que, a partir dela, são elencadas situações significativas, as quais são sempre as que descrevem um conflito, uma contradição ou um problema da comunidade. Ao professor cabia a tarefa de engajar-se, ser um profundo conhecedor da comunidade na qual trabalhava, pois

²² Destaca-se criticamente que “o conceito de animador” poderá sugerir uma atuação de puro envolvimento sem muito compromisso.

“[...] na educação popular, o professor tem uma função política, com responsabilidade social e, portanto, acredita na utopia da inclusão das massas. Nesse contexto o professor que não se colocar junto com o povo, não pode ser um educador popular autêntico, pois, é na interação dialógica entre os diferentes saberes que se faz necessário respeitar, valorizar e considerar epistemologicamente o saber e a cultura produzidos pelos grupos populares, sem esquecer a responsabilidade do educador mediador, em construir/reconstruir conhecimentos nesse confronto entre saberes entre o senso comum e o conhecimento sistematizado”. (CHAPECÓ, 2001, p. 3).

Nessa publicação consta que os encontros para a formação continuada eram usados para desencadear as discussões acerca das diferentes concepções de mundo, das contradições e a sua relação com os conhecimentos historicamente produzidos. Percebeu-se uma preocupação em encorajar o professor a assumir o seu papel na transformação social do indivíduo sendo que, das causas da comunidade, em que a escola estava inserida, é que sairiam os conteúdos a serem desenvolvidos nesse espaço educativo. Porém, infere-se que esses aprofundamentos pareciam distantes da efetiva necessidade de mudança de concepções didáticas e pedagógicas.

O período de circulação dessa revista foi marcado pela crítica aos modelos vigentes. Em relação à formação docente os pesquisadores Deveschi e Trevisan (2011) apontam muitas e distintas abordagens, dentre elas as dialéticas que,

[...] desde Marx, Lukács, Gramsci e frankfurtianos, apegam-se à necessidade de o professor desenvolver novas sínteses no confronto entre seu pensamento e o real vivido no contexto social, num processo crítico e transformador da natureza e da sociedade”. (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 410).

Na rede municipal de Chapecó, no período de 1997 a 2004, o processo crítico e transformador parece também ter feito parte da formação continuada de professores.

Os debates sobre novos modelos educacionais que influenciaram a tendência adotada pela rede municipal no período de 1996 começaram timidamente após a ditadura militar e abertura política, assim cabe esclarecer que,

O pensamento histórico-cultural na educação, nessa época, no Brasil, entrou pelos textos de Antonio Gramsci (1891-1937) e outros autores pertencentes à mesma vertente teórica, dos quais alguns pensadores brasileiros do meio educacional se tornaram divulgadores e intérpretes. É importante registrar, portanto, que o pensar a educação numa ótica histórico-cultural, no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da consequente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses. (SANTA CATARINA, 1998, p. 7).

Na citação acima pautada na Proposta Curricular de Santa Catarina, a escola era concebida como um importante local na articulação dos saberes para a tão almejada transformação social, tanto das camadas populares como para a sociedade como um todo.

As ideias veiculadas pela revista “Movimento de Reorganização Curricular” editada em 2001, poderiam indicar um modelo de formação continuada baseado na concepção crítico-reflexiva²³ que, apesar de algumas lacunas, buscou abordar os temas a partir da formação humana, ao indicar um apelo bastante teórico e geral, porém deixando a desejar a discussão sobre as questões inerentes à sala de aula nos anos iniciais. Esta observação nos permite inferir o “silenciar” dos/as professores.

Em pesquisa realizada em 2011, Lima observou que a maioria dos professores manifesta interesse pela formação continuada e esperam que a formação contemple o conteúdo a ser trabalhado e as questões relativas à prática pedagógica na sala de aula. Além disso, constatou que

[...] 73,7% das respostas dos professores enfatizam que um curso de formação contínua não deveria contemplar apenas teoria ou pouca prática. Essa ideia é reforçada pelo fato de que 7,9% dos apontamentos docentes revelam o descontentamento com cursos que tratam de assuntos descontextualizados de sua realidade”. (LIMA 2011, p. 2).

No resgate histórico de cada área do ensino, conforme aparece na revista, houve uma preocupação em contextualizar cada área e demonstrar como os conteúdos serviram ao capital para a exploração das classes menos favorecidas. Nessa abordagem, os temas são tratados em nível macro, por essa razão, não se pode afirmar se houve a articulação desses grandes temas com a realidade da sala de aula, isto é, a transposição didática desses grandes temas para o formato de conteúdos escolares.

Outra publicação deste mesmo período refere-se a dos Cadernos de áreas (2000/2004). Nos cadernos aos quais se teve acesso, a apresentação e o texto introdutório²⁴ foram elaborados pelo prof. Antônio Fernando Gouveia da Silva e se repetem em todos. A apresentação faz referência à nova ordem pretendida a partir da Educação Popular, enfatiza os princípios já citados²⁵ e justifica a publicação como forma de divulgar a construção de uma nova educação para o município.

²³ Nessa perspectiva, os professores atuam como agentes de transformação sociocultural, isto é, imprimem ao seu fazer pedagógico a vontade de mudar a sua realidade a partir da ressignificação da escola.

²⁴ Mencionados anteriormente.

²⁵ Ver na parte “Descrição dos documentos”.

Nesse material, o texto introdutório intitulado “O currículo na Práxis da Educação Popular: Projeto Pedagógico Interdisciplinar Tema Gerador via Rede Temática” apresenta reflexões sobre os momentos organizativos da prática pedagógica no contexto da Educação Popular e a construção da rede temática²⁶. Os tópicos a serem estudados pelos professores dessa rede de ensino não partem de um currículo pré-estabelecido e, sim, da problemática real vivida pela comunidade. Os conteúdos surgem da apreensão da realidade, como uma consequência e não como ponto de partida para uma programação didática (Caderno de áreas, 2000/2004). Observa-se que nesse material a preocupação com a formação continuada pautou-se no levantamento das necessidades sociais da comunidade onde as escolas estavam inseridas.

No que diz respeito às certificações dos cursos de formação continuada relativos a esse período²⁷, aparecem os temas abordados nas formações continuadas, das quais se participou. Foram momentos de grandes palestras e pequenas discussões sobre o dia-a-dia da sala de aula.

Conforme destacou Saviani (2013), ao abordar sobre as ideias pedagógicas no Brasil, relatou que, nos anos de 1980, com o surgimento de propostas pedagógicas contra hegemônicas²⁸, dentre estas, citou a tendência libertadora²⁹, difundida por Paulo Freire. Essa tendência fortemente ligada aos movimentos sociais e muito “[...] próxima à Igreja em afinidade com a teologia da libertação” (SAVIANI, 2013, p. 415), articulava-se com a educação popular. A partir de 1997, a rede municipal de educação de Chapecó adotou essa proposta, e seguiu seus preceitos, como se observa nos quadros 4 e 5, que mostram os temas trabalhados nas formações continuadas nesse período. Um dos temas reincidentes nesses quadros foi a avaliação que, nesse período, passou a ser registrada de forma descritiva em lugar do registro numérico; por conta dessa transição, várias palestras foram realizadas abordando essa questão.

Pode-se dizer, pela análise dos documentos, que a formação continuada, nesse período, estava bastante empenhada em que os professores realmente se engajassem nos

²⁶ Rede temática: uma tentativa de totalização histórica dos fenômenos sociais, econômicos e culturais que ocorrem no tempo-espço local.

²⁷ Esse material foi uma das formas documentais pesquisada.

²⁸ “As ideias pedagógicas contra-hegemônicas também continham certa ambiguidade e, de qualquer modo, revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista” (SAVIANI, 2013, p.414)

²⁹ “A pedagogia libertadora é a proposta pedagógica de Paulo Freire que consiste numa visão em favor das classes oprimidas pelo sistema social (...) está comprometida com a práxis de transformação social” (CADERNO DE ÁREAS - L. Estrangeira, 2000-2004, p. 29).

movimentos sociais e que adotassem a luta social e a autonomia popular como uma bandeira da escola. Conhecer a realidade e as contradições sociais foi um dos aspectos importantes para uma formação continuada, mas o domínio dos conhecimentos relativos ao fazer pedagógico era fundamental para a ação formativa. Talvez, esse aspecto, não tenha se configurado com a devida força naquele período.

Nessa direção, Brzezinsk ponderou que,

A formação contínua deve: a) alimentar-se de perspectivas inovadoras; b) valorizar as atividades de autoformação participada e de formação mútua; c) alicerçar-se e em uma reflexão na prática e sobre a prática; d) incentivar a participação de todos os professores em programas e em redes de colaboração; e) capitalizar as experiências inovadoras e as redes de cooperação existentes nos sistemas. (2008, p. 1145).

Saviani (2008) já alertava para considerar a ênfase nos conhecimentos escolares, seja na formação inicial ou continuada, ao pontuar que os professores concebiam esses conhecimentos como articulados aos conhecimentos sociais e historicamente produzidos, pois a escola ainda é o único lugar de acesso a eles. Nos documentos analisados, houve poucos momentos de reflexão/prática sobre os conteúdos e saberes escolares, com ênfase nas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, propostas com pouca articulação entre a teoria e a prática.

Em 2009, a formação continuada da rede municipal de Chapecó enuncia algumas mudanças, como no documento denominado de Revista Nossa Escola, em que foram veiculados os resultados do IDEB, atribuindo aos avanços da formação continuada um dos fatores que contribuíram para a melhoria nos índices de avaliação naquele período.

Ainda nesse volume, há referências sobre alguns projetos que fizeram parte da educação em geral ocorrida em Chapecó, tais como: O “Projeto Encantadores de Livros”, que visava despertar o gosto pelas práticas leitoras, também propôs ações para a formação continuada, “[...] Nas formações para professores [...] realizam-se oficinas de contação de histórias, confecção de materiais e orientações quanto à utilização dos espaços da biblioteca” (CHAPECÓ, 2009, s.p.). A leitura da revista aponta indícios de que alguns dos projetos apresentados previam formação continuada para os professores objetivando capacitá-los para um possível desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Outro volume dessa revista, publicado em 2012, intitulado “Práticas Pedagógicas: Praticando a Teoria”, apresenta ações desenvolvidas, no formato de cursos de formação

continuada, ofertados pela rede municipal que abarcou as diversas áreas do conhecimento. A educadora Matiassi, uma das organizadoras, avaliou a proposta dessa revista como possibilidade de socialização ao ressaltar que

Este projeto³⁰, de práticas pedagógicas, é um espaço de reflexão e aprendizagem sobre a práxis, onde os professores do Ensino Fundamental tiveram oportunidade de desenvolver competências e habilidades para atuar em sua vida profissional, vivenciando na íntegra, atividades acerca do currículo da Educação básica [sic]” (MATIASSI in CHAPECÓ 2001, s.p.).

Embora em seu conteúdo não apareça, explicitamente, a organização em geral e o público para o qual se destina, deduz-se tratar da veiculação de um curso que envolveu professores desde a pré-escola até as séries finais do ensino fundamental e teve como objetivos oferecer subsídios ao trabalho em sala de aula, ao apontar para sugestões de atividades e reflexões, na articulação entre a teoria e a prática.

Nota-se também nessa revista um forte apelo à retomada dos conteúdos curriculares como instrumentos organizadores da prática pedagógica, uma vez que todos os projetos apresentados partem dos conteúdos curriculares, sugerindo que a formação continuada se desenvolveu seguindo estes mesmos preceitos. Vale ressaltar que circulavam as discussões sobre a atualização e revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais, o que pode ter sido o motivo da recorrência desse tema.

Conforme o documento do MEC intitulado “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica”, tem-se

[...] a construção de currículos que se mostrem mais adequados à realidade de nossos estabelecimentos escolares e às necessidades de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Para isso, revela-se tarefa urgente a elaboração de subsídios para que a escola e os professores possam formular e desenvolver currículos atualizados, atraentes e capazes de facilitar o acesso de todos aos bens simbólicos produzidos na vida social. (MEC, 2012, p. 6).

Entre os projetos abordados por essa revista, e em outros documentos analisados, pouco se observou sobre o tema referente a diversidade, no sentido de gênero, cor/etnia, classe social, embora a temática sobre a “inclusão” de pessoas com deficiência em geral tenha sido proposta para a formação continuada.

³⁰ O projeto refere-se à materialização do trabalho no formato de revista.

Em 2012, mesmo ano da publicação da revista em análise, a Fundação Carlos Chagas (FCC) promoveu uma série de pesquisas sobre a formação continuada que deram origem ao trabalho intitulado “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”, organizado por Davis (2012) e publicado na revista “Textos sobre a Formação Continuada FCC”.

Nas pesquisas, que deram origem a esse trabalho, foram analisados diferentes enfoques atribuídos a essa modalidade de formação continuada nos Estados e municípios a partir de como se estabelecem as demandas para essa formação e do modo como são implementadas, acompanhadas e avaliadas. As conclusões dessa pesquisa evidenciam que,

Independentemente da abordagem utilizada, grande parte dessas secretarias considera que modalidades de formação mais duradouras e sistemáticas são mais produtivas para promover a aprendizagem docente, levando-os a modificar sua prática pedagógica em sala de aula. Observou-se, também, que as secretarias estudadas têm dificuldade em avaliar e acompanhar a aprendizagem dos docentes ao término de sua participação nas ações de formação continuada, algo que é feito indiretamente, fazendo uso dos resultados escolares alcançados pelos alunos nas avaliações nacionais e/ou estaduais. (DAVIS, 2012, p. 5).

As questões reveladas por essa autora, realizada pela FCC, são muito pertinentes. Nos documentos, ficou pouco evidente como se estabeleceram as demandas para a formação continuada, além disso, não se pode inferir sobre o acompanhamento e a avaliação desses momentos formativos, pois os documentos não registram esses momentos, que também deveriam ser formativos.

Pela exposição dos quadros 6, 7, 8, os quais evidenciaram as temáticas sobre a formação continuada, nos três períodos, de 2005 a 2008; de 2009 a 2012; de 2012 a 2015 a fundamentação teórica, estaria pautada nos preceitos da pedagogia histórico-crítica, difundida por Saviani. Por outro lado, a metodologia se materializava por meio de projetos, sob a orientação da proposta de José Luiz Gasparin. Ressalta-se que, no último período, ocorreu a introdução de temas relativos à visão estratégica, avaliação de resultados e planejamento, também figuram as formações propostas pelo Sistema SEFE³¹. Esse fato permite perceber uma sutil mudança de rota, na formação continuada, ao focar as necessidades formativas, que deveriam estar voltadas para o entendimento das avaliações em larga escala: a prova Brasil e a prova ANA.

³¹ Já mencionado anteriormente.

Em outro material³², denominado de Projeto de Formação para 2012, proposto pela SEDUC, também se percebeu um apelo aos conteúdos programáticos, pois sugere que as formações continuadas, para cada área, abordariam temas relativos ao seu campo de atuação. Entretanto, não ficou evidente nesse projeto a forma como foram elencados os temas para a sua implementação. Pela mesma secretaria, houve a oferta de outro projeto a ser desenvolvido pelos gestores, em 2014, o que pode evidenciar a tentativa de inserir a escola como um dos espaços para essa formação, já que pouco se observou dessa tentativa nos documentos analisados anteriormente.

Os documentos referentes a esses projetos de formação continuada de 2012 a 2014 deixaram clara a ideia de que a secretaria tem a preocupação em propor formação continuada no sentido de qualificar a educação municipal. Nesse período, a educação do município esteve bastante voltada ao planejamento estratégico e à gestão de resultados³³. Tendo em vista a rápida evolução educacional, em termos de novas tecnologias, além das formas de controle do MEC, cada vez mais explícitas, apostou-se no trabalho em equipe, envolvendo gestores e coordenadores, além dos professores, como se explicita no texto de apresentação do PPP,

Diante disso, torna-se imprescindível adotar um planejamento estratégico que dê conta de suprir as necessidades do cotidiano educacional, repensando a forma de gestão, o papel dos profissionais da educação e a forma do processo de avaliação e o Regimento Escola Unificado da Rede Municipal de Ensino. (CHAPECÓ, 2013, p.10).

A preocupação com os índices de aprendizagem influenciaram também a forma de conduzir a formação continuada que passa a articular seus temas com as avaliações em larga escala, e o gerenciamento de seus resultados. Além disso, para dar conta desse desafio, em 2015, a rede municipal de Chapecó também buscou parcerias com instituições como o Instituto Ayrton Senna e a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), engajados no Movimento Santa Catarina pela Educação. A notícia veiculada pela assessora de imprensa, Elida Hack Ruivo, no site da FIESC, informa os detalhes dessa parceria

³² Documento retirado dos arquivos da SEDUC.

³³ Resultados advindos das avaliações em larga escala.

Escolas da rede pública de Chapecó e região integrarão projeto do Instituto Ayrton Senna voltado ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A iniciativa é uma parceria com a Federação das Indústrias de Santa Catarina (FIESC), a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Educação de Chapecó. [...] Características como a colaboração, o respeito, a criatividade, entre outros, são consideradas competências socioemocionais para garantir o êxito profissional. “[...] Por isso, para ser bem sucedido profissionalmente, é necessário desenvolver outras competências, como iniciativa, trabalho em equipe, disciplina e inovação. Esse é o novo profissional que o mercado de trabalho precisa”, afirma o presidente da FIESC, Glauco José Côrte.

[...] A metodologia criada pelo Instituto pretende disseminar em larga escala o desenvolvimento de competências como curiosidade, pensamento crítico, colaboração e autoconfiança. Na sala de aula, os professores serão estimulados a integrar ao currículo tradicional novos recursos que despertem no estudante habilidades para o mundo do trabalho. (FIESC, 2015, s.p.).

Essa parceria evoluiu, sendo que em 25 de agosto de 2017, as instituições e as secretarias de educação municipal e estadual firmaram um termo de compromisso para o lançamento do um projeto de educação integral. Segundo nota da FIESC (2017), esse projeto focaliza o desenvolvimento de competências cognitivas como o raciocínio e leitura e habilidades como criatividade e colaboração. No município, essa iniciativa passou a ser lei, o projeto será implantado em todas as escolas da rede municipal. Também aborda a formação continuada dos professores que acontecerá

[...] por meio da capacitação de professores de diferentes disciplinas que, ao aderir à proposta, passam por formações específicas e utilizam metodologias próprias ao longo do ano letivo, com autonomia para identificar o melhor momento para as ações dentro de suas aulas. O projeto está inserido no âmbito de uma parceria do Instituto com a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e prevê mapeamento e compartilhamento de boas práticas. Santa Catarina foi contemplada com o projeto-piloto por intermédio do Conselho de Governança do Movimento SC pela Educação. [...] Para o período de 2017/2018, o projeto tem o objetivo de consolidar a cultura de avaliação formativa por meio de rubricas que já vem sendo desenvolvidas desde 2016 nas escolas de Chapecó. Em 2017, serão capacitados 116 professores, de 36 escolas de Chapecó. (FIESC, 2017, s.p.).

No período atual, percebe-se um movimento no sentido de reunir entidades, acerca das questões da educação, principalmente abordando a formação continuada. No I Seminário de Educação da Undime –SC, em setembro de 2017, foi apresentado o tema “ Educação Municipal com Qualidade para Todos”. O evento reuniu professores, gestores e técnicos que apresentaram relatos de experiências de “sucesso”.

Uma das propostas apresentadas é pensando na educação em tempo integral, explorando, principalmente, duas competências: a criatividade e o pensamento crítico. “Nós estamos utilizando um instrumento de avaliação chamado rubrica, que vem trazer a questão da avaliação formativa, no qual o aluno participa de sua avaliação, se autoavalia, tem oportunidade de dialogar, de se perceber e, também, do professor se colocar como mediador”, explica a diretora pedagógica da Secretaria de Educação de Chapecó, Sueli Suttilli. Segundo ela, o projeto provoca a reflexão e permite se colocar no lugar do outro. (CHAPECÓ, 2017).

As iniciativas de parcerias para a promoção da educação são comuns em diferentes redes de ensino. Entretanto, há que se ponderar sobre as concepções de educação vinculadas a determinadas instituições preocupadas com a educação. Os materiais pesquisados sugerem parcerias com entidades privadas, o que pode ser questionável, uma vez que talvez as proposições da iniciativa privada possam não ser tão articuladas às pesquisas, ao pensamento pedagógico, e o mais importante, às necessidades reais dos professores e da educação em geral. A pesquisa de autoria de Souza (2006), sinaliza que

[...] ao analisar as políticas de formação continuada desenvolvidas nas últimas décadas, fez referência a presença de uma “tendência de terceirização da formação por parte das secretarias de educação, que contrataram serviços de instituições públicas ou privadas para execução de cursos para os profissionais da rede [...]”. É fundamental que passemos a refletir sobre essa conjuntura, pois a mesma traz implicações para a formação continuada. Dentre essas implicações poderíamos destacar: a não valorização das secretarias de educação como instituições que formulam e implementam políticas de formação docente, limitando-se a uma prática aplicacionista; o silenciamento da voz do professor na definição das políticas educacionais e o fortalecimento de uma concepção de formação continuada que, não raramente, tem se ocupado somente da certificação e/ou diplomação. (SOUZA, 2006, apud SANTOS; NETO, 2014, s.p.).

Portanto, embora as parcerias sejam importantes para a educação do município de Chapecó, infere-se sobre a necessidade de realizá-las com prudência, atentando-se para os aspectos historicamente já abordados, cujos resultados se fazem presentes em diferentes pesquisas acadêmicas. Nessas pesquisas foram reveladas as necessidades de uma articulação teórica consistente aliada a uma prática que possibilite enxergar e interpretar a realidade social, política, econômica e cultural do contexto onde a formação continuada deverá ocorrer.

Por outro lado, as parcerias para a promoção da formação continuada também deveriam acolher as universidades, tendo em vista, suas contribuições para o ensino e a pesquisa. No estudo de Lima (2011) que abordou a formação continuada no sentido de realizar um diagnóstico sobre as necessidades formativas dos professores, ressaltou-se a relevância da parceria estabelecida entre as redes municipais e as universidades, uma vez que

estas constituem um lócus de excelência na produção do conhecimento científico, especialmente quando se refere à formação de professores.

A parceria entre rede municipal e universidade para o desenvolvimento de ações de formação contínua possibilitou um processo de desenvolvimento profissional aos sujeitos envolvidos nos três espaços (secretaria municipal, escola e universidade) (LIMA, 2011, p. 11.).

As universidades, responsáveis pela formação inicial, provavelmente nutrem interesse em realizar parcerias com municípios para a implantação de cursos de formação continuada, a partir das realidades locais, dos ecos e reclamos presentes nas vozes e práticas dos/as professores/as, frente às necessidades sociais das escolas públicas brasileiras. Para finalizar, é imprescindível a necessidade de se oferecer uma formação continuada que promova a articulação entre a teoria e a prática, que permita ouvir as vozes professores e que resista às mudanças políticas em geral priorizando as políticas públicas educacionais locais em suas demandas reais.

Em continuidade ao processo de interpretação, tendo com base a perspectiva metodológica de Thompson, daremos prosseguimento com a reinterpretação dos dados e algumas ponderações a partir da pesquisa.

4.2 REINTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS: ALGUMAS PONDERAÇÕES

Este estudo permitiu apreender que a formação continuada no município de Chapecó configura-se como um tecido a ser cerzido. Durante o período da pesquisa teve-se o privilégio de conseguir reunir e analisar alguns documentos dos quais foram emergindo questões que sugerem a sensação do inacabamento desse processo. Sob esse aspecto revela-se a pertinência científica da pesquisa acadêmica. O percurso se iniciou enfrentando algumas dificuldades para sistematizar a documentação referente a essa formação, a qual iluminaria a busca.

Os primeiros dados emergiram da legislação do município, sendo a mais antiga a de nº 2956/89, a qual determinou que coubesse a Secretaria Municipal de Educação a responsabilidade pela promoção da formação continuada dos professores. Em relação aos documentos encontrados na SEDUC, o acesso foi apenas as duas publicações das revistas Nossa Escola, uma de 2009 e outra de 2012. Outros dois documentos, elaborados pela equipe da SEDUC, foram a proposta de projetos de formação, com a intenção de organizar estrutural

e organicamente a formação continuada relativa àquele período, para essa rede municipal de ensino.

Em acervos pessoais, conseguiu-se o Plano integrado de 1994, a Revista Movimento de Reorganização Curricular de 2001, os Cadernos de áreas de 2000/2004 e as certificações³⁴ de cursos de formação continuada de 1996 a 2015. Esses documentos possibilitaram perceber a preocupação com o aprofundamento nas diferentes áreas do ensino, porém sugerem ainda pouca articulação entre os temas trabalhados.

Esses escassos documentos fizeram pensar sobre o lugar que a formação continuada ocupa nessa rede de ensino. Constatou-se que na SEDUC, havia poucos registros sobre o percurso da formação continuada na rede de ensino de Chapecó, fato que findou por incentivar os objetivos iniciais, quais sejam: que documentos oficiais e não oficiais poderiam oferecer pistas sobre essa modalidade formativa; e em quais documentos encontraríamos as respostas?

As inquietações levaram a buscas de dissertações que pudessem elucidar nossos questionamentos. Porém, aos poucos foi-se observando que a formação continuada na rede de ensino de Chapecó seria mesmo um tecido a ser cerzido, conforme destacado anteriormente. A intenção não foi a de esgotar esse tema, por conta do pouco tempo deste estudo, mas ressalta-se a necessidade e importância de futuros aprofundamentos sobre essa formação.

Dados interessantes também vieram à tona, como o fato de que, mesmo depois de consolidada a emancipação do município, em 1917, pouco houve em relação a sua autonomia no campo da educação. Tendo em vista que somente, em 1935, dezoito anos depois dessa emancipação, que se registraram as primeiras iniciativas para a educação municipal revelando um hiato que suscita alguns questionamentos que não serão abordados neste estudo³⁵.

Assim, a formação continuada da rede municipal de Chapecó foi se estabelecendo ao longo dos anos, embora os registros se limitassem as propostas teóricas, sem anotações que evidenciassem a participação concreta dos professores via suas inquietações, seus acertos e seus limites.

Por outro lado, a formação continuada no município de Chapecó foi e continua sendo uma das preocupações da secretaria municipal de educação, embora valesse a pena pontuar sobre a necessidade de uma maior articulação entre as teorias propostas e a riqueza das

³⁴ Certificações pertencentes a pesquisadora.

³⁵ Por conta do escasso tempo, fica a proposta para futuras pesquisas e aprofundamento.

práticas com todas as suas indagações. Neste sentido, a SEDUC procurou cumprir com o que está previsto nas leis, oferecendo formação em serviço e, como todo o processo educacional, avança com a intenção de melhorar as condições dessa modalidade formativa.

Corroborando com as colocações acima, já destacava Brzezinski (2008), sobre a oferta da formação continuada ser impulsionada pelas mudanças educacionais embasadas nas proposições da LDBEN, a qual destaca os sistemas educacionais como responsáveis pela promoção dessa modalidade formativa. Apesar de as leis, normativas e decretos municipais e nacionais estabelecerem as diretrizes para a formação continuada, infere-se que a sua organicidade ainda se mostra frágil.

Também se observou que a formação continuada tanto em nível municipal, estadual ou federal faz parte de uma política de governo, isto é, não se constitui como uma política efetivamente educacional do município, sendo que as mudanças administrativas parecem se sobrepôr à estabilidade da política educacional. Esse aspecto também pode indicar certa fragilidade apontada anteriormente, como indica Almeida et al (2011), há que se preocupar em oferecer formação continuada de forma estendida, por mais tempo e de modo sistemático. Gatti (2011) também adverte para a fragmentação da formação inicial e continuada, em termos de seus aligeiramentos, como um dos entraves para a melhoria da qualidade na educação.

Vale ressaltar outro aspecto importante que se apresentou nos últimos anos, o estabelecimento de parcerias com instituições nem sempre ligadas ao campo educacional, fato que pode suscitar questões sobre seu aproveitamento. Nesse sentido não será possível inferir, em que medida essa nova roupagem, proposta para a formação continuada poderá contribuir para seu fortalecimento, só o tempo dirá. Nessa direção Gatti (2011) chamou a atenção para a organização de formação continuada tradicional, baseada em cursos e palestras e destacou que os modelos de formação continuada deviam atentar para a participação ativa dos professores e, que estes deveriam ser incentivados a buscar desenvolvimento profissional por meio da reflexão constante sobre a sua prática dentro e fora de sala de aula.

Cabe apontar a contribuição de Brzezinski, que também ressalta a importância de processos formativos ao considerar a relação entre a teoria e a prática, destacando que “[...] saber e ação necessitam articular-se no processo de formação, assim como no trabalho docente as concepções de sociedade, homem, educação, o conhecimento específico e as habilidades operativas, técnicas e tecnológicas não se separam.” (2008, p.6)

Outro aspecto importante refere-se ao fato de que, mesmo tendo algumas iniciativas importantes em alguns momentos, estas parecem não se consolidarem como políticas educacionais estáveis, sendo encerradas com certa facilidade, ao sabor das políticas implementadas. Para compreender essas instabilidades, recorreu-se aos estudos de Saviani (2013) que apontou as diferentes ideias pedagógicas veiculadas no Brasil, desde a colonização até os dias atuais. Nesse sentido foi possível entender que as diferentes tendências adotadas na rede municipal de ensino de Chapecó, também sofreram influências dessas ideias como resultado do contexto político/ideológico vigentes nos diferentes períodos estudados. Notou-se que a classificação de nossas categorias de análise, demonstrou esse percurso e permitiu observar as necessidades e pontuações nos diferentes momentos evidenciados nos períodos analisados, isto é, de 1994 a 2015.

No primeiro período, que apresentou os registros de 1994, notou-se uma preocupação no sentido de que a formação fosse para além da prática. Levando-se em conta a precariedade de acesso às informações na época, pode-se dizer que os achados desse período, os materiais referentes ao Plano Integrado, se constituíram em um material rico, por meio do qual inferiu-se que estavam presentes, naquele momento, a preocupação com a aprendizagem por meio da contextualização dos conteúdos, principalmente relativos a alfabetização, via Emília Ferreiro, além do reconhecimento da criança como um sujeito histórico.

Já, no segundo período analisado³⁶, que compreendeu os anos de 1997 até 2004, em que predominou a temática da Educação Popular, a presença das grandes áreas do conhecimento esteve em evidência e a educação foi entendida como ferramenta para a transformação social. Ressalta-se o compromisso social, evidenciado pelas áreas do conhecimento, como destaca-se na Revista Movimento de Reorganização Curricular (2001) e Cadernos de Áreas (2004), porém não se evidenciou como os professores efetivamente articularam esses saberes aos conteúdos e práticas escolares. Pela falta de registros que contemplassem as vozes dos professores, fica uma lacuna referente a esses possíveis resultados como proposta para futuras pesquisas e estudos .

No período que compreende de 2005 a 2015, a preocupação esteve mais centralizada nos conteúdos científicos e a sua transposição para conteúdos escolares. Nesse período a proposta da secretaria de educação se pautou na Pedagogia Histórico – Crítica, como observou-se na Revista Nossa Escola de 2009 a qual apresenta a importância dos projetos

realizados para a melhoria dos índices da avaliação nacional (IDEB). No volume publicado em 2012, a relação teoria e prática foi alvo das formações, os projetos de trabalho e as sequencias didáticas apresentadas refletiram a preocupação em tentar aliar a teoria e a prática em atividades escolares. Esse fato nos remeteu a observar, um dos escassos momentos dessa relação.

Percebeu-se, a partir das categorias levantadas, que temas como alfabetização, avaliação currículo e aprendizagem são recorrentes, isto é, apareceram em todos os períodos em maior ou menor grau. Por outro lado, a diversidade, como tema de aprofundamento, surgiu recentemente, demonstrando que as problemáticas que emergem na sociedade suscitam temas a serem abordados na escola. É a escola ecoando as necessidades sociais. Nesse sentido também foi possível observar que o discurso da inovação, da criatividade e do foco nos resultados avaliativos, impulsionaram outros modelos de formação continuada, por meio de parcerias com instituições, nem sempre voltadas ao campo educacional.

Registra-se que as iniciativas de formação continuada na rede municipal de ensino de Chapecó, no período analisado, cumpriram os aspectos legais. Porém a falta de registros não permitiu conhecer, de forma mais ampla, os resultados obtidos pelos professores. Por outro lado, há que se registrar a riqueza das publicações analisadas que, apesar de restritas, serviram como um importante objeto de análise e mostraram um recorte importantíssimo do contexto sócio histórico no qual circularam. Ressalta-se que iniciativas que apresentaram atividades realizadas com os professores, como a da Revista Nossa Escola, deveriam ser fomentadas, tendo em vista que os trabalhos ali apresentados fazem parte de um conjunto de boas práticas educativas, além de servirem como um registro histórico de uma época.

Sugere-se o empenho para que as diferentes fases da política educacional, não percam de vista, a necessária continuidade, em termos de aprofundamentos e debates teóricos e práticos, bem como a promoção de uma maior participação dos professores, pois a essência de uma sólida formação continuada reside no exercício de reflexão que só é possível quando todos os envolvidos são, de fato, sujeitos.

Observa-se que a formação continuada da rede municipal de ensino de Chapecó, nos diferentes períodos, ora voltou-se para as questões mais práticas, ora mais teóricas e, em alguns momentos, percebeu-se tentativas de aliar esses dois processos. O autor Nóvoa em

³⁶ A divisão dos períodos tiveram a seguinte organização cronológica: 1º período de 1994 a 1996; 2º período de 1997 a 2004 e o 3º período de 2005 a 2015.

seus estudos, salientou sobre os diferentes processos de formação continuada e fez a seguinte consideração,

[...] a formação continuada deve ser centrada na investigação e na reflexão. Em seus estudos, distinguiu dois “modelos” de formação continuada: os estruturantes, “organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica”, e os construtivistas, “que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho. (NÓVOA, 1991, p. 21).

Dos dois “modelos” de formação citados pelo autor, o primeiro pareceu estar mais presente no percurso da formação continuada da rede municipal de ensino de Chapecó. A observação do autor em relação ao modelo “construtivista” que parte de uma reflexão mais contextualizada parece não se evidenciar nessa rede municipal. Nota-se uma fragmentação da formação continuada sendo que se apresenta dentro de projetos políticos de governos.

Por fim, encerra-se com o sentimento de que muito ainda precisa ser pesquisado e aprofundado, em termos do processo formação continuada na rede municipal de ensino de Chapecó. Destaca-se, principalmente a importância de se ouvir as vozes dos professores que fizeram e fazem parte dessa história.

Ao cerzir, minimamente os tecidos que revestem os caminhos da formação continuada, espera-se ter contribuído para esse processo de construção o qual, para este momento, tentou-se tecer com diferentes fios, uma breve história dessa formação, na e para a rede municipal de ensino de Chapecó.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Documento Final do IX Encontro Nacional da Anfope**. Campinas, 1998. Disponível em <<http://www.gppege.org.br>>. Acesso em 19 mai. 2016.

_____. Estatuto. In: BRZEZINSKI, I (org.). **Anfope em movimento 2008-2010**. Brasília: Líber Livro. Anfope. Capes, 2011. Anexo I, p. 59-72. Disponível em <<http://www.gppege.org.br>>. Acesso em 16 mai. 2016.

_____. **Documento Final do XVI Encontro Nacional da Anfope**. Brasília: Anfope. Capes, 2012. Disponível em: <<http://www.gppege.org.br>>. Acesso em 25 mai. 2016.

APPLE, Michael & JUNGCK, Susan. “No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula”. **Revista de Educación**. n. 291, 1990, p. 156.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1985. [Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro], 2004.

BELLANI, Eli Maria. **O vereador no poder legislativo do município de Chapecó SC: Considerações para a historiografia catarinense**. Chapecó: Grafopel Serviços Gráficos – Seara-SC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Versão atualizada, 2016. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em 30 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 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. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 23 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 15 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.2 de 25 de junho de 2015**. Seção 1 p. 13. Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2015. Disponível em <<http://pronacampo.mec.gov.br>>. Acesso em 16 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.2 de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em 20 mar. 2016.

BOETTGER GIARDINETTO, José Roberto. **O Conceito de Saber Escolar “Clássico” em Dermeval Saviani**: implicações para a Educação Matemática. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 23, nº 36, p. 753 a 773, agosto 2010. Disponível em <www.redalyc.org/pdf>. Acesso em 16 jun. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas contemporâneas de formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino fundamental**. *Educação e sociedade*. Campinas, vol.29, n.105, p.1139-1166, set/dez, 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf> >. Acesso em 05 abr. 2016.

CÂMARA, Rosana Hoffman. **Análise de conteúdo**: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6 (2), jul - dez, 2013, 179-191.

CAVALCANTI, Ricardo Bezerra. CALIXTO, Pedro. PINHEIRO, Marta Mecedo Kerr. **Análise de Conteúdo**: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Inf. & Soc.: Est., João Pessoa*, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CEDES, Cadernos. vol. 35 nº 95. Campinas jan.-abr. 2015. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-326220150001&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 23 mai. 2016.

CHAPECÓ. Secretaria de Educação. **Lei nº 2.956 de 10 de abril de 1989**. Dispõe sobre a organização da administração municipal de Chapecó e estabelece diretrizes gerais para a modernização administrativa e dá outras providências.

_____. Secretaria de Educação. **Lei Complementar nº 243, de 12 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a alteração de dispositivo da Lei Complementar nº 48 de 22 de dezembro de 1997, que criou o sistema municipal de educação.

_____. Secretaria de Educação. **Lei Complementar nº 48 de 22 de dezembro de 1997**. Cria o Sistema Municipal de Ensino de Chapecó e dá outras providências.

_____. **Parecer nº 039, do Conselho Municipal de Educação**, 2000.

_____. Secretaria de Educação. **Decreto n. 8920 de 29 de janeiro de 2001**. Cria o Programa de Formação Continuada aos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Chapecó e dá outras providências.

_____. Secretaria de Educação. **Revista Movimento de Reorganização Curricular**. 2001.

_____. Secretaria de Educação. **Caderno de Áreas: Uma reflexão sobre o conhecimento. Língua Estrangeira** 2000-2004.

_____. Secretaria de Educação. **Caderno de Áreas: Uma reflexão sobre o conhecimento. Língua Portuguesa** Chapecó, s.n.: 2000-2004.

_____. **Projeto Político Pedagógico** da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Chapecó. 2013. Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/pdfs/prop_chapeco.pdf>. Acesso em 31 ago. 2017.

_____. Secretaria de Educação. **Revista Nossa Escola – Educação Municipal Comemora Resultados Positivos no IDEB**. Chapecó, s.n. 2009.

_____. Secretaria de Educação. **Agenda do Professor 2014**. Gráfica Rota: Chapecó, 2014.

_____. Secretaria de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Chapecó, s.n. 2013. Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/pdfs/prop_chapeco.pdf>. Acesso em 15 jun. 2016.

_____. Informativo da Rede Municipal. 22/09/2017. Disponível em: <<https://www.chapeco.sc.gov.br>>. Acesso em 02 nov. 2017.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. Documento final, 2010. Disponível em: <pne.mec.gov.br>. Acesso em 04 abr. 2017.

_____. Documento Final, 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br>>. Acesso em 04 fev. 2017.

COMED. **Parecer nº 010, do Conselho Municipal de Educação**, 1998.

CUPANI, Alberto. **A crítica do Positivismo e o futuro da Filosofia**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1985.

DAMASCENO, Kelly Katia; MONTEIRO, Filomena Maria de A. **A formação contínua das professoras do 1º ciclo de uma escola da rede pública estadual do município de Várzea Grande/MT**. Comunicação Científica. Formação Inicial e Continuada de Professores, IX Congresso estadual paulista sobre formação de educadores UNESP. Unesp, 2007, p. 24 a 34.

DAVIS. Cláudia L.F. et.al. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e municípios brasileiros**. Vol.34 p.1-104, set, 2012. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero. TREVISAN, Amarildo Luiz. **Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, v. 6 n. 47, mai/ago, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun, 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2016.

DREWS, Maristella Muller. **O tema gerador no ensino da história.** Dissertação. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, 2006. Disponível em: <www.unoesc.edu.br/images/uploads/mestrado/maristella_drews.pdf>. Acesso em 25 out. 2016.

FIESC. **Movimento Santa Catarina pela Educação.** Florianópolis, 2015.

FIGUEIREDO, Anelice Maria Banhara. LORENZET, Simone Verginia. **Qualificação Profissional: A Formação Continuada da Rede Municipal de Chapecó SC.** Revista Nossa Escola. Chapecó, s.n. 2009.

FIGUEIREDO, Anelice Maria Banhara. **Formação continuada da rede municipal de ensino de Chapecó – SC.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. Curitiba, 2009.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** Estudos e Pesquisas Educacionais. Ed. Abril: São Paulo, 2011. Disponível em <www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em 29 out. 2017.

GAI, Neli Aparecida. **Formação continuada a partir do “chão da escola”:** possibilidades e tensões de um processo participativo. 2015.148f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista brasileira de educação. V.13, n.37, jan/abr. 2008. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em 23 abr. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETTO, Elba. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: Um Estado da Arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

HASS, Monica. **O Linchamento que muitos querem esquecer: Chapecó, 1950 – 1956.** Ed. rev. Chapecó, Argos, 2003.

JAPIASSÚ, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico.** Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1934.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et.al. **Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino.** Educação no Brasil: o balanço de uma década 33ª Reunião da ANPED. Caxambú – MG, 2010.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação Continua em serviço: vivência na rede municipal de educação.** II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP. São Paulo, 2011.

MATIASI, Ivandra. **A Música e as diferentes linguagens artísticas.** Revista Práticas Pedagógicas: Praticando a Teoria. Chapecó, 2012.

MEC. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica.** Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2009

MOURA, Neide C. **Análise de livros didáticos de Língua Portuguesa na perspectiva de gênero:** permanências e mudanças. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

NÓVOA, Antonio. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. **Revista Educação e Sociedade.** São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/24/3/EdSoc_Rel%C3%A7%C3%A3o_escola_sociedade.pdf>. Acesso em 14 mar. 2017.

PRADA, Eduardo Alvarado. FREITAS, Thaís Campos. FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores:** alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article>>. Acesso em 03 nov. 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria SED nº19.** Cria o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação docente. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 15 mai. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio:** Temas Multidisciplinares. -- Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. NETO, José Batista. **Políticas de Formação Continuada: o discurso sobre a qualificação docente e a valorização do magistério.** 2014. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br>>. Acesso em 03 nov. 2017.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa Documental:** Pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I – Número I – Julho de 2009. Disponível em: <www.rbhcs.com>. Acesso em 09 jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica.** Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012.

_____. **A história das ideias pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção memória da educação).

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da Silva. **O Currículo na Práxis da Educação Popular:** Projeto Pedagógico Interdisciplinar Tema Gerador via Rede Temática. Caderno de Áreas – História. [s.n.: ca. 2002].

SILVA, Lidiane Rodrigues Campelo da. et al. **Pesquisa Documental:** alternativa investigativa na Formação Docente. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba: PUCPR, 2009.

SILVEIRA, Everaldo. et al. (org) **Alfabetização na perspectiva do Letramento: letras e números nas práticas sociais.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

SKRSYPCSAK, Daniel. Proposta Curricula de Santa Catarina: **Pressupostos Teóricos e Especificidades da Educação Física.** 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Criciúma, 2007. Disponível em: <www.bib.unesc.net/biblioteca>. Acesso em 10 out. 2017.

SULZBACH. Cíntia dos Passos. **O processo histórico de construção do projeto político pedagógico nas escolas públicas do município de Chapecó – SC.** IV Colóquio Internacional de Educação. I Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares. Joaçaba: UNOESC, 2011.

THOMPSON. John B. **Ideologia e Cultura Moderna:** Teoria Crítica na era dos meios de comunicação de massa. 5ª ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 1995. [Trad.: Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUC/RS.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUADRO DE TRABALHOS DA SECADI

Ensino Fundamental	
Publicações	Breve resumo
A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos (2009)	Destina-se às turmas de crianças de seis, sete e oito anos (ciclo da infância) e pretende subsidiar o trabalho docente no desenvolvimento de habilidades e capacidades relacionadas à leitura e à escrita.
Ensino fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais (2004)	Referencial para as questões pedagógicas e administrativas no que se refere à inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. Traz a fundamentação legal e temas como organização do tempo e do espaço escolar, trabalho coletivo, formação do professor para atuar com criança de seis anos.
Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (2009)	Tal publicação busca fortalecer o processo de debate com professores e gestores sobre a infância na educação básica, tendo como focos o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos, mas sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino.
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001)	Curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de possibilitar o desenvolvimento de competências.
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica Catálogo 2006	A Rede surgiu como resposta à necessidade de articular a pesquisa, a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores. Contempla cinco grandes áreas: Alfabetização e Linguagem; Educação Matemática e Científica; Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Artes e Educação Física; Gestão e Avaliação da Educação.
Pró-Letramento (2012)	Programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Contará com atividades presenciais e a distância, que serão acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECADI	
Coleções	Breve resumo
- História Geral da África (2007)	Além de apresentar uma visão de dentro do continente, a obra cumpre a função de mostrar à sociedade que a história africana não se resume ao tráfico de escravos e à pobreza. A UNESCO no Brasil, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação e a Universidade Federal de São Carlos, viabilizou a edição completa em português, considerada a principal obra de referência sobre o assunto.
- Educação para Todos: 31 volumes - Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996 – 2004 (2007); - Educação antirracistas: caminhos abertos para a - Lei Federal nº10639/3 (2005); - Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos (2006); - Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas (2006); - Ações afirmativas e Combate ao racismo na América (2007); - História da Educação do Negro e outras histórias (2005); - Educação como exercício de diversidade (2007); - Formação de professores indígenas: repensando trajetórias (2006); - Dimensão da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola (2006); - Olhares Feministas (2006); - Trajetória e políticas para o ensino das Artes no Brasil: anais da XV CONFAEB (2006); - Série Via dos Saberes nº1: O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje (2006); - Série Via dos Saberes nº2: A presença indígena na Formação do Brasil (2006); - Série Via dos Saberes nº3: Povos indígenas a Lei dos “Branços”: o direito à diferença (2006); - Série Via dos Saberes nº4: Manual de linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área da linguagem (2006); - Juventude e Contemporaneidade (2007);	A Coleção Educação para Todos é um espaço para divulgação de textos, documentos, relatórios de pesquisas e eventos, estudos de pesquisadores, acadêmicos e educadores nacionais e internacionais, que tem por finalidade aprofundar o debate em torno da busca da educação para todos. A partir desse debate, espera-se promover a interlocução, a informação e a formação de gestores, educadores e demais pessoas interessadas no campo da educação continuada. Para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, órgão no âmbito do Ministério da Educação, responsável pela Coleção, a educação não pode separar-se, nos debates, de questões como desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável; gênero e diversidade de orientação sexual; escola e proteção à crianças e adolescentes; saúde e prevenção; diversidade étnico-racial; políticas afirmativas para afrodescendentes e populações indígenas; educação para as populações do campo; qualificação profissional e mundo do trabalho, democracia, direitos humanos, justiça, tolerância e paz mundial. Na mesma direção, a compreensão e o respeito pelo diferente e pela diversidade são dimensões fundamentais do processo educativo.

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Católicos Radicais no Brasil (2007);- Série Avaliação nº 1: Brasil Alfabetizado: Caminhos da avaliação (2006);- Série Avaliação nº 2: Brasil Alfabetizado: a experiência de campo de 2004 (2006);- Série Avaliação nº 3: Brasil Alfabetizado: marco referencial para alfabetização cognitiva (2006);- Série Avaliação nº 4: Brasil Alfabetizado: como entrevistamos em 2006 (2006);- Série Avaliação nº 5: Brasil Alfabetizado: experiências de avaliações dos parceiros (2006);- Série Avaliação nº 6: Brasil Alfabetizado: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental? (2007);- Série Avaliação nº 7: Brasil Alfabetizado: Diversidade na educação: experiências de formação continuada de professores (2007);- Série Avaliação nº 8: Brasil Alfabetizado: Diversidade na educação: como indicar as diferenças? (2006);- Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental (2006);- Juventudes: outros olhares sobre a diversidade (2006);- Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue (2007);- Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma política educacional antirracista (2007);- Acesso e permanência da população negra no ensino superior (2007);- Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes (2007); | |
|---|--|

ANEXO 2 – CERTIFICAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA REFERENTE AO ANO DE 1996

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

C E R T I F I C A D O

Certificamos que, ANA MARIA ANDREOLA BADIN,
Portador(a) da Carteira de Identidade nº 1.651.564
CPF nº 633.062.049 - 00 ,
Nascido (a) aos 28/09/65, em Faxinal do Soturno, RS, Nacionalidade Brasileira,
Participou com aproveitamento e/ou assiduidade do

**CURSO DE APERFEIÇOAMENTO E ATUALIZAÇÃO PARA EDUCADORES DA
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
(PRÉ-ESCOLAR) E ENSINO FUNDAMENTAL (1ª a 4ª SÉRIE),**

Realizado no período de 12/02/96 à 15/02/96, em Chapecó - SC,
com duração de 40 horas/aulas.

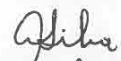
DISCIPLINA/PROFESSOR / FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	CONCEITO OU NOTA	PERCENTUAL FREQUÊNCIA
- A EDUCAÇÃO E O EDUCADOR NO CONTEXTO ATUAL: Antônio Elizio Pazeto Doutorado em Educação	10 h/a	A	100%
- AVALIAÇÃO: PROCESSO CONSTRUTIVISTA Mário Bandiera Mestrado em Educação	10 h/a	A	100%
- DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM Ana Lúcia Alexandre Lima Dalla Costa Pós-Graduação em Problemas no Desempenho Escolar	10 h/a	A	100%
- CONHECENDO A HISTÓRIA DO OESTE CATARINENSE Hilda Beatriz Dmitruk Ortiz Mestrado em Educação	05 h/a	A	100%
Arlene Anelia Renk Doutorado em Antropologia Social	05 h/a	A	100%
TOTAL	40 h/a	A	100%

Chapecó (SC), 22 de agosto de 1996.


DULCE FLACH HOEHN
DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE
ED. INFANTIL E ENS. FUNDAMENTAL


SIRLEI SALETE MIOLO
SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Certificado nº 0173 , Livro nº 01, Folha nº 025, Em 22/08/96.


CLÉRIA INÊS DA SILVA
COORDENADORA DO CURSO

ANEXO 3 – PLANO INTEGRADO 1994 – CAPA



ANEXO 4 - PLANO INTEGRADO - EQUIPE PEDAGÓGICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - 1994

ERMINDA

APRESENTAÇÃO

Com o objetivo de auxiliar o professor de 1ª a 4ª série das Escolas Básicas, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas da Rede Municipal no desenvolvimento de seu trabalho como educador, apresentamos a sugestão de um Plano de Aula Integrado, envolvendo os diversos componentes curriculares.

Toda a proposta será desenvolvida através de quatro temas geradores:

- Eu, Sujeito Histórico.
- Eu, com os outros seres humanos.
- Relação dos seres humanos com outros seres humanos.
- O Homem e sua história.

Este trabalho, em hipótese alguma, tem a pretensão de tolher a criatividade do professor em sala de aula.

Secretaria da Educação e Cultura
HILDA FIN

Diretora Geral da Educação
SIRIEI SALETE MIOLO

Diretora do Ensino Fundamental e Médio
IVANIR BRUSTOLIN

Equipe Pedagógica:

Alfabetização:
ERMINDA SARTORI LAGO

Português:
MARLENE MAGRO FOCHI

Matemática:
ELOI TEREZINHA HILERSKI FAGUNDES
MARILIA BARTOLAMEI

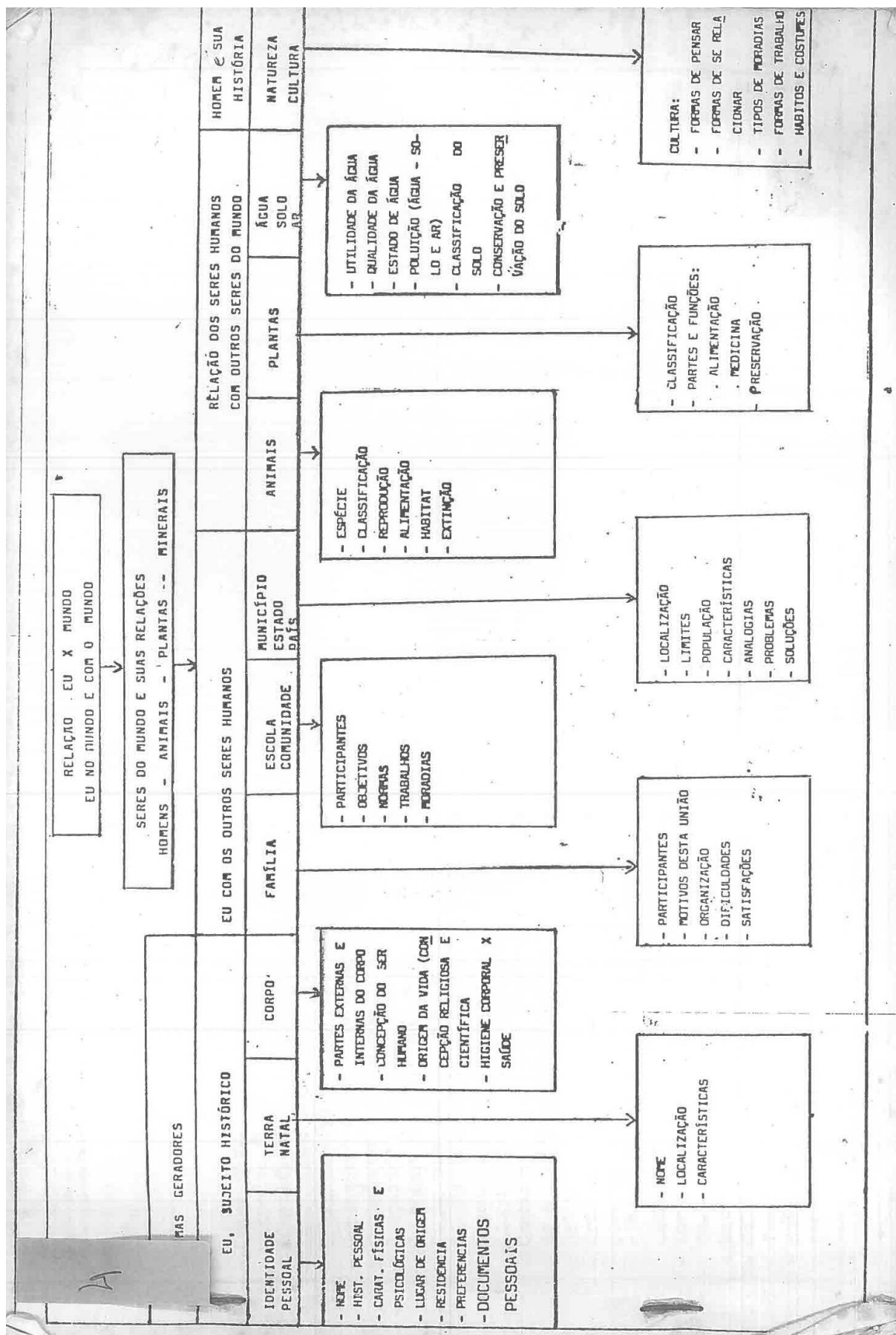
Estudos Sociais:
MIRIAN T. PINHEIRO

Ciências:
CLAUDY DE MARCO

Supervisão Escolar
CLAUDY TODESCATTI

EDUCAÇÃO FÍSICA
- VALI REGINA

ANEXO 5 – PLANO INTEGRADO – TEMAS GERADORES



ANEXO 6 – PARECER 0039/2000 COMED

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 ESTADO DE SANTA CATARINA
 PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ
 SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA
 CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 (Criado pela Lei Complementar nº 48/97 e constituído pelo decreto Nº 8.509/00)



PARECER Nº: 039/2000

APROVADO EM; 13/12/2000.

PROCESSO Nº: 052/2000.

PROCEDÊNCIA: Secretaria Municipal da Educação e Cultura.

OBJETO: Programa de Formação Continuada aos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Chapecó.

I. HISTÓRICO:

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura apresenta a este Conselho, para análise e aprovação o processo Nº 052/2000, referente a normatização do Programa de Formação continuada aos Profissionais da Rede Municipal de ensino de Chapecó.

II. ANÁLISE:

1. Com base na Lei Complementar Nº 48/97 – Sistema Municipal de Ensino de Chapecó de 22 de dezembro de 1997, analisamos a presente solicitação sob o regime desta Lei:

2. Nos termos da Lei Complementar Nº 48/97 é de competência do Conselho Municipal de Educação, relacionado no art. 11.

“Art. 11. Compete ao Conselho Municipal de Educação:

IV. Aprovar e emitir pareceres, instruções normativas e resoluções, por iniciativa própria ou por solicitação dos estabelecimentos de Ensino e/ou pela Secretaria Municipal da Educação para a interpretação, complementação, normatização e implementação desta Lei, da legislação vigente e para o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino;

XVI. Propor ações e metas quanto à formação de recursos humanos para a educação.”

3. A Lei Complementar Nº 48/97 define as incumbências dos profissionais da Educação no art. 62.

“Art. 62. Os docentes incumbir-se-ão de:

V. Ministras as aulas, os dias e horas de trabalho escolar estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, estudo, avaliação do educando e ao aperfeiçoamento profissional.”

4. O Art. 63 da Lei Complementar Nº 48/97 dispõe da valorização dos profissionais da Educação.

“Art. 63. A valorização dos profissionais da educação será promovida nos termos do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério mediante:



.....
III. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim;

IV. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho.

5. A Lei Complementar trata, também, dos fundamentos da formação dos profissionais da educação, no art. 64.

“Art. 64. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de cada fase do desenvolvimento terá como fundamentos:

I. A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço.”

6. Mediante a Lei Complementar Nº 48/97 – Sistema Municipal de Ensino de Chapecó, cabe, portanto ao Conselho Municipal de Educação aprovar, através de parecer, a solicitação de normatização da formação continuada aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, observando os aspectos da incumbência e da valorização, bem como, dos fundamentos que norteiam essa formação.

7. A solicitação de aprovação do programa de Formação Continuada aos profissionais da educação da Rede Pública municipal de Ensino de Chapecó, atende aos preceitos legais vigentes, especialmente à Lei Complementar Nº 48/97, e encontra justificativa na necessidade de oferecer uma formação continuada aos profissionais da educação, voltada aos princípios fundamentais da proposta político pedagógica de construção da Educação popular da Rede Municipal de ensino de Chapecó.

8. O Programa (anexo I deste parecer) busca a construção da praxis da ação-reflexão-ação na atuação profissional e no processo educacional, e é constituído dos seguintes itens:

I. Das atividades do Programa de Formação Continuada:

Conforme as necessidades, no decorrer dos anos letivos, a Secretaria Municipal de Educação organizará as atividades dos programas oferecendo cursos, encontros, seminários, conferencias e outros eventos vinculados ao processo educacional dos diferentes níveis de ensino da Rede Municipal de Ensino.

II. Da organização e coordenação das atividades:

2.1. As atividades do Programa de Formação Continuada serão organizadas e coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação, através dos profissionais da direção, da equipe administrativa e ou pedagógica;

2.2. A Secretaria Municipal de Educação organizará um relatório de cada atividade do programam de Formação Continuada, contendo, pelo menos, os seguintes dados: identificação da atividade, temática, justificativa, objetivos, data, horário, quantidade de horas, os docentes e/ou responsáveis pedagógicos e seus currículos, a listagem dos participantes e outras informações que possam servir para o arquivo e certificação do programa.

III. Dos docentes e/ou responsáveis pedagógicos das atividades:

As atividades do programa de Formação Continuada serão desenvolvidas por profissionais do próprio Quadro de Pessoal da Secretaria Municipal de Educação e/ou por assessores(as) contratados ou convidados, primando-se por docentes e/ou responsáveis pedagógicos nas respectivas temáticas desenvolvidas.



IV. Dos participantes no Programa de Formação Continuada:

Participarão do Programa de Formação Continuada todos os profissionais da educação que atuam na Rede Municipal de Ensino, incluindo professores, especialistas em assuntos educacionais, cozinheiras, serventes, zeladores e outros, conforme cronograma de atividades planejadas e desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação.

V. Da certificação do programam de Formação Continuada:

- 5.1. Os profissionais da educação que participarem das atividades, mediante aproveitamento avaliado pela freqüência de 100% combinado com a efetiva participação, receberão certificado de formação continuada no total de horas das respectivas atividades;
- 5.2. Os certificados apresentarão as atividades desenvolvidas, temáticas, data, quantidade de horas, nome e currículo dos docentes e/ou responsáveis pedagógicos, a freqüência e o número do relatório e o número de registro do mesmo junto a Secretaria Municipal da Educação;
- 5.3. Os certificados serão fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, através do seu titular, em cada atividades ou pela soma de diversas atividades durante um determinado período;
- 5.4. Os certificados serão elaborados e fornecidos na forma do anexo II deste parecer.

III. **VOTO DA RELATORA:**

Voto pela aprovação da normatização do Programam de Formação Continuada aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, que será oferecido pela Secretaria Municipal de Educação através de cursos, seminários, conferências e outros eventos, conforme as condições estabelecidas nos projetos e mediante expedição de certificação (nexo II deste parecer) devidamente registrado pela Secretaria Municipal de Educação.

Chapecó, 08 de dezembro de 2000.


Magda Regina Coppini de Almeida
Relatora

IV. **VOTO DA CÂMARA ESPECIAL PERMANENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:**

A Câmara Especial Permanente do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, reunida no dia 08 de dezembro de 2000, após análise do processo 052/2000, aprovou por unanimidade dos presentes o voto da relatora e este parecer.

Chapecó, 08 de dezembro de 2000.

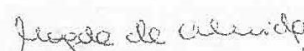
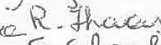
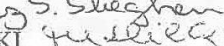
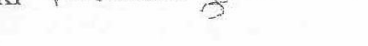
Membros da Câmara presentes na reunião:

MAGDA REGINA COPPINI DE ALMEIDA

MARINELVA REGINA HASS

MARINEZ SIGNORI SBEGHEN

TANIA MARA ZANCANARO PIECKOWSKI

VOTO DO PLENÁRIO:

O Conselho Municipal de Educação, reunido em sessão plenária extraordinária, no dia 13 de dezembro de 2000, aprovou por unanimidade dos presentes o voto da relatora e da Câmara Especial permanente do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos e este parecer.

Chapecó, 13 de dezembro de 2000.

Solange Maria Alves Poli – Presidente

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO;

ANELICE MARIA BANHARA FIGUEIREDO *Figueredo*
 AVELINO DOS ANJOS *Avelino Dos Anjos*
 CLARICE BRAUN SMANTOTTO
 ELI MARIA BELLANI
 ELIANE RAFAELI *Eliane Rafaeli*
 ROSMARI BRUSCH ANTUNES *Rosmarie B Antunes*
 JAQUELINE BRANCO PUCCI *Brusch*
 LIZEU MAZZIONI *Lizeu*
 LURDES DE OLIVEIRA MASCARELLO *Lurdes D. Mascarello*
 MARIA ALICE DE MELO DA SILVA *Maria Alice Melodagha*
 MAGDA REGINA COPPINI DE ALMEIDA *Magda de Almeida*
 MARINELVA REGINA HASS *Marinelva R. Hass*
 MARINEZ SIGNORI SBEGHEN *Marinez S. Sbeghen*
 MARLENE PELEGRINI
 ROZANGELA DE CARLI DALBOSO *Rozangela de C. Dalboso*
 SOLANGE MARIA ALVES POLI *Solange*
 TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOWSKI *Pieczkowski*

ANEXO I DO PARECER

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA AOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ

I - DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA:

1.1 - Atendendo as disposições do Inciso V do Art. 62, dos Incisos II e V do Art. 63 e o Inciso I do Art. 64, todos da Lei Complementar Nº 48/97 – Sistema Municipal de Ensino, a Secretaria Municipal da Educação, buscando a construção da práxis da ação-reflexão-ação na atuação profissional e no processo educacional, garantirá aos profissionais da educação o Programa de Formação Continuada.

II – DAS ATIVIDADES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA:

2.1 - Conforme as necessidades, no decorrer dos anos letivos, a Secretaria Municipal da Educação organizará as atividades do programa oferecendo cursos, encontros, seminários, conferências e outros eventos vinculados ao processo educacional dos diferentes níveis de ensino da Rede Municipal de Ensino.

III - DA ORGANIZAÇÃO E COORDENAÇÃO DAS ATIVIDADES:

3.1 - As atividades do Programa de Formação Continuada serão organizadas e coordenadas pela Secretaria Municipal da Educação, através dos profissionais da direção, da equipe administrativa e/ou pedagógica.

3.2 – A Secretaria Municipal da Educação organizará um relatório de cada atividade do Programa de Formação Continuada, contendo, pelo menos, os seguintes dados: identificação da atividade, temática, justificativa, objetivos, data, horário, quantidade de horas, os docentes e/ou responsáveis pedagógicos e seus currículos, a listagem dos participantes e outras informações que possam servir para o arquivo e certificação do programa.

IV - DOS DOCENTES E/OU RESPONSÁVEIS PEDAGÓGICOS DAS ATIVIDADES:

4.1 - As atividades do Programa de Formação Continuada serão desenvolvidas pôr profissionais do próprio Quadro de Pessoal da Secretaria Municipal da Educação e/ou pôr assessores(as) contratados ou convidados, primando-se por docentes e/ou responsáveis pedagógicos qualificados nas respectivas temáticas das atividades desenvolvidas.

V - DOS PARTICIPANTES NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA:

5.1 - Participarão do Programa de Formação Profissional Continuada todos os profissionais da educação que atuam na Rede Municipal de Ensino, incluindo professores, especialistas em assuntos educacionais, cozinheiras, serventes, vigias, zeladores, estagiários e outros, conforme cronograma de atividades planejadas e desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação.

VI – DA CERTIFICAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA:

6.1 - Os profissionais da educação que participarem das atividades, mediante aproveitamento avaliado pela frequência de 100% combinado com a efetiva participação, receberão certificado de formação continuada no total de horas das respectivas atividades.

6.2 – Os certificados apresentarão as atividades desenvolvidas, temática, data, quantidade de horas, nome e currículo dos docentes e/ou responsáveis pedagógicos, a frequência e o número do relatório e o número de registro do mesmo junto a Secretaria Municipal da Educação.

6.3 – Os certificados serão fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação, através do

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ

I - DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA:

1.1 - Atendendo as disposições do Inciso V do Art. 62, dos Incisos II e V do Art. 63 e o Inciso I do Art. 64, todos da Lei Complementar Nº 48/97 – Sistema Municipal de Ensino, a Secretaria Municipal da Educação, buscando a construção da práxis da ação-reflexão-ação na atuação profissional e no processo educacional, garantirá aos profissionais da educação o Programa de Formação Continuada.

II – DAS ATIVIDADES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA:

2.1 - Conforme as necessidades, no decorrer dos anos letivos, a Secretaria Municipal da Educação organizará as atividades do programa oferecendo cursos, encontros, seminários, conferências e outros eventos vinculados ao processo educacional dos diferentes níveis de ensino da Rede Municipal de Ensino.

III - DA ORGANIZAÇÃO E COORDENAÇÃO DAS ATIVIDADES:

3.1 - As atividades do Programa de Formação Continuada serão organizadas e coordenadas pela Secretaria Municipal da Educação, através dos profissionais da direção, da equipe administrativa e/ou pedagógica.

3.2 - A Secretaria Municipal da Educação organizará um relatório de cada atividade do Programa de Formação Continuada, contendo, pelo menos, os seguintes dados: identificação da atividade, temática, justificativa, objetivos, data, horário, quantidade de horas, os docentes e/ou responsáveis pedagógicos e seus currículos, a listagem dos participantes e outras informações que possam servir para o arquivo e certificação do programa.

IV - DOS DOCENTES E/OU RESPONSÁVEIS PEDAGÓGICOS DAS ATIVIDADES:

4.1 - As atividades do Programa de Formação Continuada serão desenvolvidas por profissionais do próprio Quadro de Pessoal da Secretaria Municipal da Educação e/ou por assessores(as) contratados ou convidados, primando-se por docentes e/ou responsáveis pedagógicos qualificados nas respectivas temáticas das atividades desenvolvidas.

V - DOS PARTICIPANTES NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA:

5.1 - Participarão do Programa de Formação Profissional Continuada todos os profissionais da educação que atuam na Rede Municipal de Ensino, incluindo professores, especialistas em assuntos educacionais, cozinheiras, serventes, vigias, zeladores, estagiários e outros, conforme cronograma de atividades planejadas e desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação.

VI – DA CERTIFICAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA:

6.1 - Os profissionais da educação que participarem das atividades, mediante aproveitamento avaliado pela frequência de 100% combinado com a efetiva participação, receberão certificado de formação continuada no total de horas das respectivas atividades.

6.2 - Os certificados apresentarão as atividades desenvolvidas, temática, data, quantidade de horas, nome e currículo dos docentes e/ou responsáveis pedagógicos, a frequência e o número do relatório e o número de registro do mesmo junto a Secretaria Municipal da Educação.

6.3 - Os certificados serão fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação, através do seu titular, em cada atividade ou pela soma de diversas atividades durante um determinado período.

6.4 - Os certificados serão elaborados e fornecidos na forma do Anexo I.

ANEXO 7 – PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA 2012**MUNICÍPIO DE CHAPECÓ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO****1 - Identificação: formação continuada ARTE-2012****1.1 Nome do Evento:** Formação Continuada**1.2 Local:** Diversos**1.3 Carga Horária:** 40 horas**1.4 Período de Realização:** Fevereiro/2012 a Outubro/2012**1.5 Coordenação do Evento:** Equipe da Secretaria Municipal de Educação**2 - Critérios de Participação e Número de Participantes:** Professores da Rede Municipal de Ensino das diversas áreas.**3 - Justificativa:**

A Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, está priorizando, entre suas ações, a formação dos educadores que atuam nas escolas, porque acredita que a esperada requalificação da escola pública depende essencialmente de profissionais bem preparados intelectual, emocional e afetivamente.

A escola que se quer construída é a escola do acolhimento que recebe e mantém sob seus cuidados todas as crianças, jovens e adultos, que favorece o acesso a cultura, a arte, a ciência, ao mundo do trabalho, que educa para o convívio social e solidário, para o comportamento ético, desenvolvimento do sentido da justiça, o aprimoramento pessoal e a valorização da vida.

A preocupação com a qualidade de ensino é, ainda hoje, compartilhada por pesquisadores da área de Educação de muitos países, inclusive no Brasil, e pode ser resumida pelo seguinte pensamento de Nóvoa(1992 p.9): *"Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem a adequada formação de professores"*.

Portanto, a formação continuada dos docentes da rede municipal de ensino de Chapecó continuará sendo direcionada para a busca da qualidade de ensino aprendizagem.

4 - Objetivo Geral:

Proporcionar uma proposta de formação continuada aos docentes educação básica da Rede Municipal, com momentos de estudo aprofundamento dos conhecimentos teóricos, repensando a construção práticas pedagógicas que garantam a melhoria na qualidade de ensino.

construindo, assim, uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral do educando.

5 - Objetivos Específicos:

- Reorganizar a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de acordo com a concepção sócio-histórica.
- Reestruturar e reformular o currículo escolar;
- Capacitar os professores que atuam na disciplina de Língua Inglesa quanto à metodologia e termos relativos à prática do dia-a-dia.
- Proporcionar conhecimentos atualizados, através de palestras e oficinas;
- Manter os profissionais atualizados sobre novas metodologias de ensino, voltadas para práticas inovadoras.
- Viabilizar formações continuada por meio de eventos centralizados e descentralizados, oportunizando o permanente processo de formação e capacitação do profissional da educação com temas transversais.
- Proporcionar a troca de experiências das práticas didático-pedagógicas desenvolvidas em sala de aula no evento Ideias Além do Giz.

6 - Conteúdos programáticos:

- Palestras sobre tendências atuais;
- Projeto, currículo e plano de aula.
- Geração Y;
- Metodologia de ensino e práticas pedagógicas de Língua Estrangeira para alunos do fundamental I e II;
- Trabalho com Gêneros Textuais;
- Práticas didáticas;
- Trocas de experiências específicas da área (III Ideias Além do Giz).

7- Metodologia:

A Formação Continuada da Rede Municipal de Educação para o ano de 2012 totalizará 40 horas, tendo início no mês de fevereiro e término no mês de outubro. A capacitação será realizada pela Equipe Pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Chapecó e palestrantes convidados. Nos encontros serão utilizadas diferentes metodologias enfatizando questões relacionadas às necessidades de cada área/série. Também serão utilizadas dinâmicas, estudo de textos, leituras, debates, trabalhos em grupo, troca de experiências e de materiais entre os professores.

ANEXO 8 – PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA A SER DESENVOLVIDO PELOS GESTORES DAS ESCOLAS 2014

Modulos -
1189^a
Formacao nas
Escolas.
uniao de 2014/2014



MUNICÍPIO DE CHAPECÓ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

1 - Identificação:

1.1 Nome do Evento: Formação Continuada
1.2 Local:
1.3 Carga Horária: 04 horas
1.4 Período de Realização: 06 e 07 de fevereiro de 2014
1.5 Coordenação do Evento: Equipe Gestora

2 - Critérios de Participação e Número de Participantes: Professores da Rede Municipal de Ensino das diversas áreas.

3 - Justificativa:

A Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, prioriza, entre suas ações, a formação dos educadores que atuam nas escolas, porque acredita que a esperada requalificação da escola pública depende essencialmente de profissionais bem preparados intelectual, emocional e afetivamente.

A escola que se quer é a escola do acolhimento que recebe e mantém sob seus cuidados todas as crianças, jovens e adultos, que favorece o acesso à cultura, a arte, a ciência, ao mundo do trabalho, que educa para o convívio social e solidário, para o comportamento ético, desenvolvimento do sentido da justiça, o aprimoramento pessoal e a valorização da vida.

A preocupação com a qualidade de ensino é, ainda hoje, compartilhada por pesquisadores da área de Educação de muitos países, inclusive no Brasil, e pode ser resumida pelo seguinte pensamento de Nóvoa (1992 p.9): *"Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem a adequada formação de professores"*.

Portanto, faz-se necessário que a escola tenha autonomia para abordar, estudar e aprofundar assuntos inerentes a sua realidade, oportunizando aos protagonistas de cada instituição educativa a participação efetiva nos debates e construção de um ambiente escolar mais qualificado.

Assim, 04h de formação continuada serão de responsabilidade da Instituição Educativa e as demais que completarão as 40h/a de formação continuada anuais serão de responsabilidade da SEDUC.

4 - Objetivo Geral:

Proporcionar uma proposta de formação continuada aos docentes de cada instituição educativa momentos de estudo e aprofundamento dos conhecimentos teóricos, repensando a construção de práticas pedagógicas que garantam a melhoria na qualidade de ensino, construindo, assim, uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral do educando.

5 - Objetivos Específicos:

- 5.1 Conhecer, atualizar e/ou reestruturar o Plano Político Pedagógico (PPP).
5.2 Reelaborar os itens 2.2.1, 2.2.2 e 2.2.3 do Planejamento Estratégico (PEG).

6 - Conteúdos programáticos:

- PPP- objetivos, princípios da proposta pedagógica (organização curricular, prática pedagógica, processo de avaliação);
- PEG - ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação.

7- Metodologia:

O trabalho será realizado em pequenos grupos para conhecimento e atualização. Na sequência, cada grupo socializa seu conteúdo para reestruturação e reelaboração dos documentos.

8 - Cronograma

Data	Local	Público Alvo	Tema	Materiais e Equipamentos	Docente	C. H.
06 e 07 de fevereiro	IE	Professores da Rede Municipal de Ensino	Plano Político Pedagógico Planejamento Estratégico		Equipe Gestora	4h

9- Avaliação

Elaboração de uma síntese dos conteúdos trabalhos, a lista de presença, bem como uma avaliação dos aspectos positivos e negativos e sugestões que possam ser melhoradas nas próximas formações na IE deverão ser entregues na SEDUC até 28 de fevereiro de 2014.