

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE

LETÍCIA LUANA CASTOLDI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E
SUAS IMPLICAÇÕES PARA E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ESTUDO DE CASO
DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CONCÓRDIA - SC**

ERECHIM

2024

LETÍCIA LUANA CASTOLDI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E
SUAS IMPLICAÇÕES PARA E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ESTUDO DE CASO
DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CONCÓRDIA - SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Educação – PPGPE da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus
Erechim como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr.
Jerônimo Sartori.

ERECHIM

2024

LETÍCIA LUANA CASTOLDI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E
SUAS IMPLICAÇÕES PARA E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ESTUDO DE CASO
DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CONCÓRDIA - SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Educação – PPGPE da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus
Erechim como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr.
Jerônimo Sartori.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 06/12/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **JERONIMO SARTORI**
Data: 14/01/2025 11:04:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr. Jerônimo Sartori – UFFS
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **SANDRA SIMONE HOPNER PIEROZAN**
Data: 15/01/2025 09:03:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Sandra Simone Höpner Pierozan – UFFS
Avaliador

Prof. Dra. Luciane Spanhol Bordignon – UPF
Avaliador

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Castoldi, Leticia Luana

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA E NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE CONCÓRDIA - SC / Leticia Luana Castoldi. --
2024.

127 f.

Orientador: Doutor Jerônimo Sartori

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2024.

1. Formação Continuada. 2. Professores. 3. Ensino
Fundamental. I. Sartori, Jerônimo, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Dedico esta dissertação aos professores da rede municipal de ensino de Concórdia - SC, especialmente, aos professores envolvidos, que buscam fortalecer sua prática pedagógica por meio da formação continuada.

AGRADECIMENTOS

Este foi um período de grande aprendizado, pois todo processo de aprender desafia-nos, fui desafiada em todos os âmbitos do meu ser para além do acadêmico e profissional. Dessa forma, muitas pessoas cruzaram o meu caminho ao longo dessa jornada e contribuíram significativamente para que esta dissertação fosse construída.

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de vivenciar esse processo, por ser moldada e transformada durante essa jornada, por todas as pessoas que Ele escolheu para estarem comigo e por me permitir gerar uma pesquisa e uma vida (meu filho Francisco) nessa caminhada. Sem Deus, nada disso seria possível.

Ao meu esposo, Diego Paulo Gasperini, pois o seu apoio foi fundamental para que eu resistisse aos dias difíceis. Em todas as vezes que a carga estava pesada, ele estava lá para me ajudar a carregar, assim sou grata pelo presente mais valioso que recebi durante a jornada no curso de mestrado, meu filho Francisco.

Ao meu filho, Francisco Castoldi Gasperini, que foi gerado e nasceu durante esse período, a persistência de estar e permanecer nesse processo originou-se ao olhar para o meu filho e sentir que sou um exemplo para a vida acadêmica e profissional dele, na esperança de que ele siga os meus passos e não desista de estudar, por mais difícil que seja.

Aos meus pais, Itamar Castoldi (*In memoriam*) e Rosani Deutsch Castoldi, que sempre me incentivaram a estudar e movimentaram céus e terra para oportunizar-me o que não tiveram em suas vidas. Eu lhes honro e lhes agradeço imensamente.

Aos meus avós, Nelson Fiorindo Castoldi (*In memoriam*) e Iria Mezacasa Castoldi, confirmo o que eles diziam a meu respeito quando era criança, que eu não iria trabalhar na roça, no pesado como eles tiveram que trabalhar, que eu iria me dedicar aos estudos, que fariam o que fosse necessário para que isso acontecesse, de fato, aconteceu e eu sou imensamente grata por esse ato.

Aos meus colegas do PPGPE/2022 por todo acolhimento e ajuda nesse processo, por toda demonstração de afeto, carinho e conhecimento compartilhado, que, de fato, fortaleceram os laços afetivos e formativos durante essa jornada.

Aos professores do curso de mestrado, por meio do conhecimento construído e compartilhado, que propiciaram a consolidação de novas habilidades, as quais nem eu mesma sabia que possuía.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jerônimo Sartori, que me direcionou durante esse processo com muita sensibilidade, paciência e mansidão. Que, com muita sabedoria, compartilhou conhecimentos, auxiliou na construção desta pesquisa e propiciou importantes contribuições que permanecerão comigo durante toda a minha vida acadêmica e profissional.

Às professoras participantes da banca de qualificação e defesa, Prof. Dra. Sandra Simone Höpner Pierozan e Prof. Dra. Luciane Spanhol Bordignon, meu agradecimento pelas contribuições que aprimoraram esta pesquisa e propiciaram reflexões significativas à minha jornada acadêmica.

À Secretaria Municipal de Educação de Concórdia – SC agradeço pela contribuição para que a pesquisa fosse realizada em uma das escolas da rede municipal de ensino de Concórdia - SC, bem como por facilitar o processo de pesquisa documental.

E aos professores participantes da pesquisa que contribuíram significativamente para que os objetivos desse processo investigativo fossem atingidos, sou eternamente grata por aceitarem fazer parte da pesquisa.

Gosto de ser gente porque, inacabado sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente (Freire, 2022, p. 53).

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar o processo de formação continuada no município de Concórdia - SC, com ênfase no olhar docente sobre o processo de formação continuada concedido pela mantenedora na rede municipal de ensino. É importante mencionar que a pesquisa buscou investigar como os professores atuantes na rede municipal de ensino compreendem o processo de formação continuada ofertado pela mantenedora e de que forma esse processo vem ocorrendo (ou não) na prática da rede. O estudo pautou-se na problemática de: como os professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Concórdia - SC entendem o processo de formação continuada ofertado pela mantenedora? Constituiu-se objetivo geral da pesquisa: analisar como os professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Concórdia - SC entendem o processo de formação continuada ofertado pela mantenedora. Sendo assim, a pesquisa possui um caráter qualitativo, baseando-se em um estudo de caso, que, em seu percurso metodológico, utilizou a pesquisa documental e a realização de entrevistas semiestruturadas para produzir dados. Para isso, foi realizado um resgate histórico, conceitual e político da formação continuada de professores, bem como foi inventariado o processo de formação continuada ofertado pela mantenedora do município de Concórdia - SC no decorrer dos últimos anos, por intermédio de uma pesquisa documental para entender os desdobramentos, escolhas e mudanças dessa oferta entre os anos de 2012 a 2022. Partindo dos aspectos gerais da formação continuada, e após realizar um estudo dos seus desdobramentos por meio da pesquisa documental, o presente estudo buscou compreender como esse processo é realizado em uma das escolas da rede municipal de ensino de Concórdia – SC. Dessa forma, foi necessário analisar como os professores dessa escola entendem o processo de formação continuada e como esta reverbera ou não na prática pedagógica. Sendo assim, os dados coletados foram analisados e constituíram, ao final da pesquisa, uma carta pedagógica destinada à escola e à mantenedora, sendo uma forma de devolutiva da pesquisa e o produto final da investigação.

Palavras-chave: Formação continuada; Professores; Escola: Ensino fundamental.

ABSTRACT

The present research aimed to investigate the continuing education process in the municipality of Concórdia - SC, with an emphasis on the teaching perspective on the continuing education process granted by the maintainer in the municipal education network. It is important to mention that the research sought to investigate how teachers working in the municipal education network understand the continuing education process offered by the maintainer and how this process has been occurring (or not) in the network's practice. The study was based on the problem of: how do elementary school teachers from a municipal school in Concórdia - SC understand the continuing education process offered by the maintainer? The general objective of the research was: to analyze how elementary school teachers from a municipal school in Concórdia - SC understand the continuing education process offered by the maintainer. Therefore, the research has a qualitative character, based on a case study, which, in its methodological approach, used documentary research and semi-structured interviews to produce data. To this end, a historical, conceptual and political review of continuing teacher training was carried out, as well as an inventory of the continuing training process offered by the maintainer of the municipality of Concórdia - SC over the last few years, through documentary research to understand the developments, choices and changes in this offer between the years 2012 to 2022. Starting from the general aspects of continuing education, and after conducting a study of its developments through documentary research, this study sought to understand how this process is carried out in one of the schools in the municipal education network of Concórdia - SC. Thus, it was necessary to analyze how the teachers of this school understand the continuing education process and how it reverberates or not in pedagogical practice. Therefore, the data collected were analyzed and, at the end of the research, constituted a pedagogical letter addressed to the school and the maintainer, being a form of feedback on the research and the final product of the investigation.

Keywords: Continuing education; Teachers; School: Elementary education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa por descritores	27
Quadro 2 - Documentos selecionados	28
Quadro 3 - Documentos analisados na presente pesquisa.....	33
Quadro 4 – Professores entrevistados	37
Quadro 5 - Referências a formação de professores contempladas no PNE 13.005/2014	45
Quadro 6 - Comparativo entre as menções referentes a formação inicial nas DCNs	48
Quadro 7 - Comparativo entre as menções referentes a formação continuada nas DCNs.....	50
Quadro 8 - Menções a Formação docente e continuada no Plano Municipal de Educação 2015-2025 Concórdia - SC	61
Quadro 9 - Formação continuada ofertada aos professores da Rede Municipal de Ensino de Concórdia - SC 2012-2014.....	64
Quadro 10 – Participantes da entrevista.....	78
Quadro 11 – Categorias de análise da pesquisa	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo da formação continuada na Rede municipal de ensino de Concórdia -SC	68
Figura 2 – Síntese do Grupo de Formadores/2005	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	TRAÇANDO A ROTA DO ESTUDO	23
2.1	ALGUNS HORIZONTES DA PESQUISA	24
2.2	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	25
2.3	PESQUISA DE ESTADO DO CONHECIMENTO	26
2.4	PESQUISA DOCUMENTAL	33
2.5	PESQUISA DE CAMPO	35
2.6	ANÁLISE DOS DADOS	38
2.7	PRODUTO EDUCACIONAL	39
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HORIZONTES NORTEADORES	41
3.1	PERSPECTIVAS LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	41
3.2	CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	52
3.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA E O SENTIDO DE CONTINUIDADE	54
4	A FORMAÇÃO CONTINUADA NO SISTEMA DE ENSINO: QUEM FAZ E POR QUE FAZ?	59
4.1	SISTEMAS DE ENSINO NO BRASIL.....	59
4.2	O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CONCÓRDIA: CONSTITUIÇÃO E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE	60
4.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CONCÓRDIA	63
4.3.1	Histórico da formação continuada na rede municipal de ensino de Concórdia – SC.....	68
4.3.2	Grupo de Formadores.....	72
5	MOVIMENTOS IMPLICADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA	77
5.1	AS VOZES DA PESQUISA	77
5.1.1	Formação continuada: Concepções e compreensões.....	80
5.1.2	Formação continuada: relação com a prática da sala de aula	82
5.1.3	Formação ofertada pela mantenedora	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS	98

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	
– ENTREVISTA	103
APÊNDICE B– DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS	
INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS 1.....	107
APÊNDICE C– DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS	
INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS 2.....	108
APÊNDICE D– ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	109
APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL	110

1 INTRODUÇÃO

Toda pesquisa contempla uma trajetória, que engloba aspectos pessoais, profissionais e acadêmicos do pesquisador. Tal trajetória exerce forte influência nas escolhas que me¹ trouxeram até o Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação (PPGPE), principalmente, na delimitação do tema e no desenvolvimento da pesquisa. Sendo assim, considero importante relatar sobre a minha trajetória, pessoal e acadêmica, para, então, apresentar a temática, a proposta de investigação e os objetivos da pesquisa.

Relato o meu percurso profissional e acadêmico, que se iniciou na vida dos meus pais e nos sonhos que construíam para sua única filha. Ambos de famílias trabalhadoras e humildes, com baixa escolaridade devido às demandas da vida no campo. Meus pais atribuíam muito valor ao estudo, devido à falta de oportunidades que vivenciaram ao longo da vida, assim projetavam em mim um dos seus maiores sonhos, que sua única filha estudasse para que fosse “alguém na vida” e criasse uma perspectiva de um futuro melhor.

Às memórias de minha infância fazem parte a construção da minha vida profissional, dentre elas, recordo-me de momentos em que acompanhava minha mãe e meus avós paternos nos afazeres do campo, sempre com livros em uma pequena mochila. O campo era minha sala de aula, os troncos de árvores, espigas de milho e até mesmo pedras viravam alunos.

Os trajetos entre a vida pessoal, vida acadêmica e a vida profissional estão imbricados. Nóvoa (1995) afirma que: “[...] devemos ter claro que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente” (NÓVOA, 1995, p. 32).

A brincadeira de faz-de-conta tornou-se realidade aos meus 17 anos com o ingresso no curso de Pedagogia como bolsista pelo ProUni, uma grande conquista para mim e minha família, o primeiro passo para minha construção profissional. Comecei a trabalhar como professora Admitida em Caráter Temporário ACT na rede municipal com 18 anos de idade, em um Centro Municipal de Educação Infantil como professora de educação especial (segundo professor). Essa foi uma experiência enriquecedora em todos os sentidos, posso afirmar que lapidou meu olhar para com o educando e fortaleceu o meu processo formativo enquanto docente.

¹ Nesta seção, o texto será tratado na primeira pessoa do singular, devido ao fato de abordar a trajetória acadêmica, pessoal e profissional da pesquisadora.

Concluir a graduação em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar foi uma grande conquista para mim e para minha família, infelizmente, o maior idealizador desse sonho não pode estar presente prestigiando-me nesse momento tão importante em minha trajetória acadêmica, meu pai (*In memoriam*). Entretanto, o incentivo de meu pai aos estudos permaneceu presente em minha vida e foi a principal motivação para meu aperfeiçoamento profissional e acadêmico. Após a conclusão da graduação, complementei os meus estudos com especializações, em Ação Interdisciplinar no Processo Ensino-Aprendizagem em Educação Infantil e Anos Iniciais, em 2018, pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco; Pedagogia Sistêmica, em 2020, pela Faculdade UNINA e Psicopedagogia Clínica e Institucional, em 2022, pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera.

Continuei trabalhando como professora Admitida em Caráter Temporário ACT (segunda professora - educação especial) na rede municipal por aproximadamente quatro anos e seis meses. Permaneci trabalhando no Centro Municipal de Educação Infantil por dois anos, após trabalhei mais dois anos e seis meses em escolas da rede municipal de ensino, atendendo alunos necessidades educacionais especiais na sala de aula. Foram os anos mais gratificantes e de muito aprendizado em minha vida profissional, sendo que, durante esse período, sempre participei dos cursos de formação continuada ofertados pela rede municipal de ensino de Concórdia - SC.

Entretanto, no ano de 2018, com a abertura do concurso público do município, realizei minha inscrição na área da Orientação Educacional. Essa mudança de percurso deu-se pelo sentimento de que precisava ir além, que meu trabalho poderia contribuir ainda mais para a educação, que poderia trabalhar com a escola toda e não apenas com os alunos, público-alvo, da educação especial. Sempre admirei o trabalho das orientadoras educacionais nas escolas onde trabalhei e, por incentivo de uma dessas orientadoras, dei um grande passo para minha trajetória profissional e, com ele também veio um grande desafio.

Dessa forma, fui classificada no concurso público e assumi a vaga na rede municipal de ensino como Especialista em Educação – Orientadora Educacional, no ano de 2019, cargo que ocupo atualmente. Ressalto que esse grande passo em minha vida profissional também foi um dos maiores motivos de orgulho para a minha família.

A vivência como Orientadora Educacional, trabalhando atualmente em uma escola com aproximadamente 700 alunos da rede municipal de ensino de Concórdia – SC, proporcionou-me um novo olhar para o processo educativo e todas as “facetas” que o constituem. Assim como propiciou-o em relação a todos os fatores que interferem no ato de

ensinar e aprender na instituição escolar, os professores, a comunidade escolar e os alunos como agentes ativos na construção de conhecimento.

As experiências profissionais vivenciadas no ano de 2020 na escola instigaram-me a levantar a problemática, bem como definir meu objeto de pesquisa. Ninguém estava preparado para lidar com as modalidades de ensino durante a pandemia, uma das maiores fragilidades evidenciadas no município de Concórdia – SC foi a falta de formação continuada para os professores. Como orientadora educacional, senti, na pele, as dificuldades ocasionadas pela falta de suporte ao docente; a oferta de continuidade do processo formativo. Nessa situação, recordei o início de minha trajetória acadêmica e profissional atrelada à minha vida pessoal, do quanto a continuidade do estudo sempre foi valorizada por minha família. A formação para enfrentar o período da pandemia fez falta em um momento muito importante na vida profissional de muitos docentes. Após esse fato, ouvi os professores comentarem, durante conversas informais na escola, sobre a formação continuada ofertada pela mantenedora, inclusive comparações com anos anteriores. A partir disso, surgiu a ideia de investigar esse processo e dar ênfase às falas dos docentes, já que não temos um estudo sobre a formação continuada no município de Concórdia - SC, e direcionar a pesquisa para a escola municipal onde trabalho como Orientadora Educacional há dois anos, que é uma das maiores escolas da rede municipal de ensino do município citado.

Meu anseio pelo conhecimento sempre esteve presente em minha jornada acadêmica e profissional, fazer parte do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (Mestrado) PPGPE é a realização de um dos meus maiores sonhos. Ele veio ao encontro do meu interesse em investigar o processo de formação continuada dos professores do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Concórdia - SC.

A formação continuada tem sido alvo de debates e estudos no decorrer de sucessivos anos. Quando mencionamos o termo formação continuada, remetemos ao sentido de um processo contínuo, um ato de permanente aperfeiçoamento do educador inerente à profissão docente. Esse ato constitui-se em um contínuo processo, entendido por Imbernón (2009) e Freire (2022) como uma formação permanente do profissional, que inclui a formação inicial e sua continuidade, sendo um meio de contribuição para a melhoria da qualidade do ensino. Para Imbernón (2011), a formação vai além do ensino, compreendendo uma atualização didática, científica e pedagógica, criando a possibilidade de reflexão, desenvolvendo capacidades reflexivas, autonomia profissional e adaptando-se para conviver com a incerteza e as mudanças em uma sociedade democrática, considerando a formação como um ato indispensável para o professor.

Neste sentido, ao direcionarmos o olhar para o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021, encontramos dados importantes sobre os aspectos que contemplam a realidade da formação continuada no Brasil. Ali, esse processo é visto como um ato compensatório de lacunas ocasionadas na formação inicial, ao invés de ser compreendido como um processo de atualização ininterrupto, aprofundando conhecimentos da profissão docente (GATTI, 2008).

De acordo com os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021, no ano de 2020, o número de professores que possuem no mínimo 80 horas de cursos não chegaram a 50% (BRASIL, 2021). Durante esse mesmo ano, a fragilidade do processo de formação continuada do professor tornou-se nítida, devido à falta de formações no município de Concórdia - SC, onde atuo como orientadora educacional.

Diante desse cenário, destaca-se a importância de discutir e pensar sobre a formação continuada no Brasil e, especialmente, no município de Concórdia - SC. As Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), anexo à Lei n. 13.005/14, de 25 de junho de 2014, mencionam a formação de 50% dos professores atuantes na educação básica em nível de pós-graduação e a garantia da formação continuada em sua área de atuação (BRASIL, 2014). Além disso, é assegurada formação específica em nível superior aos professores e professoras que atuam na educação básica (BRASIL, 2014), conforme os incisos I, II e III do art. 61 da Lei n 9.394/96.

Sob esse foco, direcionamos o olhar para o município de Concórdia - SC, que contempla a formação continuada em seu Plano Municipal de Educação 2015-2025, instituído pela Lei nº 4.810, de 6 de novembro de 2015. A referida Lei menciona estratégias específicas para a formação continuada de professores para atender as metas abordadas no plano. Assim, a meta 15 busca garantir a política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando formação específica em nível superior a todos os professores para a sua respectiva área de atuação (Concórdia, 2015). Dessa forma, traz como estratégia 15.6: “Garantir formação inicial e continuada dos profissionais da educação nas modalidades de educação do campo, especial e indígena” (Concórdia, 2015, p. 136).

Também trata da formação continuada contemplando outros profissionais da educação, na estratégia 15.7 da meta 15 do Plano Municipal de Educação, que visa: “Garantir a formação continuada, em serviço, a todos os profissionais da educação com encontros por áreas, núcleos ou polos, com socialização de experiências, materiais e aprofundamento teórico” (Concórdia, 2015, p. 136). Ademais, menciona a inclusão de temas ligados à diversidade, na estratégia 15.8, que busca: “Garantir que na formação continuada, sejam incluídos conhecimentos sobre diversidade e inclusão social” (Concórdia, 2015, p. 136). Cabe

dizer que a Secretaria Municipal de Educação do município de Concórdia – SC dispõe de uma equipe de formação, a qual é responsável pelo planejamento e implementação da formação continuada dos docentes da rede municipal de ensino.

Nessa perspectiva, é notório, no documento (Lei), o estabelecimento de estratégias para o alcance de uma formação continuada adequada aos profissionais da educação, abordada no Plano Municipal de Educação de Concórdia - SC. Destarte, a formação continuada dá o suporte aos docentes que atendem na rede municipal de ensino, em áreas específicas de atuação como a educação especial, indígena e do campo, e aos profissionais das demais áreas, visando garantir uma formação que atenda as demandas dos docentes que atuam na rede municipal de ensino.

No percurso escolar, deparamo-nos com um cenário pandêmico vivenciado em 2020, quando medidas foram adotadas para lidar com o controle e propagação da Covid-19, as aulas continuaram em todo o mundo e, no município de Concórdia, não foi diferente. Em decorrência da suspensão das aulas presenciais, o decreto nº 6.513, de 4 de maio de 2020, aprovou o primeiro plano de atendimento emergencial para a rede municipal de ensino de Concórdia - SC, como uma das estratégias promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o mesmo decreto aborda a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino, em seu item 5.8.4: “A SEMED oferecerá uma formação de forma não presencial aos professores e à equipe de suporte sobre as tecnologias utilizadas na aplicabilidade deste Plano” (Concórdia, 2020). O que se distancia das estratégias propostas pelo Plano Municipal de Educação 2015-2025, mencionadas anteriormente. É neste sentido que nos deparamos com a importância da continuidade e urgência da formação continuada aos professores, para as novas demandas educacionais no cenário pandêmico, algo que, em apenas uma formação, não atende as necessidades, pois o processo carece de continuidade. Sendo que, a formação docente precisa estar associada às mudanças do mundo, e promover a conscientização e o compromisso do profissional educador com a sociedade (Freire, 2018).

Afinal, os processos formativos permanentes não podem restringir-se apenas a uma atualização, sendo que a relevância significativa de um programa de formação de professores é determinada de acordo com as necessidades dos docentes envolvidos, o respeito aos seus anseios, cultura e realidade. Eles devem contemplar situações advindas do contexto de cada professor, assegurando-lhes uma continuidade na apropriação do conhecimento, afim de promover mudanças no contexto educacional, propiciando crescimento individual e coletivo dos estudantes (Nóvoa, 1997).

Tornou-se nítida a fragilidade do processo da formação continuada para os professores na rede municipal de ensino de Concórdia - SC. Destaca-se aqui a importância de investigar como esse processo vem ocorrendo (ou não) na prática e como os professores atuantes na rede municipal de ensino compreendem o processo de formação continuada ofertado pela mantenedora, dando voz aos principais protagonistas no cenário educacional, que participam do processo de formação em sua continuidade.

Dessa forma, nesta pesquisa, o objetivo é investigar o processo de formação continuada no município de Concórdia - SC, dando ênfase ao olhar do professor, que é o agente principal nesse processo. Como orientadora educacional e desde a época que atuei como professora no município, explicita-se a necessidade de ouvir o professor sobre o processo de formação continuada, que é um suporte fundamental para o docente que atua em sala de aula. Para que a formação continuada, neste sentido, seja efetiva no município como um processo permanente, significativo e de qualidade, não algo proposto para preencher lacunas. É importante mencionar que, durante a atuação como professora, nunca houve questionamentos se as formações ofertadas pela mantenedora estavam ou não contribuindo para a prática pedagógica. Assim, a pesquisa proposta pauta-se na problemática sobre *como os professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Concórdia - SC entendem o processo de formação continuada ofertado pela mantenedora?*

Assim foi constituído o objetivo geral da pesquisa: analisar como os professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Concórdia - SC entendem o processo de formação continuada ofertado pela mantenedora. Com vistas a traçar um rumo assertivo para a investigação, seguem a seguir os seguintes objetivos específicos:

- i) Pesquisar sobre os aspectos históricos, conceituais e políticos da formação continuada de professores;
- ii) Inventariar o processo de formação continuada ofertado pela mantenedora no município de Concórdia - SC no decorrer dos anos de 2012 a 2022;
- iii) Compreender como é realizada a formação continuada em uma escola da rede municipal de Concórdia - SC;
- iv) Analisar como os professores de uma escola da rede municipal de ensino do município de Concórdia - SC entendem o processo de formação continuada e como esta reverbera ou não na prática pedagógica;
- v) Elaborar uma carta pedagógica destinada à escola e à mantenedora com os resultados da pesquisa realizada.

O objetivo geral da pesquisa busca analisar o processo de formação continuada na/da perspectiva do professor em serviço. Para isso, é necessário realizar um resgate histórico, conceitual e político da formação continuada de professores. Ademais, é preciso inventariar esse processo ofertado pela mantenedora do município de Concórdia - SC no decorrer dos últimos anos, por intermédio de uma pesquisa documental com vistas a entender os desdobramentos, escolhas e mudanças dessa oferta entre os anos de 2012 a 2022.

Partindo dos aspectos gerais da formação continuada e após realizar um estudo dos desdobramentos municipais, por meio da pesquisa documental, ação necessária para compreender como esse processo é realizado em uma das escolas da rede municipal de ensino de Concórdia – SC, cabe analisar como os professores dessa escola entendem esse processo de formação continuada e como esta reverbera ou não na prática pedagógica, realizando entrevistas semiestruturadas com professores que atuam no Ensino Fundamental.

Sendo assim, a pesquisa possui um caráter qualitativo, baseando-se em um estudo de caso, que utilizará a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas para produzir dados, estes serão analisados e constituirão, ao final da pesquisa, uma carta pedagógica destinada à escola e a mantenedora, sendo essa uma forma de devolutiva da pesquisa e o produto final da investigação.

Na segunda seção deste estudo, trataremos da rota do estudo e o percurso metodológico, indicando o itinerário e os desdobramentos da pesquisa, trazendo alguns horizontes e conceitos sobre pesquisa bibliográfica, estado do conhecimento, pesquisa documental e de campo, mencionando também a forma da análise de dados a ser utilizada e o produto final da pesquisa.

A terceira seção trará alguns horizontes norteadores da formação de professores, abordando, inicialmente, as perspectivas legais, depois enfocará o contexto da formação inicial de professores, mencionando, em seguida, a formação continuada e o sentido de continuidade.

Ademais, a quarta seção abordará aspectos sobre a formação continuada no sistema municipal de ensino, trazendo aportes sobre os sistemas de ensino no Brasil, sendo que, em seguida, tratará sobre a constituição e a política de formação docente do sistema municipal de ensino de Concórdia SC, trazendo informações sobre a formação continuada no sistema municipal de ensino de Concórdia SC.

A quinta seção se dedicará acerca do processo de formação continuada mobilizado pela mantenedora da rede municipal de Concórdia - SC, trazendo a análise do material

empírico coletado nas entrevistas, relacionando com os estudos já realizados por autores, e com o material coletado na pesquisa documental.

Dessa forma, a sexta e última seção trará importantes considerações para o fechamento da pesquisa, aspectos evidenciados na análise e percepções da pesquisadora acerca do processo observado e como se desdobra na prática, com base no referencial teórico adotado e nas abordagens feitas.

2 TRAÇANDO A ROTA DO ESTUDO

Ao investir no percurso metodológico da pesquisa proposta, a palavra metodologia “significa, na origem do termo, estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência” (Demo, 1995, p. 11). Sendo assim, neste escrito, apontamos o conjunto de ferramentas e procedimentos adotados no percurso investigativo, que postulamos para a pesquisa em pauta.

Dessa forma, a presente pesquisa vincula-se à temática da formação continuada de professores do Ensino Fundamental, considerando suas implicações para e na prática pedagógica, tendo, como *lócus* e sujeitos, o coletivo de uma escola da rede municipal de ensino de Concórdia - SC. A investigação será pautada pela questão: **como os professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Concórdia - SC entendem o processo de formação continuada ofertado pela mantenedora?**

Com base nessa indagação, temos, como objetivo geral: analisar como os professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Concórdia - SC entendem o processo de formação continuada ofertado pela mantenedora. São contemplados, como objetivos específicos,: i) Pesquisar sobre os aspectos históricos, conceituais e políticos da formação continuada de professores; ii) Inventariar o processo de formação continuada ofertado pela mantenedora no município de Concórdia - SC no decorrer dos anos de 2012 a 2022; iii) Compreender como é realizada a formação continuada em uma escola da rede municipal de Concórdia - SC; iv) Analisar como os professores de uma escola da rede municipal de ensino do município de Concórdia - SC entendem o processo de formação continuada e como esta reverbera ou não na prática pedagógica e v) Elaborar uma carta pedagógica destinada à escola e à mantenedora com os resultados da pesquisa realizada.

Alinhado ao problema e aos objetivos da pesquisa, situamos o estudo em uma pesquisa de abordagem eminentemente qualitativa, caracterizada como exploratória e descritivo-analítica, embasada nos procedimentos de um estudo de caso, bem como da pesquisa bibliográfica, documental e de campo (entrevistas semiestruturadas). Para auxiliar no delineamento do arcabouço teórico, será produzido o Estado do Conhecimento, considerando os estudos já produzidos e que tenham similaridade com essa problemática. Ao final, como resultado do estudo, será apresentado o Produto Final da pesquisa, que é um requisito do Mestrado Profissional em Educação.

Neste sentido, a seção seguinte apresentará a abordagem da pesquisa já postulada, definindo e conceituando a abordagem qualitativa, que, na presente pesquisa, é exploratória e descritivo-analítica e que será realizada por meio de um estudo de caso.

2.1 ALGUNS HORIZONTES DA PESQUISA

Antes de explanar os desdobramentos da pesquisa, é necessário situar a escolha da metodologia utilizada, definindo o conceito da pesquisa e a abordagem seguida para desenvolver os processos e utilizar os instrumentos de investigação. Dessa forma, a pesquisa é “[...] um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular” (Minayo, 1994, p. 25). Compreende, assim, a realidade por intermédio de um processo investigativo, envolvendo métodos definidos de acordo com os objetivos a serem alcançados.

Dessa forma, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, exploratória e descritivo-analítica, realizada por meio de um estudo de caso. É definida como qualitativa devido à necessidade de examinar com profundidade os fatos apresentados, por intermédio da produção de dados, ou seja, essa pesquisa não possui interesse em quantificar dados, mas investigar a realidade de forma detalhada, a fim de responder a “questões muito particulares” (Minayo, 1994, p. 21).

Neste sentido, a pesquisa é caracterizada quanto ao seu objetivo como exploratória e descritivo-analítica. É exploratória, pois possui “[...] como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (Gil, 2002, p. 41). É descritivo-analítica, uma vez que descreve cuidadosamente as características do fenômeno (Gil 2002), possuindo, como objetivo de investigação, levantar “[...] opiniões, atitudes e crenças de uma população” (Gil, 2002, p. 42). Assim, levar-se-á em consideração, na análise crítica, tanto a familiaridade com a temática quanto as falas e registros, no sentido de produzir uma cuidadosa crítica reflexiva.

Essa proposta investigativa foi realizada por meio de um estudo de caso, devido à sua proposta constituir-se em uma análise profunda da realidade, visto que o estudo de caso é

[...] entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações (Ventura, 2007, p. 384).

Sob esse foco, esta pesquisa caracteriza-se em um estudo de caso, que consiste em um estudo específico de uma determinada realidade, em um local específico. De acordo com Ludke e André (1986), o estudo de caso caracteriza-se por: apresentar descobertas, permitir a interpretação do contexto, por retratar a realidade estudada de forma aprofundada, usar uma variedade de fontes para coleta de dados, além de não permitir generalizações, de modo que diferentes sujeitos poderão identificar-se com os resultados e dados apresentados pela pesquisa. Ademais busca analisar diferentes pontos de vista a respeito de uma problemática social, apresentando-se em forma de relatório, utilizando uma linguagem clara, objetiva e acessível (Ludke; André, 1986).

Tendo sido caracterizada a abordagem da pesquisa, discutimos, a seguir, os aspectos fundamentais para a constituição da pesquisa bibliografia dentro da pesquisa já postulada.

2.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Primeiramente, procuramos estabelecer aportes teóricos acerca do tema estudado, realizando uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em material já elaborado, constituído por artigos científicos e, principalmente, por livros (GIL 2008), sendo também definida por Minayo (1994) como base de sustentação da investigação científica, trazendo definições teóricas e conceituais sobre a formação continuada de professores.

Nesse processo, buscamos as principais obras publicadas com relação à formação continuada de professores, bem como os principais autores que dedicaram/dedicam seus estudos ao referido tema, não se tratando apenas de repetir o que já foi escrito, mas de relacionar com as ideias do pesquisador. Neste sentido, Minayo refere que: “[...] podemos dizer que a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse” (1994, p. 53).

Dessa forma, é primordial uma atenta análise e clareza para o levantamento da pesquisa bibliográfica, em que o seu objetivo não consiste apenas em repetir o que os autores produziram sobre o tema proposto. Apesar disso, Marconi; Lakatos (2018, p. 32) afirmam que: “A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, visto que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Sendo assim, é fundamental realizar uma análise sobre o material escrito pelos principais autores, relacionando à perspectiva do pesquisador.

Para buscar esse aprofundamento nos estudos teóricos, a pesquisa bibliográfica é pautada em alcançar o objetivo proposto pela investigação, consistindo em: pesquisar sobre os aspectos históricos, conceituais e políticos da formação continuada de professores. Esta, por sua vez, realizou-se por meio de um levantamento da literatura, com um olhar crítico que teve em conta os questionamentos:

Quais os principais questionamentos apontados pela literatura sobre os temas selecionados? Quais os pontos comuns e os pontos divergentes entre o que aparece nesse e em outros estudos similares? O que tem sido negligenciado pela literatura sobre este assunto? Relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as ações (Ludke; André, 1986, p. 47).

Os principais autores que trouxemos para fundamentar o tema da pesquisa - a formação continuada de professores do ensino fundamental e suas implicações para e na prática pedagógica são: Imbernón (2009; 2011), Freire (2022), Nóvoa (1995; 1991; 1997; 2001) e Sartori (2013) e sobre políticas de formação continuada, destacamos algumas considerações de Gatti (2008; 2011).

Na próxima seção, tratamos sobre os desdobramentos da pesquisa do estado do conhecimento, trazendo conceitos e direcionamentos seguidos dentro da proposta investigativa para a dissertação de Mestrado Profissional em Educação.

2.3 PESQUISA DE ESTADO DO CONHECIMENTO

Para verificar e analisar as pesquisas existentes acerca da formação continuada de professores na rede de ensino, o intuito foi construir diálogos e aprofundar o conhecimento sobre a temática. O levantamento de estudos publicados sobre um assunto específico é denominado de “estado do conhecimento”, entendido como:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI e FERNANDES, 2014, p. 155).

Dessa forma, buscando maior proximidade com o objeto de pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico das produções que trabalham a formação continuada na rede de ensino. Este tópico do texto abrange apontamentos oriundos da estruturação do estado do conhecimento, ampliando as discussões acerca da temática. A plataforma utilizada para a

busca de dados foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), em uma delimitação temporal de cinco anos, de 2016 a 2021.

A escolha da plataforma deu-se pelo fato de o portal integrar teses e dissertações existentes no país, sendo uma fonte segura para a coleta das informações. A BDTD é composta por um sistema que possibilita a delimitação de temas, idiomas, tipos de documento, autores, período de publicação, em um sistema de busca avançada. Neste caso, utilizamos os descritores *formação continuada*, *formação e rede de ensino*, delimitando sua localização aos títulos das teses e dissertações publicadas nos últimos cinco anos², entre 2016 e 2021, no idioma português, abordados no campo Título. Essa busca trouxe 25 documentos, sendo 23 dissertações e duas teses, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Pesquisa por descritores

Descritores utilizados	Títulos encontrados	Delimitação temporal
Formação continuada + Rede de Ensino + Formação	25	2016-2021

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Essas publicações encontradas passaram por um processo, em que foram analisados os seus resumos e coletadas algumas informações, como nome do autor, instituição de origem, ano de publicação, objetivos da pesquisa, título, metodologia utilizada, conclusões e resultados da pesquisa.

Esse processo foi seguido conforme Morosini; Nascimento e Nez (2021, p. 73):

Após a identificação de material bibliográfico que atenda aos critérios da busca realizada, inicia-se o processo de organização do *corpus* de análise que será trabalhado. O primeiro passo é uma leitura flutuante, para construção da bibliografia anotada e sistematizada. E, posteriormente, a bibliografia categorizada exigirá uma leitura aprofundada dos textos selecionados para organizar as categorias analíticas.

Diante disso, esse processo de análise foi realizado por meio de uma leitura flutuante pelos resumos dos documentos, os dados extraídos foram organizados em tabelas. Na sequência, por intermédio de um olhar atento aos resumos dos 25 documentos encontrados na busca, foi realizada uma seleção detalhada dos 25 documentos encontrados inicialmente, devido a algumas pesquisas possuírem focos específicos com relação à formação continuada de professores, tratando de áreas e temáticas específicas. Assim, dos 25 documentos encontrados, inicialmente, restaram nove publicações no quadro de análise, sendo essas as

² Devido à abrangência no resultado da busca de 10 anos, foi reduzido o tempo para cinco anos. Dessa forma, foram utilizadas, nesta análise, as publicações encontradas entre 2016-2021.

dissertações, as quais foram analisadas com um olhar aprofundado para seus elementos metodológicos e foco de estudo, de acordo com o quadro que segue:

Quadro 2- Documentos selecionados

Nº	Ano	Instituição	Autor	Título	Gênero
1	2016	Universidade Federal de Juiz de Fora	SOUSA, Ivanildo Luis Barbosa de	A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: o papel do formador de professores	Dissertação
2	2016	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	ALVES, Marco Aurélio	A formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental: o caso da rede municipal de Campinas.	Dissertação
3	2017	Universidade Federal da Fronteira Sul	BADIN, Ana Maria Andreola	Formação continuada na rede municipal de ensino de Chapecó: um tecido a ser cerzido	Dissertação
4	2017	Universidade Federal de São Carlos	SILVA, Juliana Bueno	Programas de formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino de Limeira (1996 – 2012).	Dissertação
5	2017	Universidade Federal de Juiz de Fora	MACÊDO, Lucilene Cruz de Andrade	Formação continuada de professores do Projeto Avançar: um desafio para as coordenadorias distritais de educação da rede pública estadual de ensino do Amazonas	Dissertação
6	2017	Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó	CAMERINI, Neila Carla	Formação continuada dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo em duas redes municipais do Alto Uruguai	Dissertação
7	2018	Universidade Tuiuti do Paraná	TORTATO, Marcia Adriane Falat	Políticas de formação continuada de professores da rede estadual de ensino do estado do Paraná (1996-2017): entre a certificação e os desafios político-pedagógicos	Dissertação
8	2019	Faculdades Est, São	MARQUES, Doris Amparo de	Políticas de formação continuada para docentes e suas contribuições para a elevação da	Dissertação

		Leopoldo	Freitas Santos	qualidade educacional: um olhar sobre o processo de formação dos professores da rede pública municipal de ensino de Valença - BA	
9	2021	Universidade Nove de Julho	RIBEIRO, Jorge Luis Sansigolo	Aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC): uma contribuição para a formação continuada de professores da rede estadual de ensino de São Paulo.	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na primeira pesquisa, Badin (2017) traz importantes contribuições com o seu estudo voltado para a Rede Municipal de Ensino de Chapecó - SC, em que realiza um resgate histórico do processo de Formação Continuada no município, definindo-o, atualmente, em consolidação. No entanto, apontou algo extremamente relevante, tratando-se de uma pesquisa prioritariamente documental, visto que a autora evidenciou a necessidade de ouvir os professores envolvidos a respeito do processo de Formação Continuada.

Assim como Badin (2017), a pesquisa de Sousa (2016) direciona-se para a rede municipal de ensino, porém, tendo como seu *lócus* de pesquisa Recife - PE. Relata importantes contribuições em sua pesquisa, visando ao aperfeiçoamento dos professores dos anos finais da Rede Municipal de Ensino do Recife, trazendo um olhar para o formador de professores, objetivando a elaboração de um Plano de Ação Educacional. Aborda uma análise qualitativa acerca do trabalho dos formadores por intermédio do grupo focal para a coleta de dados e, por meio deste, o autor verificou a necessidade de uma reavaliação do programa de formação continuada da rede municipal, buscando melhorias nos encontros com professores, que são oportunizados pelo programa.

A terceira pesquisa direciona o olhar para as políticas públicas voltadas para a formação de professores na rede municipal de ensino de Valença - BA, em que Marques (2019) constrói pontes argumentativas entre as políticas públicas e uma proposta de educação crítica e humanística, por meio do pensamento teológico de Hugo Assmann. Essa pesquisa baseou-se em um estudo de caso sobre uma ótica humanizadora acerca das relações formativas em um contexto de educação para a solidariedade.

Assim como a pesquisa de Marques (2019), a pesquisa de Silva (2017) direciona seu foco para uma rede de ensino municipal. Porém, busca dar ênfase para os programas de

formação continuada na rede municipal de ensino de Limeira - SP. Realizou um recorte temporal de 1996 a 2012, permeado por diálogos acerca dos diferentes programas de formação continuada de professores e orientações metodológicas. A investigação constitui-se em um caráter qualitativo com a realização de pesquisa documental, analisando documentos oficiais da rede municipal de ensino, identificou que os programas de formação continuada ofertados dentro do recorte temporal definido foram significativos na consolidação do corpo docente e técnico da rede.

Sob essa perspectiva, a quinta pesquisa, que foi realizada por Tortato (2018), direciona o foco para a rede estadual de ensino do Paraná, realizando também um recorte temporal de 1996 a 2017, voltando-se para as políticas públicas, especificamente no que tange ao processo de certificação e aos desafios político-pedagógicos. Busca explicitar os sentidos das políticas de formação continuada dos professores em seu *lócus* de pesquisa. Sendo orientada pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, partindo de uma revisão de literatura e aplicação de questionário, buscou a concepção dos professores acerca das políticas de formação continuada. Os resultados da pesquisa evidenciaram que não faltam políticas para esse processo, porém se verifica uma grande dificuldade na efetivação, sendo que os professores atribuem valor à certificação das formações oportunizadas, demonstrando a necessidade do sentido político-pedagógico para as políticas de formação continuada de professores no estado do Paraná.

Neste sentido, a pesquisa de Alves (2016) também estuda o contexto da formação continuada na rede municipal de ensino, direcionando seu olhar para Campinas - SP. Procura compreender os princípios norteadores do processo, identificando as aproximações e os distanciamentos entre esses princípios e os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, o que ocorreu por meio de um estudo de caso, com entrevista semiestruturada com orientadores e coordenadores próximos ao processo de formação continuada. Constatou que o município tem optado por modelos formativos antagônicos, relacionados ao pragmatismo e à ideologia neoliberal, também observou desencontros nos discursos dos sujeitos entrevistados, inclusive a falta de tempo para realização e planejamento de ações formativas para a efetivação da política de formação continuada.

A sétima pesquisa, que foi realizada por Ribeiro (2021), possui o *lócus* de estudo na rede estadual de ensino, porém de outro estado. Traz um foco específico de estudo tratando da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) instituída na rede estadual de ensino de São Paulo. Na investigação, busca compreender, por intermédio das bibliografias produzidas e da percepção do grupo de professores e coordenadores, as contribuições da ATPC na rede

estadual de ensino. Tratando-se de uma abordagem qualitativa, utilizou, como instrumentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com gestores e professores de duas unidades educacionais. O autor verificou que a pesquisa documental contribuiu para o resgate de conceitos sobre a ATPC, bem como a análise das entrevistas mostrou que a maioria dos professores considera um bom programa de formação continuada, porém eles teceram várias críticas com relação ao acesso e regularização por parte da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Por sua vez, a oitava pesquisa, cujo autor é Macedo (2017), também direciona o olhar para a Rede estadual de ensino, tendo, como *lócus* de pesquisa, o estado do Amazonas, mencionando o Projeto Avançar no contexto da formação continuada dos docentes no estado. Buscou identificar os entraves que a Secretaria Estadual de Educação enfrenta na oferta da formação continuada. A pesquisa é de caráter qualitativo, utilizou entrevistas e trouxe fundamentação teórica baseada nos autores Nóvoa (1992), Candau (1997) Tardiff (2011), Hengemuhle (2008), Mainardes (2006), Gatti (2010) e Condé (2012).

Neste sentido, a última pesquisa da autora Camerini (2017) delimita seu estudo à rede municipal de ensino, porém traz, em sua pesquisa, um estudo sobre as políticas públicas no processo de formação continuada em duas redes municipais do Alto Uruguai, no Rio Grande do Sul. Voltada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, busca estudar as concepções dos docentes e profissionais envolvidos no processo de elaboração da formação continuada. Utilizou questionários e entrevistas como instrumentos metodológicos, realizando um recorte temporal de dois anos, contudo, na pesquisa teórica, buscou resgatar os últimos 10 anos. A pesquisa constatou que as concepções apresentadas pelos docentes aproximam-se de reflexões sobre a própria prática educacional, percebendo maior interesse por cursos, palestras, congressos e oficinas em uma perspectiva de unir a teoria à prática, visando à eficiência do processo.

Partindo de uma análise geral das nove pesquisas, com o olhar para os instrumentos metodológicos e os resultados da pesquisa, Badin (2017) realizou sua pesquisa na rede municipal de Chapecó - SC e encontrou, nos resultados, a necessidade de ouvir os professores acerca do processo de formação continuada, pois se tratou de uma pesquisa apenas documental. Essa necessidade será contemplada em minha pesquisa, já que se trata de um estudo de caso, cuja principal fonte de dados é os professores atuantes, aproximando-se da pesquisa de Camerini (2017), que realizou aplicação de questionários e promoveu entrevistas, ações que foram realizadas em duas unidades educacionais do Alto Uruguai gaúcho, e isso lhe permitiu assertividade no alcance dos objetivos traçados para a pesquisa.

Dessa forma, foi possível observar que ao mesmo tempo que se evidenciam diferenças nos resultados das nove pesquisas selecionadas, devido à realidade do *lócus* onde foram realizadas, apresentam-se semelhanças, principalmente, com relação à assertividade do objetivo proposto, conforme os instrumentos metodológicos utilizados, tais como: questionários, entrevistas e grupo focal. Ademais, os agentes participantes do processo de formação continuada foram ouvidos durante a pesquisa, trazendo relevantes considerações que contribuíram significativamente na construção das análises.

Sendo assim, é importante destacar que, no contexto das pesquisas realizadas sobre o tema formação continuada na rede de ensino, foi possível observar que a delimitação trazida auxiliou para uma análise mais aprofundada e precisa das nove publicações selecionadas com algumas similitudes com a temática especificada neste estudo.

Desse modo, encontraram-se poucas pesquisas realizadas na rede estadual de ensino, porém elas apresentam-se mais recentes que as publicações realizadas na rede municipal de ensino. A maior parte delas tratou de políticas públicas, programas e projetos de formação continuada, enquanto algumas trataram de pontos específicos implementados na região da pesquisa. Sendo que as publicações que utilizaram a entrevista, questionário e o grupo focal como instrumentos metodológicos apresentaram resultados assertivos relacionados ao alcance dos objetivos propostos. Por sua vez, uma pesquisa apontou a necessidade de ouvir a voz dos professores para compor o processo de análise investigativa, sendo que estes por vivenciarem e participarem do processo de formação continuada podem trazer contribuições relevantes para a pesquisa.

Diante desse cenário e das informações levantadas por intermédio da busca que foi feita, fica evidenciada a necessidade de estudos que tragam as concepções do educador como ponto central de reflexão e discussão, em que o resgate histórico e documental é necessário e importante, mas é primordial ouvir a voz daquele que vivencia o processo, afinal a formação continuada é ofertada e oportunizada para o professor.

Tendo sido caracterizada a pesquisa sobre o estado do conhecimento, na seção seguinte, será conceituada a pesquisa documental, realizada dentro dessa proposta investigativa, trazendo as principais fontes de documentos a serem explanados.

2.4 PESQUISA DOCUMENTAL

Tendo em vista que o foco do estudo está vinculado ao processo de formação continuada no município de Concórdia/SC, torna-se imprescindível a realização de uma pesquisa documental. De acordo com Ludke e André (1986, p. 38), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Desse modo, ao buscar atingir o objetivo específico que consiste em: ii) inventariar o processo de formação continuada ofertado pela mantenedora no município de Concórdia - SC no decorrer dos anos de 2012 a 2022, será realizada uma pesquisa tomando os principais documentos, leis e pareceres, que constituem e caracterizam a formação continuada. Ademais, serão consultados os arquivos que relatam sobre o processo de formação continuada oportunizada aos professores do ensino fundamental no município de Concórdia -SC, arquivados pela mantenedora.

Neste sentido, a busca pelos principais documentos é primordial para compor o contexto da pesquisa, procurando dados e informações que possam auxiliar nos desdobramentos e na própria configuração do estudo, assim como:

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Ludke; André, 1986, p. 39).

Partindo desse entendimento, nesta pesquisa, será realizada uma análise documental embasada em documentos oficiais, tais como: “por exemplo, um decreto, um parecer” (Ludke e André, 1986), as principais leis (dispostas no quadro abaixo), pareceres e resoluções acerca da formação continuada de professores. Também serão consultados arquivos e documentos disponíveis na Secretaria Municipal de Educação de Concórdia -SC, que poderão ser oficiais, técnicos, “como um relatório, um planejamento, um livro-texto”, ou instrucionais como “filme, livro, roteiro de programa” (Ludke e André, 1986, p. 40), os quais relatam informações acerca da formação continuada ofertada ao longo dos anos para os professores do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Concórdia - SC.

Quadro 3 - Documentos analisados na presente pesquisa

DOCUMENTO	ANO
Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996
Parecer do Conselho Nacional de Educação nº CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	2001
Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.	2002
Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014	2014
Parecer CNE/CP nº 2/2015 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores da Educação Básica.	2015
Resolução nº 2/2015, de 1 de julho de 2015 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada.	2015
Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada).	2019
Documentos sobre Formação Continuada arquivados na Secretaria Municipal de Educação de Concórdia SC	2012-2022

Fonte: Documentos (elaboração da autora).

Os documentos elencados são relevantes para compreender as mudanças ocorridas acerca do processo de formação continuada dos docentes do Ensino Fundamental, por meio de uma visão ampla em âmbito nacional, instituída pelas leis, pareceres e resoluções, como em âmbito municipal, considerando a documentação que será analisada e que está sob a guarda da Secretaria Municipal de Educação de Concórdia -SC. Assim, em cada um desses documentos, serão analisados os elementos que mencionam a formação continuada, a fim de fornecer a devida contextualização do que foi instituído em âmbito nacional e municipal. Assim posto, a partir dessa contextualização, realizaremos uma análise aprofundada,

relacionando e comparando aspectos relevantes que influenciaram a formação continuada de professores.

Diante disso, a próxima seção abordará sobre a pesquisa de campo, parte fundamental para conhecer a realidade que será investigada, trazendo importantes desdobramentos sobre como ela será realizada, dentro dessa proposta investigativa.

2.5 PESQUISA DE CAMPO

Após organizar e sistematizar a abordagem bibliográfica e documental, foi necessária a realização da pesquisa de campo, etapa fundamental para o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa. Essa etapa apresenta “[...] uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (Minayo, 1994, p. 51). Dessa forma, após a compreensão do contexto teórico acerca do tema estudado, a pesquisa de campo realiza um:

Recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias (Minayo, 1994, p. 26).

Assim sendo, a pesquisa de campo visa conhecer o contexto da realidade na qual os sujeitos da pesquisa estão envolvidos, garimpando novas compreensões e perspectivas acerca do tema estudado e caracterizado no desenho de uma abordagem qualitativa. Para Minayo (1994, p. 21), a pesquisa de campo responde questões muito particulares, “[...] ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. No caso da presente pesquisa, ir a campo buscando as compreensões dos professores do ensino fundamental sobre a formação continuada realizada na rede municipal constitui um aspecto que não pode ser quantificado.

Dessa forma, a presente pesquisa é caracterizada quanto ao procedimento como um estudo de caso, propondo-se a investigar a situação da formação continuada de docentes que atuam no ensino fundamental no município de Concórdia - SC. O estudo realizou-se em um

local específico, isto é, uma escola da rede municipal de ensino e busca compreender as particularidades dessa realidade a ser estudada em um espaço-temporal delimitado³.

Neste sentido, a pesquisa de campo do presente estudo de caso aconteceu em uma escola da rede municipal de ensino de Concórdia - SC, com os professores que atuam no ensino fundamental. A escolha da escola esteve diretamente ligada ao vínculo com a pesquisadora, que trabalha nessa escola, conhece os profissionais e participa da formação continuada ofertada pela mantenedora juntamente com esses profissionais.

Esta pesquisa teve a finalidade de atingir os objetivos específicos que consistem em: iii) Compreender como é realizada a formação continuada em uma escola da rede municipal de Concórdia - SC; iv) Analisar como os professores de uma escola da rede municipal de ensino do município de Concórdia - SC entendem o processo de formação continuada e como esta reverbera ou não na prática pedagógica. Para tanto, os sujeitos da pesquisa foram selecionados por atenderem a maior quantidade de alunos matriculados na referida escola, que constituem o ensino fundamental, anos iniciais e finais. Estes, sem dúvida, contribuíram com importantes informações empíricas para a pesquisa, pelo fato de vivenciarem o processo de formação continuada, pois a maior parte desses profissionais já atua na unidade escolar há alguns anos. São profissionais que, ao longo desses anos, vêm participando e acompanhando as formações proporcionadas pela rede municipal de ensino de Concórdia -SC, oferecendo para a pesquisa um olhar de quem vivencia o processo ao longo dos anos.

Nesse viés, para obter os dados oriundos dos sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas, que representam “[...] uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109). Sendo assim, o tipo de entrevista que foi utilizado nesta pesquisa é a semiestruturada (Apêndice D), conforme destacam Ludke e André (1986, p. 34), é “[...] o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”, constituído por “[...] um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Sendo assim, a entrevista (Apêndice D) foi efetivada com 9 (nove)⁴ professores que atuam no ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Concórdia -SC, pelo fato da escola ter 45 profissionais atuantes no ensino fundamental, realizamos um sorteio

³ A delimitação temporal prévia será dos últimos 10 anos, dando ênfase ao momento atual.

⁴ Inicialmente, a previsão era de doze (12) entrevistados, mas três (03) declinaram do convite e apenas nove (09) aceitaram participar da pesquisa.

de um professor por disciplina/turma e após foi encaminhado o convite para participar da entrevista. O quadro abaixo assim o demonstra:

Quadro 4 – Professores entrevistados

QUANTIDADE DE ENTREVISTADOS	TURMA/ DISCIPLINA
1	3º ano
1	4º ano
1	5º ano
1	Língua Portuguesa
1	História
1	Ciências
1	Educação Física
1	Geografia
1	Ensino Religioso

Fonte: Ficha funcional dos docentes (elaboração da autora).

Ressaltamos que gravamos a entrevista com a autorização do sujeito participante, sendo que a gravação um método que possibilita uma melhor análise e organização do material coletado, sendo possível ouvir novamente as entrevistas, conforme a necessidade. Além de ser um instrumento “de fundamental importância, pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização” (Zago, 2011, p. 299).

Acerca das entrevistas realizadas, é importante destacar que alguns cuidados foram necessários, assim como “um respeito muito grande pelo entrevistado [...], desde um local e horário marcado e cumprido de acordo com a sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante” (Ludke; André, 1986, p. 34). Além disso, os entrevistados foram informados sobre os objetivos da entrevista, sendo que as informações coletadas seriam utilizadas para fins de pesquisa, respeitando o sigilo dos sujeitos entrevistados (Ludke; André, 1986).

Tendo em vista que a pesquisa realizada envolveu pessoas, a fim de preservar a integridade moral, bem como garantir o sigilo das informações e identidade dos participantes da entrevista, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), de modo que somente a partir da sua aprovação é que se efetivou a pesquisa de campo proposta. Seguindo de acordo com as normas, foi necessário que a

Secretaria Municipal de Educação de Concórdia - SC e a escola estivessem cientes e concordassem com a pesquisa realizada. Dessa forma, foram entregues duas Declarações de Ciência e Concordância⁵ se assim consentissem com a pesquisa, o documento seria assinado e carimbado. Da mesma forma, aos 12 professores que concordassem com a entrevista seriam fornecidos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os quais se encontram nos Apêndices⁶ deste estudo.

Após, abordarmos sobre a coleta de dados e todos os desdobramentos pertinentes à pesquisa de campo. Na próxima seção, conceituamos a análise de dados que foi utilizada, detalhando suas etapas.

2.6 ANÁLISE DOS DADOS

O processo de análise dos dados coletados é primordial e ocorre após a sua coleta na pesquisa de campo, buscando compreender além do que está explícito na empiria coletada, realizando, assim, uma análise qualitativa dos dados apresentados pela pesquisa documental, realizada na Secretaria Municipal de Educação de Concórdia – SC, bem como as nove entrevistas realizadas com professores do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Concórdia - SC.

Assim, esta pesquisa utilizou, como técnica para interpretação dos dados, a análise de conteúdo de Bardin (1977), que consiste na identificação das informações, verificando os dados coletados e categorizando essas informações por semelhança de conceitos e significados. Em um conjunto de “técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção dessas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42). Dessa forma, os dados foram analisados seguindo as três etapas principais propostas por Bardin (1977): 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na primeira etapa, chamada de pré-análise, construímos o *corpus* da análise, que é “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 96). O *corpus* da análise deste estudo foi constituído pela

⁵ As Declarações de Ciência e Concordância encontram-se nos Apêndices B e C, sendo a Declaração de Ciência e Concordância 1 (Apêndice B) destinada à Secretaria Municipal de Educação de Concórdia - SC, e a Declaração de Ciência e Concordância 2 (Apêndice C) destinada à Escola da rede municipal onde serão realizadas as entrevistas.

⁶ O modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encontra-se no Apêndice A desse ensaio.

pesquisa documental realizada na Secretaria Municipal de Educação de Concórdia - SC e a transcrição das 12 entrevistas realizadas com os professores que atuam na escola campo de pesquisa. Nessa etapa, foi estabelecido o primeiro contato com a documentação, o que se deu por meio de uma leitura flutuante, a fim de analisar e conhecer os textos, criando impressões e orientações a partir deles (Bardin, 1977).

Em seguida, efetivamos a segunda etapa da análise de dados, que consistiu na exploração do material, tendo sido organizada em dois momentos: a codificação e a categorização. A codificação “permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (Bardin, 1977, p. 103). Por sua vez, a categorização, é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977, p. 117). Neste sentido, o material que compõe o *corpus* de análise é codificado e categorizado.

A terceira e última etapa da análise dados consistiu no tratamento e na interpretação dos dados obtidos, denominada “inferência”, a qual encontra apoio nos “elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor” (Bardin, 1977, p. 133). Assim posto, é realizada uma investigação das causas a partir dos fatos apresentados.

Neste sentido, na próxima seção, conceituamos o produto final, importante etapa do Mestrado Profissional em Educação, relatando como o mesmo será constituído de acordo com os objetivos propostos para a pesquisa.

2.7 PRODUTO EDUCACIONAL

Diante dos procedimentos citados, adentramos a etapa de extrema relevância para o Mestrado Profissional em Educação (MPE), que se refere à construção de um produto educacional, entendendo-o “como parte da culminância da pesquisa de Mestrado é uma possibilidade interessante de aproximar o fazer científico do fazer profissional” (Sartori; Pereira, 2019, p. 31). Trata-se de requisito obrigatório no Mestrado Profissional em Educação (MPE) com o intuito de enfrentar os problemas e desafios vivenciados pelos profissionais da educação (Sartori; Pereira, 2019).

Neste sentido, o Mestrado Profissional em Educação objetiva formar um “pesquisador de sua prática e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa, de modo

que o trabalho final de conclusão seja o resultado dessa pesquisa” (André; Princepe, 2017, p. 105). Assim, o MPE orienta a construção do produto educacional por dois eixos, o diagnóstico e a intervenção (Sartori; Pereira, 2019).

Dessa forma, perseguimos o objetivo geral da pesquisa e o objetivo específico proposto que consiste em: v) elaborar uma carta pedagógica destinada à escola e à mantenedora com os resultados da pesquisa realizada. A devolutiva dos resultados da presente pesquisa é apresentada por meio de uma Carta Pedagógica, destinada à Secretaria Municipal de Educação do Município de Concórdia - SC, bem como para a escola municipal foco desta pesquisa. Essa carta pedagógica contém os resultados da pesquisa, bem como sugestões advindas dos seus resultados, as quais foram apontadas pelos próprios professores entrevistados e pela pesquisadora.

O produto educacional foi construído orientado pelo eixo do diagnóstico, que “busca compreender o atual estágio em que se encontra o objeto pesquisado” (Sartori; Pereira, 2019, p. 30). Essa carta pedagógica também foi a devolutiva da pesquisa aos sujeitos participantes que fizeram parte de um “esforço de intervenção, ainda que não realizado diretamente” (Sartori; Pereira, 2019, p. 30), mas que poderá ocorrer no futuro, tendo em vista que a pesquisadora atua no educandário, que é o campo de pesquisa. Esse documento construído após a análise dos dados coletados foi impresso e entregue à Secretaria Municipal de Educação de Concórdia - SC e para a escola da rede municipal, espaço no qual foram realizadas as entrevistas.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HORIZONTES NORTEADORES

Ao direcionarmos o olhar para o contexto formativo dos docentes no Brasil, é importante mencionar os aspectos norteadores para embasar a discussão e a construção desse projeto. Dessa forma, este capítulo trata, primeiramente, das perspectivas legais sobre a formação de professores, buscando um olhar crítico ao que é mencionado a respeito dos processos de formação inicial e continuada nas legislações a partir da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9394 de 1996. Em seguida, abordamos uma seção que traz conceitos específicos da formação inicial de professores, relacionando autores que pesquisam sobre formação de professores. A última seção deste capítulo aborda conceitos acerca da formação continuada e o sentido de continuidade.

3.1 PERSPECTIVAS LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O conceito de formação é algo amplamente discutido por diferentes autores, porém, antes de tratarmos do conceito de formação de professores, é necessário o embasamento dos aspectos legais que regem o processo de formação dos docentes no Brasil, assim como a base legal que a instituiu desde 1996 até o presente momento. Nessa seção, realizamos um breve histórico do processo formativo em seus aspectos legais.

Sendo assim, LDB - Lei nº 9.394/96 utiliza as expressões “formação de profissionais da educação” e “formação de docentes”. De acordo com Freitas, o profissional da educação é “aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação” (1992, p. 8). Nesse ponto, não se identifica o trabalho pedagógico como docência, sendo que esta é uma das formas que se pode desenvolver o trabalho pedagógico, bem como um dos aspectos que diz respeito à atuação do profissional da educação (Freitas, 1992). Entretanto, é necessário mencionar que a iniciação obrigatória durante a preparação do profissional da educação é a formação “com ênfase na atuação como professor” (Freitas, 1992, p. 9).

Essa explanação permite-nos uma melhor compreensão acerca dos dispostos na LDB - Lei nº 9.394/96. A Lei menciona, como finalidade da formação de professores, “ [...] atender

aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996, art. 61). Tendo como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996, art. 61).

Dessa forma, a LDB - Lei nº 9.394/96 também refere que a formação de docentes para atuação na educação básica deve ser realizada no ensino superior por intermédio de cursos de licenciatura plena. Sobre a continuidade do processo formativo, a LDB - Lei nº 9.394/96 aborda que a “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” (Brasil, 1996, art. 62).

Tendo como referência essas ponderações, é possível identificar a forma como a LDB-Lei nº 9.394/96 introduz a base legal dos aspectos formativos dos profissionais da educação, norteando, de forma objetiva, a formação inicial e continuada de professores. Também prevê que os aspectos da formação de professores devem ser adequados aos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como a cada faixa etária.

Em 2001, foi aprovado o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 9/2001, contendo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. O documento destaca “o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente” (Brasil, 2001, p. 4).

Dessa forma, o Parecer apresenta uma base comum de formação docente por meio de diretrizes, objetivando:

- fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática; promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação (Brasil, 2001, p. 5).

Neste sentido, o documento faz referência para um projeto que articule uma proposta integrada para a formação de professores. Trata-se de uma formação de professores, de certo modo, superficial, sem valorizar os conhecimentos sobre os quais o professor trabalharia e não instigando ao diálogo como ferramenta para a produção do conhecimento.

O documento ressalta diversas fragilidades no contexto formativo do professor, que, em sua maioria, era preparado para a regência de classe, sem tratar das demais dimensões que englobam a atuação profissional, como a importância da participação do professor em projetos educativos, em discussões sobre as temáticas do sistema educacional e a atuação docente. Não é valorizada a prática investigativa, ou seja, sem incentivo à pesquisa. A carência desses aspectos no suporte formativo priva a compreensão do processo de apropriação do conhecimento.

O parecer trata a pesquisa como elemento essencial para a formação do professor, indicando como, foco da pesquisa, o processo de ensino e aprendizagem – a prática pedagógica. Nesse viés, o curso de formação de professores representa um espaço para construir coletivamente conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito às diretrizes elencadas pelo Parecer, ao conceber e organizar um curso de formação de professores, é preciso: “a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação” (Brasil, 2001, p. 36-37). A formação inicial necessita garantir os conhecimentos da escolaridade básica, contemplando os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor. Com relação à seleção de conteúdos das áreas de ensino para a educação básica, esta necessita ir além do que será ensinado pelos professores nas diferentes etapas de ensino. Além disso, os conteúdos precisam estar articulados com as didáticas específicas. O Parecer enfoca, como finalidades da avaliação, a orientação do trabalho dos formadores e a autonomia dos futuros docentes, relacionados ao processo de aprendizagem e à qualificação de professores para o início de carreira.

Ademais, traz, em seu rol de diretrizes, as competências a serem desenvolvidas no processo de formação na educação básica, que se referem ao comprometimento com os valores da sociedade democrática, a compreensão do papel social da escola, o domínio dos conteúdos a serem ensinados de forma contextualizada, articulada e interdisciplinar, o domínio do conhecimento pedagógico, o conhecimento sobre os processos investigativos afim

de aperfeiçoar a prática pedagógica, o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

O documento também trata dos conhecimentos no processo de formação para o desenvolvimento profissional, abordando cultura geral e profissional, jovens, crianças e adultos, dimensão cultural, social, política e econômica da educação, conteúdos das áreas de conhecimento, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência. Determina, assim, que a formação de professores acontecerá por intermédio de licenciatura plena em um curso com estrutura e identidade própria, orientado sobre os aspectos organizacionais e institucionais para oferta do curso, além das orientações para a matriz curricular dos cursos de formação de professores.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs), indica “[...] um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2002, art. 1).

As DCNs destacam que as competências exigidas para o professor precisam estar de acordo com o disposto no art. 6:

- 3º - A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da Educação Básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:
- I - cultura geral e profissional;
 - II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
 - III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
 - IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
 - V - conhecimento pedagógico;
 - VI - conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, 2002).

Além de abordar aspectos e orientações relacionados à formação de professores, aponta os princípios norteadores a serem seguidos pelas instituições que ofertam os cursos, desde a construção do projeto pedagógico dos cursos, aos aspectos organizacionais, à avaliação, à organização da matriz curricular e ao estágio curricular supervisionado. Assim sendo, a partir desse documento, as universidades podem organizar os currículos dos cursos de formação inicial de professores.

Em 2014, entrou em vigência o Plano Nacional de Educação (PNE), conforme a Lei nº 13.005/2014, que determina as diretrizes, estratégias e metas para a educação no período de 2014 a 2024. A lei destaca metas e estratégias específicas para a formação de professores para atuar na educação básica, conforme quadro abaixo:

Quadro 5 - Referências a formação de professores contempladas no PNE 13.005/2014

Localização	Descrição dos trechos
Meta 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
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.

Fonte: PNE 13.005/2014 (elaborado pela autora).

É possível observar que ambas as metas tratam da formação inicial e continuada de professores em nível superior, sendo que a formação em nível superior foi instituída desde a LDB - Lei nº 9.394/96, assegurada, orientada e direcionada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 9/2001, no ano de 2001, e pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, no ano de 2002. Porém, a formação do professor em nível superior tornou-se meta, clara e objetiva, apenas no ano de 2014, mais de 10 anos após a publicação das DCNs.

No ano de 2015, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, por intermédio da Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 01 de julho de 2015, e do Parecer CNE/CP nº 2/2015, abordando novas normas para o processo de formação de professores. Segundo Gatti et al (2019, p. 72), “[...] evoca mudanças profundas nas instituições formadoras, nos currículos das licenciaturas e nas posturas dos formadores”. Nesse documento, são redimensionados alguns aspectos que dizem respeito à duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de formação de professores da Educação Básica em nível superior e de graduação plena.

Neste sentido, há um aumento na carga horária dos cursos de graduação em licenciatura, de acordo com o art. 13:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º - Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do art. 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

As diretrizes também ressaltam aspectos sobre a necessidade da formação inicial e continuada no processo de profissionalização do professor, destacando a importância de uma boa formação, visando à preparação deste para a atuação nas diferentes modalidades de ensino: educação infantil, ensino médio, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação especial, profissional e tecnológica, do campo, indígena e à distância. Assim como visa à integração das diferentes áreas do conhecimento, abrangendo um campo específico ou interdisciplinar (Brasil, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, igualmente, trata da participação e colaboração entre os entes federados, para que a formação inicial e continuada promova a melhoria da valorização dos docentes e da qualidade educacional. Conforme dispõe o art. 18: “compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação” (Brasil, 2015), entende, assim, a valorização dos profissionais da educação como uma dimensão integrante, que se constitui:

[...] de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (Brasil, 2015).

É importante mencionar que a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, traz um aporte dedicado à formação continuada de professores e outro que diz respeito à valorização dos profissionais da educação. Compreendendo a formação continuada em seu art. 16. como as “[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações” (Brasil, 2015), que vão além da formação mínima exigida para o exercício da docência. Possui, ademais, como finalidade, o aperfeiçoamento do profissional docente, nas dimensões técnicas, éticas, pedagógicas e políticas, bem como a reflexão sobre a prática educacional (Brasil, 2015).

Além disso, contempla, em seu art.17, sobre a oferta da formação continuada que acontecerá por meio de:

[...] atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (Brasil, 2015).

Ressaltamos a importância da menção à formação continuada nessa Resolução, algo que não havia sido abordado nas DCNs anteriores, que tratavam prioritariamente da formação inicial do docente, sendo que a continuidade do processo formativo é indissociável da prática pedagógica para o professor que já possui a formação inicial e está atuando na educação básica. Segundo Freire, “[...] na formação permanente dos professores o momento fundamental é o de reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje, ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (2022, p. 40).

Em contrapartida, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019, instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento não apresenta nenhum aporte sobre formação continuada e sobre valorização dos profissionais da educação, apenas menciona, de forma superficial, no art. 6º, assim sendo, o tema que foi tratado com exclusividade no documento anterior (Res. CNE/CP nº 2/2015) e no documento atual foi apenas brevemente referido, o que gera questionamentos, será que estes tornaram-se itens dispensáveis?

A BNC-Formação tem como finalidade a articulação da formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica. Dessa forma, estabelece competências aos professores no art. 3, dispondo que: “com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento

das correspondentes competências gerais docentes” (Brasil, 2019). Segundo Gatti, “[...] pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas” (2008, p. 62).

Dessa forma, é notório um retrocesso nas políticas de formação de professores, pois nos cabe refletir para onde está indo a autonomia e a participação do docente, bem como a valorização da vivência desse profissional no espaço escolar. Conforme Gatti e Barreto (2009, p. 201):

[...] é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas.

É notória a fragilidade na construção do documento, principalmente, devido à ausência da participação dos professores, bem como de especialistas que estudam o processo de formação de professores no Brasil. A BNC-Formação, por seu lado, contribui para a oferta de formação inicial fragmentada e fragilizada, que está cada vez mais presente no cenário brasileiro. Segundo Barreto (2015), a formação anunciada é consequência dos interesses de mercado e de algumas instituições de ensino superior privadas, que se tornaram grandes empresas. A proposta formativa é ofertada de forma aligeirada, não acompanhando aspectos essenciais e básicos ao ensino superior.

Em um comparativo entre as menções referentes a formação inicial das DCNs de 2002, 2015 e 2019, são nítidas distintas concepções citadas a respeito da formação inicial, conforme o quadro abaixo:

Quadro 6 - Comparativo entre as menções referentes à formação inicial nas DCNs

MENÇÕES REFERENTES A FORMAÇÃO INICIAL		
Resolução CNE/CP 1/2002	Resolução nº 2/2015	Resolução CNE/CP nº 2/2019
Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;	Capítulo I: Das disposições gerais Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino	Capítulo I: Do objeto Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.	médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional	garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.
---	---	---

Fonte: Resoluções - CNE/CP nº 1/2002; nº 2/2015 e nº 2/2019 (elaborado pela autora).

As resoluções contemplam olhares distintos para o contexto da formação inicial, porém, é notória uma certa familiaridade entre as Resoluções de 2002 e 2019 devido à menção da formação inicial docente ser voltada para o desenvolvimento de competências. Assim sendo, dão um sentido de fragmentação para uma proposta que deveria ser concebida como processual, pois à medida que se direciona o desenvolvimento de competências específicas para um professor em formação, questões essenciais são negligenciadas dentro desse processo. Assumem, assim, um caráter instrumental para atender as demandas do neoliberalismo e do mercado, priorizando competências e habilidades para a formação docente, desconsiderando, especialmente, os aspectos teóricos.

De acordo com Silva (2019), o modelo de competências tem origem em uma perspectiva economicista dos processos de formação, baseando-se em critérios de produtividade, eficiência e competitividade, reduzindo o processo formativo do professor a um saber-fazer. Dessa forma, é possível observar um retrocesso nas orientações das DCNs, o que se dá com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o retorno das competências às Diretrizes para

a formação de professores, paradigma que havia sido rompido com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, documento que reconheceu a complexidade da formação de professores.

Na perspectiva de Freire (2022), a leitura do mundo é essencial nos processos formativos e experienciais, pois, por intermédio desses momentos, os sujeitos possuem a possibilidade de ampliá-la e aprofundá-la e conviver com essa leitura de mundo aprofundada. Isso vai além de uma mera capacitação ou de apenas desenvolver habilidades para compreendê-lo.

Neste sentido, observamos a forma como a formação continuada é abordada sob diferentes perspectivas nas DCNs, conforme quadro comparativo abaixo:

Quadro 7 - Comparativo entre as menções referentes à formação continuada nas DCNs

MENÇÕES REFERENTES A FORMAÇÃO CONTINUADA		
Resolução CNE/CP 1/2002	Resolução nº 2/2015	Resolução CNE/CP nº 2/2019
Art. 14º § 2º - Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.	Capítulo I: Das disposições gerais Art. 3º V- Princípios Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; Capítulo VI: Da formação continuada dos profissionais do magistério Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e	Capítulo II: Dos fundamentos e da política da formação docente Art. 6º VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

	doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares.	
--	---	--

Fonte: Resoluções - CNE/CP nº 1/2002; nº 2/2015 e nº 2/2019 (elaborado pela autora).

Torna-se nítido o avanço e ao mesmo tempo o retrocesso com relação à abordagem e às orientações fornecidas pelas DCNs acerca da formação continuada de professores. Conforme quadro anterior, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 menciona o termo em apenas um artigo, de uma forma abrangente e sem orientações específicas sobre a forma como será realizada essa oferta citada no art. 14.

Neste sentido, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 contempla a formação continuada com mais especificidade, tratando da articulação entre a formação inicial e continuada, compreendo-a como componente essencial da profissionalização do docente. Além disso, traz algumas orientações sobre a formação continuada. No art. 16, concebe esse processo para além de cursos institucionais, considerando como atividades de extensão: grupos de estudo, reuniões pedagógicas e outras ações que, para além da formação inicial, buscam promover a reflexão sobre a prática docente. Sendo assim:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1990, p. 16).

Contrapondo-se à abordagem utilizada na Resolução CNE/CP nº 2/2019, que ao longo do documento mencionou a formação continuada em apenas um artigo, tratando-a, novamente, ancorada sob um olhar abrangente e pouco aprofundado, comparando com as orientações trazidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, é nítido que a formação continuada

não constitui um dos focos do novo documento, o que demonstra um retrocesso nas concepções e na importância que se dá ao processo de formação continuada do professor.

Após abordarmos as perspectivas legais que dizem respeito à formação de professores no Brasil, trataremos de forma específica a respeito do contexto de formação inicial de professores.

3.2 CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Dialogar sobre o contexto da formação inicial de professores requer, além dos aspectos legais já expostos, uma compreensão sob o olhar de autores que investigam o tema em pauta. Nessa seção, trataremos da formação inicial por intermédio de um diálogo reflexivo do ponto de vista dos autores Imbernón (2000; 2006), Gatti (2003; 2010), Veiga (2019), Nóvoa (1995; 2019), Sartori (2013) e Freire (2022).

É importante reforçar que a formação de professores para atuação na educação básica é referida na LDB - Lei nº 9.394/96, que aborda, em seu artigo 62, que a formação de docentes para atuação na educação básica acontecerá por meio de curso de licenciatura, de graduação plena, em nível superior nos institutos superiores e nas universidades, nomeada como formação mínima para atuação (Brasil, 1996).

Desse modo, ao direcionarmos o olhar para o contexto formativo dos docentes, é necessário realizarmos alguns apontamentos sobre o processo de formação inicial. De acordo com Imbernón (2000), a formação inicial constrói as bases educativas, possibilitando o conhecimento profissional e pedagógico, que se aprimora ao longo da carreira profissional. Como o próprio termo indica, esse processo constitui-se como o início da apropriação de um conhecimento específico da profissão docente.

Dessa forma, a bagagem a ser construída nesse processo formativo precisa ser solidificada com base em conhecimento científico, cultural, pessoal e válido, promovendo interatividade e dialogicidade, por meio de estratégias de reflexão, intervenção e de análise, para que o docente compreenda a complexidade dos processos de ensinar e aprender. O conceito de formação de professores, para Veiga (2009), articula-se em ações que objetivam formar o docente para o exercício de sua função profissional. Sendo assim, a formação inicial pressupõe um mínimo de condições para qualificação, assegurando habilidades aos estudantes, futuros professores para o início de sua carreira profissional (Gatti, 2003).

Imbernón (2006) acrescenta a importância do caráter analítico e reflexivo na formação de professores, construindo conhecimentos sobre os contextos sociais e refletindo sobre as práticas educativas. O autor reforça que, para que o professor possa atuar na complexidade, em contextos que, muitas vezes, não são exclusivos da escola, é importante ter um conjunto consolidado de conhecimentos para enfrentar o dia a dia da escola e, principalmente, a docência. Dessa forma, o professor é um profissional que precisa reconhecer as desigualdades e injustiças, tendo em conta as experiências vivenciadas em práticas cotidianas, isso “não se trata de aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos da profissão, porque se realizam determinadas ações, adotam-se algumas atitudes concretas, quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo” (Imbernón, 2006, p. 65).

A autora Gatti (2010) propõe que haja uma relação da formação com os espaços formativos, os quais poderão ser propulsores de conhecimentos relacionados à profissão e trazem uma dimensão social dos sujeitos. Assim sendo:

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (Gatti, 2010, p. 1375).

Destaca, assim, a importância do reconhecimento da função social da escolarização, da responsabilidade com os educandos e das práticas educativas e didáticas, já que os futuros professores experienciam, reconhecem e confrontam no processo de formação inicial as concepções sobre o papel do professor, enquanto acadêmicos. A formação inicial é o ponto de partida para que o professor reconheça e compreenda a sua função social e o seu papel como professor.

Nesse contexto, questiona-se o papel das universidades na formação inicial dos docentes e a participação das escolas. De acordo com Nóvoa (2019, p. 7):

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas, esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas, esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais.

Assim posto, o autor concebe que a formação docente ocorre em âmbitos distintos. Todavia, a formação inicial é indispensável para ingressar na carreira docente. Nessa

perspectiva, o professor convive com outros docentes e discentes e, nesse meio, ocorrem novas aprendizagens, que é uma das múltiplas formas de estar em um contínuo processo de formação. Cada um desses processos orienta a prática educativa e colabora na construção da identidade do professor. Nessa perspectiva, “[...] a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente” (Nóvoa, 1995, p. 24).

Alinhado com esse diálogo, Sartori (2013) reflete sobre a importância da integração de possibilidades, bem como do necessário estreitamento da relação entre teoria e prática na formação universitária dos futuros docentes, o que possibilita o desenvolvimento técnico, socioafetivo e cognitivo da profissão. Corrobora a promoção da reflexão sobre o que ensinar, de que forma ensinar e porque ensinar determinado conhecimento.

Associado com esse viés, é necessário ter consciência do inacabamento do ser humano indicado por Freire (2022). Como o próprio autor adverte, esse deveria ser o ponto de partida, “o do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 2022, p. 50). Estar consciente de que somos seres incompletos e estamos em constante aprendizagem representa um processo que se constrói continuamente nas relações, nas conversas e nos debates.

A partir dessa reflexão de Freire (2022), é possível reconhecer a importância da continuidade nos processos formativos dos docentes. Sendo assim, reafirmamos a formação inicial como o primeiro passo da trajetória profissional docente. Destarte, é o primeiro, mas não é o único, por isso, é necessário que esse profissional mantenha-se atualizado e em constante processo de formação. Na próxima seção, abordamos a formação continuada de professores e o tão importante sentido de continuidade.

3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O SENTIDO DE CONTINUIDADE

A formação continuada de docentes tem sido alvo de debates e estudos no decorrer dos últimos anos. Quando se faz alusão ao termo formação continuada, remetemos ao sentido de um processo contínuo, um ato de permanente aperfeiçoamento do educador, inerente à profissão docente. Gatti (2008) explica que essa mesma nomenclatura abrange desde os cursos de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*), até palestras e treinamentos oferecidos pelas mantenedoras das diferentes redes de ensino. Especificamente no Brasil, essa questão é vista

como um ato compensatório de lacunas ocasionadas na formação inicial, ao invés de ser compreendido como um processo de atualização ininterrupto, aprofundando conhecimentos da profissão docente (Gatti, 2008).

Deparamo-nos com diferentes desafios acerca do tema, por sua vez, Imbernón (2009) traz a ideia de uma formação permanente do educador, um processo compreendido em sua infinitude, que conduz o professor a alicerçar novos conhecimentos acerca de sua prática diária. Imbernón (2011) compreende a efetivação da formação continuada como um desafio, quando há o predomínio da improvisação, também quando os objetivos apresentam-se contraditórios dentro da proposta. Ressalta, igualmente, a falta de autonomia das instituições ao realizarem a formação continuada em seus respectivos espaços, a falta de profissionais formadores capacitados e a forma como esse processo é desenvolvido em contextos individualistas. Ainda trata da visão que se tem a respeito da formação como mecanismo de promoção, progressão e incentivo salarial.

Neste sentido, Imbernón (2009) aponta a formação permanente como prioridade, mediante a colaboração, o respeito, a organização, a participação ativa das pessoas envolvidas no processo e nos planejamentos. Nesse alinhamento, conforme anuncia Imbernón: “a formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (2009, p. 44-45).

Enlaçado ao processo dialógico, Sartori (2013) acrescenta uma visão crítica promovendo a reflexão sobre a garantia de uma formação permanente não ser uma condição suficiente para alcançar a qualidade educacional. Dessa maneira, Sartori reforça que:

Para fazer avançar a escola e a educação nela dispensada, há de se considerar outros aspectos que, por certo, exercem influência importante sobre a ação docente, começando pela garantia de ganhos salariais condizentes com a relevância do trabalho do professor. Além disso, a ele devem ser disponibilizados na escola os recursos materiais que apoiem sua atuação, ou seja, os equipamentos de apoio didático-pedagógico, tais como biblioteca, laboratórios, equipamentos de informática e eletrônicos, considerando as possibilidades de inovação decorrentes do avanço científico e tecnológico dos dias atuais. Atender a tais exigências requer a vigência de políticas públicas voltadas a criar modos e mecanismos que possibilitem aos professores, assim como é devido a todos os demais seres humanos, a busca constante de aperfeiçoamento e auto-organização, melhorando as condições de vida e de aprimoramento profissional (2013, p. 31).

Por seu lado, Freire (2011, p. 40) acrescenta conceitos em uma perspectiva crítica, afirmando que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se

pode melhorar a próxima prática”. Por intermédio de um movimento de ação e reflexão, o educador vai construindo clareza sobre a sua prática pedagógica, que, segundo o autor, demanda um amplo conhecimento de diferentes dimensões, sendo necessário aprender, em um constante ato de construção, reflexão e mudança.

Partindo dessa perspectiva, a “[...] formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática” (Nóvoa, 1991, p. 30), configurando-se num processo permanente/constante de formação, de construção e reconstrução da identidade pessoal e profissional. Dessa forma, para o mesmo autor, “o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (Nóvoa, 2001, p. 12). Assim, a escola constitui-se local adequado e ideal para a efetivação da formação continuada por ser o espaço em que é possível dialogar com as problemáticas da docência.

Por sua vez, a falta de autonomia da instituição escolar configura-se como desafio que é apontado por Imbernón (2009), pelo fato de não efetivar a formação continuada no próprio espaço escolar, sendo que o Projeto Político Pedagógico é uma possibilidade para o exercício de autonomia dentro do espaço escolar. Por outro lado, o estabelecimento de parcerias com instituições que não estão ligadas ao campo da educação, que não conhecem a realidade da escola, interfere significativamente no processo de formação continuada. Principalmente, quando chegam até as mantenedoras e escolas pacotes prontos em uma perspectiva de formação atrativa, porém com cunho mercadológico, que, em sua maioria, não atendem as reais necessidades de escolas, mantenedoras e professores.

Neste sentido, Gatti (2011) refere a organização da formação continuada tradicional, a qual se baseia em palestras e cursos, não atentando para a participação ativa dos professores, de modo que estes deveriam ser incentivados para a busca de aperfeiçoamento profissional, por meio de reflexões constantes sobre a sua prática educativa. Esse incentivo, na maioria das vezes, não é encontrado nas propostas tradicionais de formação continuada, como afirma Nóvoa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (1995, p. 25)

Desse modo, a formação permanente não acontece pela acumulação, mas pela reflexão crítica oportunizada e incentivada no decorrer do processo formativo. Sendo assim, o caminho

para um processo de formação significativo é a diversificação, a inovação dos modelos de formação continuada, que busquem incentivar o profissional da educação a refletir sobre a sua prática, aliando às suas experiências novos saberes. Nóvoa (1995, p. 28) destaca que:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela invasão, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Salles (2015) utiliza o termo “formação continuada em serviço” para os atos formativos ofertados pelos sistemas de ensino, ou aqueles produzidos no contexto escolar, no dia a dia do docente. O autor identifica a formação continuada como o segundo passo a partir da formação inicial.

Tendo como base o inacabamento do ser humano, mencionado por Freire (2022), as situações de aprendizagem que promovem o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, que antecedem a formação inicial e contemplam as experiências vivenciadas pelo professor, inclusive fora do ambiente profissional, relacionam-se à formação continuada.

De acordo com Nóvoa (2002), mais importante que compreender como formar um professor, é entender como ele se forma. O autor utiliza o termo disposição ao invés de competência, em que, além de diminuir a rigidez do termo, direciona um olhar para as dimensões pessoais e profissionais dos professores, sendo que estes:

[...] não são apenas consumidores, mas também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos (Nóvoa, 2002, p. 36).

A dialogicidade propicia a continuidade nos processos formativos, que precisam ser significativos para o professor, para que haja a melhoria na prática pedagógica. Sartori (2013, p. 41) afirma que: “desafios são colocados ao professor para a construção do conhecimento e para as mudanças no processo formal de educação, que tornam os atos de pensar, de repensar, de autoavaliar essenciais para ressignificar a prática pedagógica”. Neste sentido, além de refletir sobre a prática educativa, é necessário pensar como a formação continuada está sendo ofertada ao docente, ou se está sendo realmente efetiva dentro da sua proposta de docência.

A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2019, p. 11).

Nóvoa (2019) contribui reafirmando que a formação continuada precisa ocorrer no espaço escolar, construindo conhecimentos compartilhados, produções que resultem da partilha dos conhecimentos individuais dos professores, transformando esses saberes em conhecimentos coletivos. Entretanto, essa perspectiva, infelizmente, não é contemplada pela formação continuada ofertada pelos sistemas de ensino.

Após vários conceitos e perspectivas abordadas por diversos autores, é importante relatar que este estudo trabalhará acerca da formação continuada ofertada pelo sistema municipal de ensino, que consiste em uma formação com bases legais, as quais norteiam as ações desenvolvidas pelo sistema de ensino, por meio de programas, palestras, reuniões, entre outras, sendo direcionada ao professor e exclusivamente para sua dimensão profissional, com o intuito de interferir em sua prática pedagógica, apesar de, algumas vezes, objetivar o aperfeiçoamento da prática docente, ainda apresenta um padrão normativo, com alguma frequência, restritivo e sistematizado de forma inflexível. Tal fato deixa de contemplar as outras dimensões que fazem parte do ser e do trabalho do professor, inclusive sobre o papel social inerente ao professor e à escola.

O que nos leva a questionar se, de fato, a formação continuada ofertada pelo sistema de ensino é realmente significativa, bem como se ela abrange e valoriza os saberes dos professores que participam desse processo formativo. Sendo assim, no próximo capítulo, abordamos a formação continuada ofertada pelo sistema de ensino e o papel dos protagonistas desse processo.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO SISTEMA DE ENSINO: QUEM FAZ E POR QUE FAZ?

Ao adentrarmos no âmbito da formação continuada no sistema de ensino, é importante destacar de que forma os sistemas de ensino estão organizados no Brasil, caracterizando-os brevemente para, em seguida, tratarmos especificamente do sistema municipal de ensino de Concórdia - SC, explanando o contexto da formação continuada no município destacado.

Dessa forma, neste capítulo, abordamos questões referentes aos sistemas de ensino no Brasil, a constituição e a política de formação docente no sistema municipal de ensino de Concórdia - SC e a formação continuada.

4.1 SISTEMAS DE ENSINO NO BRASIL

Entendemos por sistema “[...] um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada” (Saviani, 1999, p. 121). Desse modo, é comum a utilização do termo sistemas de ensino ao referir-se às redes de escolas. “Daí falar-se em sistema estadual, sistema municipal, sistema particular etc., isto é, respectivamente, rede de escolas organizadas e mantidas pelos estados, pelos municípios ou pela iniciativa particular” (Saviani, 1999, p.123).

De acordo com a perspectiva legal exposta na Lei 9.394/96 em seu Art. 8º: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (Brasil, 1996). Neste sentido, Saviani traz a contribuição de que “[...] do ponto de vista da entidade administrativa, o sistema educacional pode ser classificado em: federal, estadual, municipal, particular etc.” (1999, p. 123).

A Lei 9.394/96 atribui aos respectivos sistemas de ensino responsabilidades, determinando à União prestar assistência financeira e técnica, aos estados, municípios e Distrito Federal, estabelecendo diretrizes curriculares e avaliando o rendimento escolar em todos os níveis de ensino. Também compete à União manter as instituições de ensino que, junto com as instituições de ensino superior privadas, compõem o sistema federal de ensino. Ao sistema de ensino estadual compete a colaboração na oferta do ensino fundamental, juntamente com os municípios, priorizando o ensino médio. Por sua vez, ao sistema municipal de ensino cabe manter a educação infantil, tendo, como prioridade, a garantia do ensino fundamental (Saviani, 2010).

Nesse sentido, na próxima seção abordamos o contexto do sistema municipal de ensino de Concórdia - SC, tratando especificamente de sua constituição e a política de formação docente.

4.2 O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CONCÓRDIA: CONSTITUIÇÃO E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

O município de Concórdia - SC está localizado no Alto Uruguai Catarinense, na região oeste do estado de Santa Catarina. A rede municipal de ensino é composta por 20 centros municipais de Educação Infantil (CMEIs), 19 escolas municipais de Educação Básica (EBMs), seis grupos escolares municipais (GEMs)⁷.

O sistema municipal de ensino de Concórdia - SC foi instituído pela Lei Complementar nº 159, de 01 de junho de 1999, a qual criou e organizou a rede municipal de ensino, observando os princípios e normas da Constituição Federal, Lei das Diretrizes e Bases, Constituição do Estado de Santa Catarina e a Lei Orgânica municipal. Trata dos princípios e fins da educação escolar, do direito à educação e do dever de educar, da educação escolar pública e em instituições privadas, da organização e atribuições do sistema municipal de ensino, das atribuições das instituições de ensino, dos profissionais da educação, da gestão democrática, dos níveis e modalidades de ensino, do currículo escolar, da avaliação do rendimento escolar, do órgão normativo, da elaboração das normas deliberativas, entre outros aspectos (Concórdia, 1999).

No ano de 2011, a Lei Complementar nº 607, de 14 de dezembro de 2011, alterou dispositivos da Lei Complementar nº 159, tais como: a alteração no atendimento da educação infantil para crianças de até cinco anos e outras questões são pontuadas e acrescidas à Lei, porém ambas as Leis não mencionam aspectos específicos sobre a formação continuada do professor na rede municipal de ensino de Concórdia - SC, não dispondo de informações acerca da oferta e das condições através das quais será realizada.

Ainda sobre os aspectos legais, é importante mencionar a Lei Complementar nº 602, de 29 de novembro de 2011, que dispõe sobre o estatuto, o plano de cargos e carreira do magistério público municipal, estabelecendo normas e dando outras providências. A Lei

⁷ Os dados e informações a respeito da constituição do sistema municipal de ensino foram extraídos do site da Prefeitura Municipal e podem ser consultados pelo link: <https://concordia.atende.net/subportal/secretaria-municipal-de-educacao>.

602/2011, no Art. 36, assinala a participação na formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, como um dos requisitos a serem observados na avaliação trienal de desempenho. A mesma Lei, no Art. 71, trata sobre a capacitação dos servidores do Quadro de Pessoal do Magistério Público Municipal, como atividade permanente na Secretaria Municipal de Educação (Concórdia, 2011). Porém, não são mencionados especificamente aspectos sobre a oferta da formação continuada pelo sistema municipal de ensino. A Lei apenas especifica, no Art. 72, que:

Capacitação, para os efeitos desta Lei, consiste na possibilidade do servidor participar de cursos de formação, especialização ou outra modalidade, em programas desenvolvidos diretamente pelo Município ou por instituições de ensino especializadas em educação ou em áreas correlatas ou afins (Concórdia, 2011).

Nesse viés, encontra-se a Lei nº 4.810, de 6 de novembro de 2015, que instituiu o Plano Municipal de Educação 2015-2025, dispondo de metas e estratégias para o contexto educacional concordiense, tratando especificamente da formação docente e continuada no município de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 8 - Menções a Formação docente e continuada no Plano Municipal de Educação 2015-2025 Concórdia - SC

META	ESTRATÉGIA
META 14: Estabelecer parcerias, em articulação com o Estado, a União e o Município, para a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	14.1 Incentivar a participação de professores da educação básica nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , por meio de licenças remuneradas, como incentivo à carreira e a qualidade da formação docente.
	14.5 Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação básica, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais
META 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado, e o Município, no prazo de 1(um) ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os	15.1 Identificar, nos sistemas de ensino, as demandas para a implementação de programas de formação inicial e continuada dos professores, pessoal técnico e administrativo, a partir da vigência deste Plano.
	15.2 Implantar, a partir da vigência deste

professores possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam	Plano, programas de formação complementar, para as áreas de maior demanda, aos profissionais do magistério, em parceria com as Instituições de Educação Superior.
	15.6 Garantir formação inicial e continuada dos profissionais da educação nas modalidades de educação no campo, especial e indígena.
	15.7 Garantir a formação continuada, em serviço, a todos os profissionais da educação com encontros por áreas, núcleos ou polos, com socialização de experiências, materiais e aprofundamento teórico.
	15.10 Programar, com continuidade, políticas públicas próprias para os profissionais dos sistemas de ensino atuarem como formadores, nas capacitações continuadas em serviço.
META 16: Formar, em nível de Pós-Graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos Sistemas de Ensino.	16.1 Realizar, em regime de colaboração, levantamento de demanda para cursos de pós-graduação (<i>lato e stricto sensu</i>) e buscar parcerias com Instituições Públicas de Ensino para oferta dos cursos prioritários.
	16.2 Manter e ampliar no Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério das redes públicas, as vagas de licença remunerada para os professores cursarem pós-graduação <i>stricto sensu</i> .

Fonte: Plano Municipal de Educação de Concórdia - SC Lei nº 4.810, de 6 de novembro de 2015 (elaborado pela pesquisadora).

Nessa perspectiva, é notório o estabelecimento de estratégias para o alcance de uma formação continuada adequada aos profissionais da educação, abordada no Plano Municipal de Educação no município de Concórdia - SC. Busca o suporte aos docentes que atendem na rede municipal de ensino, em áreas específicas de atuação como a educação especial, indígena e do campo, também aos profissionais das demais áreas, visando garantir uma formação continuada que atenda as demandas do sistema educacional e dos docentes, que atuam na rede municipal de ensino, que são referidos em alguns pontos do documento.

Todavia, ao direcionarmos o olhar para a estratégia 15.2, que trata sobre a implantação de programas de formação complementares, especificamente para áreas que possuem maior demanda, ela remete-nos ao sentido de uma oferta de programa de formação continuada de cunho compensatório, ao invés de aprofundamento, reflexão e continuidade do processo formativo, o que reforça a questão que:

[...] 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 dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas [...] (Gatti, 2008, p. 58).

Algo que chama a atenção na Meta 16, exposta no quadro anterior, é que as duas estratégias articuladas não enfocam a modalidade de formação continuada, considerando as demandas e as necessidades do Sistema de Ensino, nem mesmo informando sobre as formas de oferta e condições em que ela será realizada.

Outro ponto é a associação entre capacitação e formação que é citada em alguns pontos do documento, naturalizando a formação a um “ensinar a fazer”. Neste sentido, Freire (2022) recorda que a formação vai além de treinar, o contexto formativo que faz parte de uma educação libertadora requer a participação de professores e alunos, visando à emancipação e à autonomia dos sujeitos, pois a continuidade da formação acontece mediante a autonomia do docente.

Sendo assim, na próxima seção, continuamos a discutir sobre os aspectos formativos no sistema municipal de ensino de Concórdia - SC, remetendo ao contexto da formação continuada, trazendo aspectos legais e informações importantes sobre a política de formação continuada do município.

4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CONCÓRDIA

A formação continuada na rede municipal de Ensino de Concórdia - SC é abordada em documentos legais do município (já citados), sendo compreendida como: “[...] um imperativo frente à realidade em que se vive. A rapidez da inovação tecnológica, os avanços científicos e a (re)configuração da sociedade exigem que se busque constantemente novos conhecimentos” (Concórdia, 2005, p. 88). Dessa forma, essa seção traz informações de documentos legais e

documentos disponibilizados no *site* do próprio município sobre o contexto no qual está inserido o processo de formação continuada e sua oferta pelo sistema municipal de ensino aos docentes.

Inicialmente, é relevante mencionar que o Sistema Municipal de Ensino de Concórdia - SC dispõe de uma equipe de formação regulamentada pelo Decreto nº 232/2005, de 15 de fevereiro de 2005. Em seu art. 1º, o referido Decreto caracteriza que o Grupo de Formadores tem a finalidade de capacitar os professores da rede municipal de ensino e que seus constituintes serão designados por ato do Secretário Municipal de Educação, de acordo com os critérios estabelecidos pela Equipe Técnico-Pedagógica da Secretaria de acordo com o art. 2º do respectivo Decreto (Concórdia, 2005).

Seguindo a premissa do referido Decreto, recentemente o Decreto nº 7.019, de 3 de fevereiro de 2023, trouxe alterações com relação ao grupo de formadores, designando e gratificando servidoras com cerca de 50% sobre o vencimento, por desempenho em atividade na área de formação continuada, enquanto perdurarem os trabalhos do grupo de formadores (Concórdia, 2023).

Podemos dizer que esse viés vem ao encontro da estratégia 15.10 do Plano Municipal de Educação de Concórdia – SC, 2015-2025, que almeja: “Programar, com continuidade, políticas públicas próprias para os profissionais dos sistemas de ensino atuarem como formadores, nas capacitações continuadas em serviço” (Concórdia, 2015, p. 137). Contudo, cabe registrar que se trata em parte, pois, até o presente momento, não existe nada além das normativas estabelecidas nos Decretos destacados.

Neste sentido, direcionamos o olhar com vistas a tratar especificamente das formações ofertadas pela rede municipal, que são enfocadas no Plano Municipal de Educação 2015-2025, trazendo informações específicas sobre as formações continuadas ofertadas nos anos de 2012, 2013 e 2014 aos professores, conforme quadro abaixo:

Quadro 9 - Formação continuada ofertada aos professores da Rede Municipal de Ensino de Concórdia - SC 2012-2014

Ano	Carga horária	Formação ofertada/ público-alvo
2012	120h	Formação em serviço para professores de todas as áreas e escolas.
	72h	Curso de Tecnologias da Informação e Comunicação – Professores em Rede
	40h	Curso: Reflexões teóricas metodológicas do Materialismo Histórico-dialético
	40h	Formação para professores de literatura

		dramatizada
	40h	Seminário Municipal de Educação Inclusiva
	200h	Programa Escola Ativa – Escola Ativa
2013	32h	Formação em Serviço para os professores de todas as escolas
	20h	Utilização da Lousa Digital
	20h	Seminário de Educação Infantil
	20h	Curso sobre a construção de Práticas Pedagógicas Significativas
	60h	Introdução para Educação digital
	28h	O fazer pedagógico no cotidiano escolar
	120h	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Curso para professores do ciclo de alfabetização)
	20h	Seminário de Educação Infantil: Tempo de educar, cuidar e criar
	16h	Formação Xadrez - para professores de Educação Física
2014	40h	Seminário Municipal de Educação Inclusiva
	20h	Formação lousa digital
	32h	Curso para professores de Matemática - Jogos e Frações
	24h	A Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental – Parceria IFC – <i>Campus</i> Concórdia
	160h	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Curso para professores do ciclo de alfabetização)
	20h	Formação para os professores de todas as áreas
	24h	Formação em Serviço para os professores de todas as escolas
	60h	Tecnologias na Educação: Ensinando e aprendendo com as tecnologias

Fonte: Plano Municipal de Educação de Concórdia/SC Lei nº 4.810, de 6 de novembro de 2015 (elaborado pela pesquisadora).

Além disso, os Relatórios Anuais do Plano Municipal de Educação dispõem de informações sobre a oferta de formação continuada aos docentes no sistema municipal de ensino de Concórdia - SC. De acordo com o Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação – PME de Concórdia - SC, no ano de 2017, a rede municipal de ensino proporcionou formação continuada por áreas, aproximadamente 32 horas por área/disciplina. Segundo o respectivo documento: “[...] a formação é realizada em parte com os próprios profissionais, e parte em parceria com as instituições de ensino superior parceiras” (Concórdia, 2017, p. 92).

Em 2018, de acordo com o Relatório Anual de Avaliação do Plano Municipal de Educação – PME de Concórdia - SC, publicado em março de 2020⁸, foram ofertadas 32 horas

⁸ O documento corresponde a avaliação do Plano Municipal de Educação de Concórdia, realizada nos anos de 2018 e 2019, sendo que o ano de publicação do documento foi 2020.

de formação continuada em serviço para professores da Educação Infantil, mais 20 horas de formação nas unidades educacionais. O documento explicita dados sobre a equipe de formação, a qual faz parte da Secretaria Municipal de Educação de Concórdia - SC, responsável pelo planejamento, organização e implementação do processo de formação continuada para os professores do município.

Ambos os relatórios não especificam informações sobre as formas e condições de oferta sobre a formação continuada nos anos de 2017, 2018 e 2019. É importante referir que esses dois relatórios são os únicos disponíveis na página *online* da Secretaria Municipal de Educação do município de Concórdia - SC⁹. Assim sendo, que gera a interpretação de que não há publicações recentes de Relatórios de Monitoramento - Avaliação do PME no município de Concórdia - SC.

Dessa maneira, ano de 2020, deparamo-nos com um cenário pandêmico em que medidas foram adotadas para lidar com o controle e propagação da Covid-19, as aulas continuaram em todo o mundo e, no município de Concórdia - SC, não foi diferente. O Decreto nº 6.513, de 4 de maio de 2020, aprovou o primeiro plano de atendimento emergencial para a rede municipal de ensino de Concórdia - SC como uma das estratégias promovidas pela Secretaria Municipal de Educação para a continuidade do processo de aprendizagem, em decorrência da suspensão das atividades escolares presenciais, especificando sobre o regime especial das atividades complementares não presenciais.

Diante disso, o mesmo Decreto aborda sobre o processo de formação continuada em seu item 5.8.4, “A SEMED¹⁰ oferecerá uma formação de forma não presencial aos professores e à equipe de suporte sobre as tecnologias utilizadas na aplicabilidade deste Plano” (Concórdia, 2020). O que não vai ao encontro das estratégias propostas pelo Plano Municipal de Educação 2015-2025, já citadas, de modo que nos deparamos com a importância da continuidade desse processo e da urgência da formação continuada aos professores para as novas demandas educacionais no cenário pandêmico, algo que, em apenas uma formação, não se torna efetivo, devido à necessidade da continuidade do processo.

Outro fator, que evidencia essa fragilidade na oferta da formação continuada aos professores da rede municipal de ensino de Concórdia - SC, foi o direcionamento da única formação mencionada no Plano Emergencial ser voltada apenas para o uso das tecnologias, tendo em vista que uma parcela dos estudantes não possuía acesso à internet. Reafirmou,

⁹ <https://concordia.atende.net/cidadao/pagina/downloads-pme>

¹⁰ Secretaria Municipal de Educação de Concórdia - SC (SEMED).

dessa maneira, uma desigualdade presente no âmbito social, ignorando as condições reais de alguns estudantes do município.

Esses agentes, mesmo sem o suporte formativo necessário para lecionar em um cenário pandêmico, colocaram em prática estratégias pedagógicas significativas para o período (Nóvoa, 2020), devido à situação limite vivenciada no momento, os professores sentiram-se mobilizados a agir e descobrir o “inédito-viável”, que é citado por Freire (2003).

Seguindo a mesma lógica, surgem lições importantes em meio à crise, principalmente, além de promover formações continuadas significativas, também promover maior autonomia e liberdade dos professores (Nóvoa, 2020). O autor, igualmente, destaca que:

Hoje, está muito claro que nada pode substituir a colaboração entre professores, cuja função não é aplicar tecnologias prontas ou didáticas apostiladas, mas assumir plenamente o seu papel de construtores do conhecimento e da pedagogia. As capacidades de iniciativa, de experimentação e de inovação manifestadas durante a pandemia devem ser alargadas e aprofundadas no futuro, como parte de uma nova afirmação profissional dos professores (Nóvoa, 2020, p. 9-10).

Sendo assim, para que haja essa iniciativa, futuramente, é necessária a preparação dos professores. Nesse contexto, evidenciamos uma relevância cada vez maior em relação aos processos de formação continuada de professores. Nas palavras de Nóvoa:

É urgente transformar profundamente as concepções e os programas de formação de professores. Temos de assumir, de uma vez por todas, que a formação de professores é uma formação profissional de nível superior, a formação para uma profissão baseada no conhecimento. Temos de compreender que qualquer formação profissional superior implica um elevadíssimo nível teórico e de autonomia, mas implica também um conhecimento do campo profissional, neste caso das escolas e da educação, uma ligação forte com os outros profissionais, a construção de uma identidade profissional que é, ao mesmo tempo, pessoal e colectiva (2020, p. 10).

Neste sentido, de acordo com as considerações e informações abordadas nos documentos já referidos, observamos uma descontinuidade no processo de formação continuada no município de Concórdia – SC. Ademais, leva-nos a questionar sobre a participação dos docentes nesse processo, pois, será que o professor participante da formação continuada ofertada pelo sistema de ensino de Concórdia - SC está sendo ouvido sobre esse processo formativo? Será que a formação continuada ofertada está sendo, de fato, significativa e atendendo as demandas dos docentes?

Quando entendemos a formação continuada como elemento fundamental para o processo de desenvolvimento do professor ao longo de sua carreira docente, abrimos portas para um novo sentido àquilo que o professor realiza em sua prática. Ademais, é na contextualização de novas situações que ocorre a ressignificação da prática pedagógica

docente, tornando-a reflexiva. Articula, neste sentido, novos saberes, elencando a teoria e a prática como essenciais e trazendo novas questões em diálogo com os sujeitos envolvidos no processo de formação (Imbernón, 2011).

Nesse viés, Evangelista e Shiroma (2004, p. 535) afirmam que:

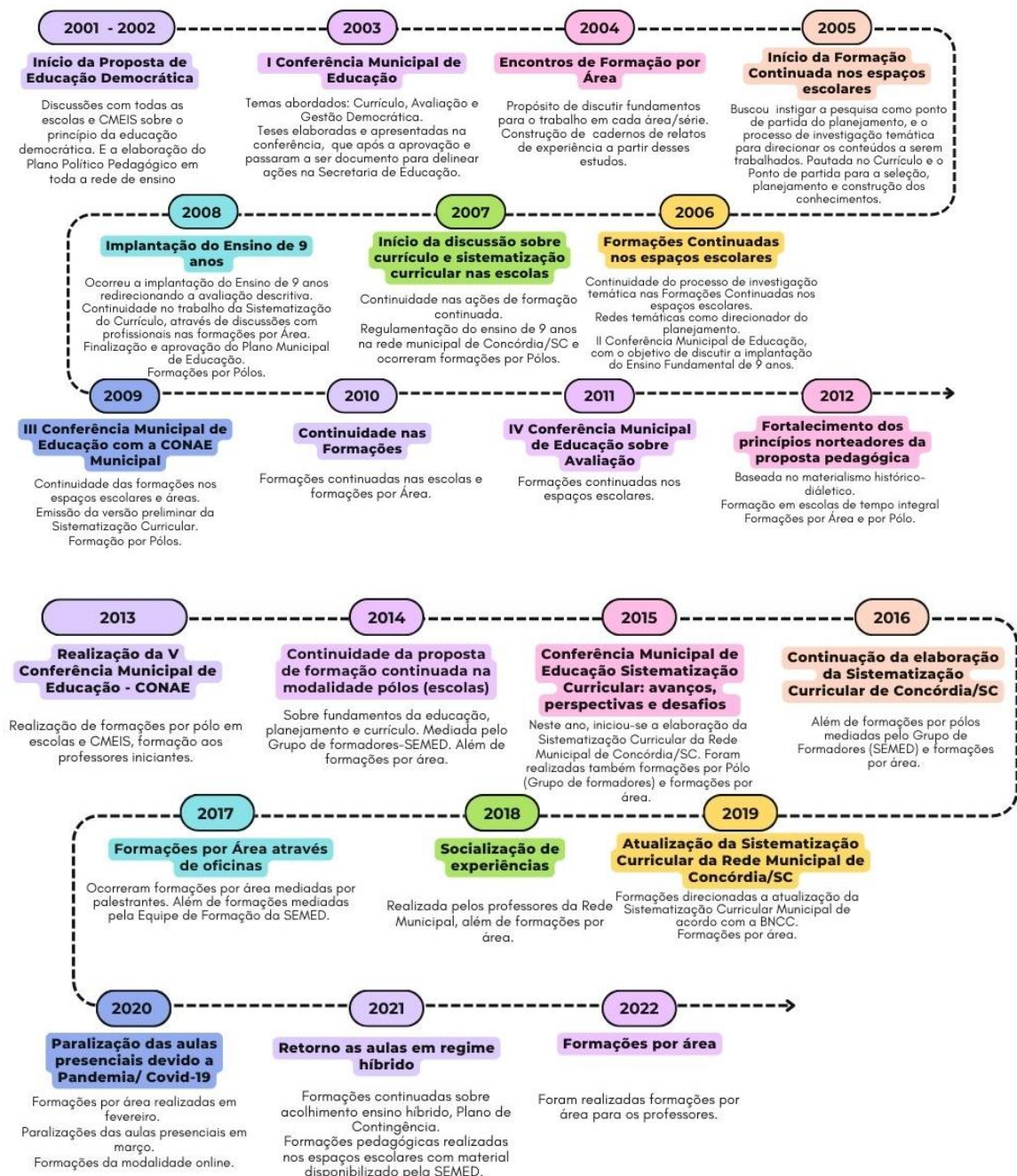
[...] a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente [...].

Diante do exposto, torna-se nítida a necessidade ouvir o docente sobre seu contexto de formação continuada, enquanto participante e atuante na rede municipal de ensino de Concórdia - SC, dando voz aos agentes fundamentais desse processo. Além disso, é possível observar a fragilidade e a descontinuidade do processo da formação continuada oferecido aos professores na rede municipal de ensino de Concórdia - SC.

4.3.1 Histórico da formação continuada na rede municipal de ensino de Concórdia – SC

Inicialmente, é relevante mencionar que, em cumprimento às políticas públicas de formação, previstas na LDB – Lei nº 9.394/96, Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação, a SEMED em cumprimento da meta 7 do Plano Nacional da Educação, promove, anualmente, formação continuada/permanente para os servidores da rede de ensino. Tal formação é oferecida com, no mínimo, 100 horas a cada dois anos para todos os segmentos da educação municipal.

Figura 1 – Linha do tempo da formação continuada na Rede municipal de ensino de Concórdia -SC



Fonte: Registros arquivados na SEMED Concórdia/SC 2023 (elaborado pela pesquisadora).

De acordo com o registro disposto nos documentos da formação continuada para professores iniciantes do ano de 2013, encontramos um histórico da formação continuada do município de Concórdia - SC. De acordo com esse histórico, no ano de 2001 e 2002, iniciou-se a proposta de educação democrática, em que ocorreram discussões em todas as escolas e CMEIS sobre o princípio da educação democrática. Houve a (re)elaboração do Plano Político Pedagógico nas escolas de toda a rede de ensino.

Em 2003, foi realizada a I Conferência Municipal de Educação, em que foram tratados temas como currículo, avaliação e gestão democrática. Ademais, a comunidade escolar participou na elaboração de teses levadas à Conferência, onde foram discutidas e sistematizadas em nível de comissão. Essas teses foram aprovadas e passaram a ser documento para delinear ações na Secretaria Municipal de Educação.

Nesse ínterim, de acordo com o histórico, no ano de 2004, foram realizados encontros de formação por área do conhecimento, com o intuito de discutir fundamentos para o trabalho em cada área e respectiva série. Foram construídos cadernos de relatos de experiência a partir desses estudos.

Um marco importante anotado nesse histórico deu-se no ano de 2005, quando se iniciou a formação continuada nos espaços escolares, com o intuito de instigar a pesquisa como ponto de partida do planejamento, debatendo sobre o processo de investigação temática para direcionar os conteúdos a serem trabalhados. Sendo assim, naquele ano, a investigação temática foi pautada no currículo, tomado como o ponto de partida para a seleção, planejamento e construção de novos conhecimentos.

No ano de 2006, houve a continuidade do processo de investigação temática nas formações continuadas nos espaços escolares, sendo que a maioria das instituições da rede municipal de ensino passou a incluir metodologias, como o trabalho por temáticas ou rede temáticas como direcionador do planejamento. Naquele ano, também ocorreu a II Conferência Municipal de Educação, com o objetivo de discutir a implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede.

Em 2007, foi dada continuidade às ações de formação continuada e iniciou-se uma discussão sobre currículo e sistematização curricular nas escolas. Houve a regulamentação do ensino de nove anos na rede municipal de Concórdia - SC e ocorreram formações por polos.

No ano de 2008, ocorreu a implantação do ensino de nove anos, redirecionando a avaliação descritiva. No mesmo ano, foi dada a continuidade no trabalho da sistematização do currículo, contemplando discussões com profissionais nas formações por área. Ocorreu a finalização e aprovação do Plano Municipal de Educação. Além da continuidade das formações por polos.

No ano de 2009, realizou-se a III Conferência Municipal de Educação com a CONAE Municipal, não ficando restrita em nível municipal, pois definiu delegados para as próximas etapas da CONAE (regional, estadual, nacional). Houve a continuidade das formações nos espaços escolares por áreas do conhecimento e formações por pólos. Ademais, neste ano, foi emitida a versão preliminar da sistematização curricular.

Em 2010, também ocorreram formações continuadas nas escolas e formações por área. Assim como em 2011, as formações continuadas ocorreram nas escolas com estudos relacionados à avaliação, (re)significando o cotidiano escolar. Ademais, houve a realização da IV Conferência Municipal de Educação sobre Avaliação.

Em 2012, ocorreu o fortalecimento dos princípios norteadores da proposta pedagógica baseada no materialismo histórico-dialético, pensado a partir de 2001. De acordo com o relatório de formação elaborado pela equipe de formação em 2012, ocorreram encontros para formações nos espaços escolares, em que a mesma equipe trabalhou com os professores acerca do materialismo histórico-dialético - Vygostsky, princípios norteadores da proposta de educação democrática na prática pedagógica, processos de desenvolvimento humano-interação, mediação e internalização. A socialização dos textos e a mediação foram a tônica das discussões. Nas escolas de educação em tempo integral, foram discutidas as contribuições do Programa Mais Educação para a Educação Integral em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul - *campus* Chapecó - SC.

Ainda nesse mesmo ano, foram ofertadas formações por área com o objetivo de capacitar os professores para o fortalecimento do trabalho nos anos e/ou séries que atuam, partindo de conteúdos específicos, que, conforme registros, ocorreu em três dias organizados pela SEMED e ministrados por palestrantes para os respectivos grupos das áreas e/ou disciplinas.

No ano de 2013, houve a realização da V Conferência Municipal de Educação – CONAE 2014, sendo que essa segunda edição não se restringiu ao nível municipal. Sendo assim, foi dada continuidade à formação, no ano de 2013, também realizada por polo, ministrada pela equipe de formadores da SEMED, organizada em encontros nas escolas e formações por área, conforme registros do relatório de formação da equipe de formação - 2013.

Em 2014, ocorreu formação continuada na modalidade polos (encontros nas escolas); no primeiro encontro, foram discutidos os fundamentos da educação; no segundo encontro sobre planejamento e o terceiro encontro destinou-se para repensar o currículo. Neste sentido, foi levadas para a discussão concepções dos autores como Saviani, Freire e Silva.

No ano de 2015, ocorreram formações por polo realizadas pela equipe de formação da SEMED, além da realização de atividades específicas em prol da sistematização curricular da rede municipal de ensino de Concórdia - SC, sendo que o currículo foi o tema da Conferência Municipal de Educação no referido ano. Foram ofertadas formações por área, além das formações nos espaços escolares.

Em 2016, foram ofertadas formações nos espaços escolares (formações do polo) pela equipe de formação da SEMED, formações por área, encontros de estudo por área de conhecimento para elaboração da sistematização curricular da rede municipal de ensino.

No ano de 2017, as formações foram realizadas por meio de oficinas por área/ano, que ocorreram em duas etapas, isto é, formações por área no decorrer do ano organizadas pela equipe de formação da SEMED. Em 2018, foram ofertadas formações por área/ano, formações nos espaços escolares, socialização de experiências. No ano de 2019, foram ofertados os mesmos formatos de formação, sendo que, especificamente naquele ano, o objetivo dos encontros de formação pautou-se na estruturação e o trabalho de atualização da sistematização curricular da rede de ensino. No ano de 2020, foram ofertadas formações por área antes da paralização das aulas presenciais. Também foi ofertada formação sobre o uso das ferramentas digitais para as aulas remotas.

Sendo assim, no ano de 2021 com o retorno das aulas presenciais na modalidade híbrida, foram ofertadas formações acerca do acolhimento dessa modalidade de ensino, além de formações pedagógicas com material fornecido pela SEMED. Por sua vez, de acordo com os registros no ano de 2022, foram ofertadas formações por área.

Dessa forma, é importante mencionar que as reuniões pedagógicas realizadas nos espaços escolares aconteceram no decorrer de todos os anos, sendo que a SEMED fornece um modelo de pauta e reúne-se com os professores e funcionários das unidades escolares para discussão de diferentes temáticas. A constituição desse respaldo histórico é primordial para a construção e o entendimento das diretrizes reflexivas, que serão enfocadas nos próximos capítulos do estudo, inclusive para a explanação do grupo de formadores que será realizada na próxima sessão.

4.3.2 Grupo de Formadores

Com vistas a aprimorar as discussões sobre as perspectivas da formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Concórdia - SC, adentramos nas discussões acerca do grupo de formadores, um alicerce importante na constituição e na solidificação da formação continuada aos docentes no município. O grupo é constituído por professores da rede municipal que estavam se especializando, por meio de programas de pós-graduação (mestrado), para nortear e mediar as formações continuadas em toda a rede municipal de Concórdia - SC.

De acordo com a justificativa emitida e arquivada na SEMED de Concórdia - SC, no ano de 2005, a Secretaria Municipal de Educação possui uma Proposta de Formação Continuada para os profissionais da educação atuantes, que acontece em horário de trabalho e de forma processual, ministrada por professores da própria rede municipal de educação. Ademais, essa formação era de extrema importância para a efetivação da concepção metodológica do materialismo histórico-dialético¹¹, sendo instituído um Grupo de Formadores para ministrar formação aos professores das escolas da rede municipal de ensino. Esse grupo deveria composto por professores da rede que estariam cursando mestrado na área da educação, com o intuito de contribuir nas discussões por meio de um aprofundamento nas questões teóricas e no processo de reflexão do fazer pedagógico dos professores. Destarte, a viabilização dessa metodologia implicaria a contratação de profissionais para substituir os professores formadores em sala de aula, dispensando a contratação de serviços de outros profissionais para os momentos formativos. Nesse enlaçamento, o custo seria irrisório e a formação continuada realizada de forma mensal e desenvolvida em pequenos grupos, o que é essencial para a qualificação dos profissionais da educação.

Dessa forma, foi instituído o Grupo de Formadores no dia 15 de fevereiro de 2005, por intermédio do Decreto nº 232/2005. Pelos registros documentais arquivados na SEMED, foi possível observar que o grupo de formadores reunia-se mensalmente no Centro de Formação da Prefeitura Municipal de Concórdia para estudos e planejamento das formações trabalhadas nos espaços escolares. Esse grupo de profissionais também recebia-suporte pedagógico por parte da assessoria e consultoria de professores doutores na área da educação. Segundo os registros, foi realizada uma avaliação desse formato de formação continuada realizada no ano 2005, apontando os pontos positivos e negativos, trazendo importantes considerações aos espaços escolares.

Nessa pesquisa documental, encontramos um artigo do ano 2007, o qual foi elaborado por duas profissionais que trabalhavam na SEMED. O artigo tematiza a formação continuada no município de Concórdia - SC e traz importantes aspectos que caracterizam a proposta formativa da época, sendo uma ferramenta adotada pelo município para discutir as dificuldades e os avanços encontrados nas unidades escolares, contemplando discussões acerca das políticas educacionais implantadas no Brasil. Baseando as reflexões formativas na concepção freiriana, parte da perspectiva do tema gerador. Essas discussões formativas ocorreram em encontros mensais em cada uma das unidades escolares. O objetivo do

¹¹ Concepção teórico, metodológica e epistemológica que baseia e orienta as Diretrizes da Política Educacional da Rede Municipal de Ensino de Concórdia - SC.

documento é relatar a experiência de formação continuada dos professores da rede municipal de Ensino de Concórdia – SC, deixando claro que o trabalho de formação era realizado por uma equipe de professores coordenada pela SEMED.

O artigo citado explicita que o município de Concórdia - SC vinha implementando uma política de formação permanente aos docentes nas próprias unidades escolares. A formação continuada contemplava grupos de estudos com gestores, articuladores pedagógicos, professores, auxiliares de creche, estagiários, bibliotecários e conselhos escolares. Por sua vez, o articulador pedagógico era o representante de cada escola (podendo ser professor, diretor, orientador), o qual era incumbido da função de auxiliar os gestores na dinamização do trabalho pedagógico.

Cabe-nos destacar que os profissionais da equipe formadora mantinham-se em formação permanente, por meio de uma assessoria pedagógica. E, de acordo com o documento (Decreto nº 232/2005), a política de manter uma formação continuada de forma sistemática para os docentes havia surgido nos últimos seis anos, tendo em vista as necessidades verificadas nas escolas, centralizando o olhar para a prática pedagógica e a discussão que permeia o ato de repensar o currículo escolar, o Projeto Político Pedagógico e as metas e as ações dos próprios espaços educacionais. Além dessa necessidade verificada na época, houve, em nível nacional, algumas indicações que contribuíram fortemente com a política municipal, a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE que se deu conforme a Lei nº 10.172/01, que trata da Formação dos Professores e Valorização do Magistério (Brasil, item IV, 2002).

Sendo assim, o município manteve as Conferências Municipal de Educação, isso definiu a linha teórico-metodológica e colaborou com a implementação da proposta de educação democrática e cidadã. Dessa forma, a metodologia do tema gerador, baseado nas concepções de Paulo Freire, foi extremamente relevante para contemplar as necessidades da educação pública municipal, por meio da compreensão de que os processos educacionais estão alinhados com a compreensão e problematização da realidade social. Assim sendo, justifica-se o aprofundamento dos conhecimentos científicos para que ocorra a consolidação dos saberes por parte dos educandos.

Nesse contexto, o trabalho com o tema gerador exige por parte do educador um olhar para a totalidade, em contraposição ao trabalho fragmentado e superficial, sendo que essa metodologia permite chegar aos conhecimentos que deverão ser trabalhados em sala de aula, com um olhar crítico, problematizador e com uma visão da totalidade. Esse conceito central de metodologia foi implementado nas formações continuadas na rede municipal de ensino de

Concórdia, por parte da equipe de formação da Secretaria Municipal de Educação, que mantinha reuniões periódicas nas unidades escolares com o intuito de discutir a prática pedagógica, baseando-se na proposta de educação democrática e cidadã. Nesse enlaçamento, um dos primeiros trabalhos desenvolvidos foi o diagnóstico da realidade escolar e, por meio deste, constatada a necessidade de pensar sobre a prática educacional, sendo que as escolas coletaram falas nas comunidades e bairros. Essas falas foram relevantes por expressarem a situação-limite, que, segundo Freire (2005, p. 105), mostram a realidade na qual os homens encontram-se, indicando que há necessidade de superar essas situações-limite. Isso não existe fora das relações que o homem estabelece com o mundo, sendo necessário considerar a ação dos homens sobre a realidade concreta em que estão situadas as situações-limites. Estas podem ser superadas com a transformação da realidade, sendo que, mediante isso, novas situações surgirão provocando atos-limites dos homens.

De acordo com a avaliação da formação realizada com os professores no ano de 2006, ela proporcionou reflexões permanentes sobre a prática educacional e o planejamento coletivo. Na época, as discussões, além de acontecerem nos próprios espaços escolares, também ocorriam em encontros mensais por área e por série, devido à necessidade de refletir sobre uma proposta curricular, pautando-se nas mudanças verificadas na educação, como a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Assim, o contexto formativo abrangia discussões referentes a análise da prática e, a partir delas, reelaborar uma nova concepção curricular para a rede de ensino.

Figura 2 – Síntese do Grupo de Formadores/2005



Fonte: Arquivos na Secretaria Municipal de Educação de Concórdia – SC (elaborado pela pesquisadora, 2024).

Continuaremos a discussão a seguir, dando ênfase à formação continuada mobilizada pela mantenedora do município de Concórdia - SC, trazendo as vozes da pesquisa de campo realizada por intermédio de entrevistas e a análise dos dados empíricos.

5 MOVIMENTOS IMPLICADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

5.1 AS VOZES DA PESQUISA

Em uma perspectiva formativa na qual o professor constitui o público-alvo, torna-se indispensável ouvi-lo para compreender as suas concepções acerca do processo formativo, tendo em conta que o professor é um sujeito que produz, utiliza e possui saberes específicos de acordo com o ofício que desempenha (TARDIF, 2014), assim sendo, não é um mero reprodutor de conhecimento. Sob essa perspectiva, buscamos os saberes docentes juntamente com os objetivos do estudo: iii) Compreender como é realizada a formação continuada em uma escola da rede municipal de Concórdia - SC; iv) Analisar como os professores de uma escola da rede municipal de ensino do município de Concórdia - SC entendem o processo de formação continuada e como esta reverbera ou não na prática pedagógica.

Dessa forma, para compor a pesquisa de campo, foram selecionados professores do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Concórdia - SC, os quais atuam há (no mínimo) cinco anos na instituição de ensino. A escola foi escolhida por ser uma das maiores dentre as escolas da rede municipal de Concórdia - SC, sendo utilizado o tempo de atuação como critério para escolha dos professores participantes da pesquisa, tendo em vista o maior tempo de participação nas formações continuadas ofertadas pela mantenedora.

A instituição de ensino na qual foram realizadas as entrevistas foi inaugurada no ano de 1982, atualmente, atende 30 turmas nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, totalizando 670 alunos, aproximadamente, considerando transferências e admissões diárias. Conta com 50 professores efetivos por meio de concurso público e 27 professores contratados de forma temporária.

Com relação a dimensões estruturais, a escola conta com 15 salas de aula, uma sala multifuncional, um laboratório de informática (favorece pesquisa de internet para realização de trabalhos escolares com agendamento e um cronograma para o uso dos equipamentos), uma sala para lousa digital, uma sala de vídeo, uma biblioteca, uma sala de professores, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de arquivo morto, três espaços para depósitos, dois espaços de área livre, um ginásio de esportes com cozinha, uma cozinha, um refeitório, um laboratório de ensino de Ciências, banheiros, local de vestuário para zeladoras, uma lavanderia, uma sala Judô, uma sala Xadrez. É importante mencionar que, atualmente, a escola está passando por reformas, dessa forma, os espaços

estão sendo adaptados conforme as demandas atuais, ou seja, não é possível trazer um inventário de recursos físicos, tendo em vista essa transição estrutural pela qual a escola está passando.

A princípio, o objetivo era o de convidar um professor por turma/disciplina, porém alguns destes afastaram-se da instituição por motivo de aposentadoria. Os professores que atuavam na mesma turma/disciplina foram sorteados e só após o sorteio foi emitido o convite. No total, foram nove professores participantes, conforme disposto no quadro que segue:

Quadro 10– Participantes da entrevista

Turma de atuação / Disciplina	Tempo de atuação na escola	Tempo de atuação na rede municipal	Graduação	Especialização
4º ano	7 anos	7 anos	Pedagogia	Educação Infantil e Anos Iniciais e Neuro psicopedagogia
Anos finais	16 anos	24 anos	Geografia	História e Geografia
3º ano	8 anos	8 anos	Pedagogia	Educação Infantil e Anos Iniciais
Anos finais	5 anos	Aproximadamente 12 anos	Língua Portuguesa e Inglês	Língua Portuguesa e Inglês
Anos finais	24 anos	Aproximadamente 30 anos	Educação Física	Não foi mencionado pelo sujeito entrevistado
Anos finais	10 anos	20 anos	História e sociologia	Não foi mencionado pelo sujeito entrevistado
5º ano	20 anos	32 anos	Pedagogia	Psicopedagogia, Educação Infantil e Anos Iniciais e Neuro psicopedagogia.
Anos finais	8 anos	11 anos	História e Filosofia	Não informado
Anos finais	22 anos	22 anos	Ciências Biológicas	Biologia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2024.

É importante salientar alguns aspectos que caracterizam o grupo de professores entrevistados, tais como o tempo de atuação na escola que varia de cinco a 22 anos, sendo maior o tempo de atuação na rede municipal de forma geral de sete a 32 anos, sendo que a maioria trabalha nos anos finais do ensino fundamental. No que tange à formação, é possível observar que as graduações são compatíveis com as áreas/turmas/disciplinas, em que os entrevistados lecionam/atuam, sendo que apenas 3 (três) sujeitos participantes possuem formação no curso de licenciatura em Pedagogia.

Na continuidade da configuração do estudo, salientamos que, nesta pesquisa, os dados foram analisados com base no método de análise de conteúdo, que, conforme Bardin (1997, p. 42), constitui-se em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Nessa perspectiva, algumas etapas foram seguidas, considerando a análise de conteúdo, como: a pré-análise, com a definição do *corpus* e a leitura flutuante; a exploração do material, quando surgiram as categorias de análise e o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

O trabalho com o material coletado nas entrevistas e a análise dentro das perspectivas de Bardin (1977) permitiram uma análise com profundidade dos dados empíricos, dos quais as categorias emergiram. Essas categorias utilizam critérios dos distanciamentos e proximidades, como ressalta Bardin (1977, p. 36): “[...] o analista, no seu trabalho de poda, é considerado como aquele que delimita as unidades de codificação, ou as de registro. Estas, de acordo com o material ou código, podem ser: a palavra, a frase, o minuto, o centímetro quadrado”.

O quadro, na sequência, dispõe as categorias oriundas das vozes dos participantes da pesquisa, conforme as entrevistas que foram realizadas.

Quadro 11– Categorias de análise da pesquisa

Categoria I: Formação continuada: concepções e compreensões
Categoria II: Formação continuada: relação com a prática da sala de aula
Categoria III: Formação ofertada pela mantenedora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Para que possamos compreender a natureza dos processos de ensino e, conseqüentemente, dos processos formativos, destacamos a necessidade do desenvolvimento da subjetividade por parte dos sujeitos que participam dos processos formativos - os professores. Apesar disso, Tardif (2014, p. 230) destaca que:

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua

prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes da sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Dessa forma, Tardif (2014) pondera que toda pesquisa relacionada ao ensino possui o dever de registrar as perspectivas docentes, “sua subjetividade de atores em ação” (Tardif, 2014, p. 230) e, principalmente, mobilizar os conhecimentos oriundos do saber-fazer que procede de sua prática cotidiana. Reafirma a importância das vozes dos sujeitos participantes da pesquisa não apenas como detentores do conhecimento, ou professores que apenas participam das formações continuadas, mas como “sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho” (Tardif, 2014, p. 230).

A seguir, adentramos na análise, considerando, inicialmente, a categoria I, trazendo as concepções e compreensões acerca da formação continuada, de acordo com as vozes emitidas pelos participantes da pesquisa.

5.1.1 Formação continuada: Concepções e compreensões

Nessa primeira categoria, aprofundamos a discussão sobre as concepções e compreensões docentes diante da formação continuada. Foram trazidas, anteriormente, concepções de teóricos que estudam e estudaram o processo de formação continuada de docentes, que são utilizadas como referências dentro do diálogo teórico para ancorar a reflexão crítica com as vozes dos sujeitos da pesquisa. Nesse diálogo, as perspectivas são elucidadas, surgindo conexões indispensáveis que nos levam a uma compreensão dos distintos aspectos que se relacionam no percurso formativo, captando como são expressos pelos docentes de forma espontânea, já que é um aspecto que faz parte do fazer e refazer no cotidiano pedagógico.

Ao serem questionados sobre como compreendem a formação continuada, a maioria dos sujeitos entrevistados classificou a formação continuada como um processo, em que há uma continuidade. Sublinhamos, pois, que isso vem ao encontro da perspectiva de Imbernón (2009) quando destaca a formação continuada como um processo permanente, assim como de Freire (2011), também considera a formação continuada como permanente, o que caracteriza um sentido de continuidade. A respeito disso, destacamos algumas falas que reafirmam as considerações tecidas pelos autores já citados:

O próprio nome já diz, acho que né, continuada que é um processo que você para, você discute e você vai refletindo depois, vai vendo se realmente é aquilo. É um processo de algo que está acontecendo (Sujeito 2)¹².

Formação continuada é um processo que você estuda para o seu trabalho. Já que apenas a formação na universidade não é suficiente para trabalhar com os alunos, os professores precisam continuar se aprimorando e buscando novas coisas para melhorar o nosso desempenho com o trabalho, como professor (Sujeito 9).

Na perspectiva de significar a prática pedagógica, Freire (2011) expõe a reflexão sobre a prática como um ato indispensável à formação permanente, abordando-a como um momento fundamental ao aprimoramento do fazer docente. Alguns participantes da pesquisa relacionaram suas concepções sobre a formação continuada com a prática em sala de aula, o que reforça a conexão entre a formação continuada com a prática pedagógica. Isso pode ser comprovado nas falas a seguir:

Eu penso que a formação continuada seria para dar uma base maior para nós na área educação, para melhorar nossas aulas [...] também para ter um tempo para avaliar o nosso trabalho, né? As mudanças que vêm ocorrendo na educação (Sujeito 8).

Formação continuada para mim, entendo como uma formação, uma explicação, um texto. Por exemplo, que você trabalha comigo e que eu consigo levar lá para minha sala de aula, que eu [...] talvez não consigo aplicar nesse exato momento, o que você me passou, mas mais adiante eu consigo aplicar dentro da minha sala, uma continuação do que você me explica que eu consigo continuar (Sujeito 3)

Ela é uma prática, uma busca constante para melhorar a nossa prática no nosso dia a dia, ela é importante porque, muitas vezes, a gente se reúne por áreas, troca experiências e contribui bastante para nossa prática pedagógica. Lógico que alguns momentos não são exatamente como a gente queria né? Mas, a gente tem que sempre aproveitar o máximo possível (Sujeito 6).

Nessa perspectiva e diante dessas falas, compreendemos que há necessidade de reflexão sobre a prática docente dentro da formação continuada, direcionando o olhar para além da compreensão e conceito e entendendo com uma verdadeira necessidade, como uma questão já foi evidenciada por Freire (2011). Os professores que participaram da pesquisa compreendem essa necessidade de formação permanente, de fato, o que se torna nítido em suas falas ao conceituarem suas perspectivas acerca da formação continuada.

Ao dialogar sobre o ponto de vista dos docentes a respeito do processo formativo contínuo, a análise permite-nos entender como o professor se forma. Conforme argumenta Nóvoa (2002), isso tem um sentido de extrema relevância que sobrepõe a compreensão de como formar um professor. Ademais, remete às necessidades formativas do professor em serviço, evidenciando algumas lacunas da formação inicial, bem como considerando os

¹² Para manter o anonimato dos/as participantes da pesquisa, adotaremos a denominação “Sujeito” seguido do número de ordem das entrevistas, da seguinte forma: Sujeito 1; Sujeito 2; Sujeito 3; ... Sujeito 9.

anseios docentes acerca das demandas do cenário educacional que é vivido no chão da escola. De acordo com Gadotti (2011), é fundamental discernir, com sabedoria, o que representa formar um professor, para não cairmos na armadilha de compreender a formação continuada com superficialidade ou como mera atualização embasada em novas receitas pedagógicas.

Neste sentido, destacamos a seguinte fala:

Eu acho que é aquele momento que você para e discute alguma coisa, que s vem ao encontro com algum assunto, que vem ao encontro com alguma necessidade, que de repente você está tendo e depois você vai usando isso, por que não é só uma coisa assim, aquele momento. O próprio nome já diz, [...] continuada que é um processo que você para e discute e vai refletindo, vai vendo se realmente é aquilo [...] é um processo de algo que está acontecendo (Sujeito 2).

Essa fala permite confirmar as concepções trazidas por Imbérnon (2011), Nóvoa (2002) e Freire (2022), quando compreendem a formação continuada em uma perspectiva de constante desenvolvimento, de forma permanente e infinita dentro do contexto educacional. Neste sentido, alicerçando as conexões que surgiram diante das falas dos sujeitos entrevistados, adentramos na próxima categoria, a qual trará a relação da formação continuada com a prática pedagógica da sala de aula.

5.1.2 Formação continuada: relação com a prática da sala de aula

O diálogo entre formação continuada e prática pedagógica inicia-se por meio de conexões, em que ambas tornam-se indissociáveis, conforme já anunciado na seção anterior. Ao longo dessa categoria, é aprofundada a construção desse diálogo, dando ênfase às vozes dos sujeitos da pesquisa.

Ao serem questionados sobre a formação continuada e desta na implicação na prática pedagógica na sala de aula, os professores demonstraram certa proximidade em seus posicionamentos. Isso é evidenciado quando anunciam a formação continuada pelo viés de melhorar a prática em sala de aula, bem como para o aproveitamento pessoal do professor no andamento das formações.

No viés de formação continuada como alicerce para a melhoria da prática pedagógica, é necessário reforçar a importância da clareza sobre a prática por parte do professor, o que exige um conhecimento sobre as dimensões que aprimoram e qualificam a

prática pedagógica. Dessa forma, torna-se imprescindível aprender, sendo que o processo de aprendizagem envolve mudar, construir e refletir (Freire, 2022). A troca de experiências proporciona uma construção de conhecimento oriundo do saber-fazer docente, que é necessário no processo de formação continuada e incide, positivamente, na prática pedagógica, juntamente com a reflexão sobre a prática, de acordo com as seguintes afirmações:

[...]a prática utilizada é uma busca constante, assim para melhorar a nossa prática no nosso dia a dia a formação é importante porque, muitas vezes, a gente se reúne por áreas, né? Troca de experiência e contribui bastante para nossa prática pedagógica. Lógico que alguns momentos não são exatamente como a gente gostaria. Mas, a gente tem que sempre aproveitar o máximo possível (Sujeito 6).

Eu penso que a formação seria para dar uma base maior para nós na área educação, melhorar nossas aulas que a gente também tenha um tempo para avaliar o nosso trabalho. Acompanhar as mudanças que vêm ocorrendo na educação (Sujeito 8).

Em conformidade com os entrevistados, a troca de experiências no processo de formação continuada contribui para melhorar a prática pedagógica, concomitante com a reflexão sobre a própria prática (mencionada como avaliação do trabalho por um dos pesquisados). Segundo Nóvoa (2002), a partilha de saberes e de experiências estrutura espaços de formação mútua, em que o docente desempenha o papel de formando e formador, construindo redes de (auto)formação assistida e participada, trazendo interação e dinamismo para a formação.

O olhar do professor para a formação continuada como um suporte reforça ainda mais as lacunas ocasionadas pela fragilidade da formação inicial, principalmente, com relação à prática na sala de aula. Neste sentido, o saber-fazer é uma construção que precisa ser alicerçada ao processo de formação continuada, para assimilação de novos conhecimentos, construção de novas competências e desenvolvimento de novas estratégias de ensino. Ademais, sublinhamos que a ampliação do conhecimento precisa estar atrelada às mudanças que, continuamente, estão acontecendo, essa é uma necessidade apontada pelos professores que estão há mais tempo trabalhando em sala de aula, que ao mesmo tempo compreendem que esse processo de formação não é apenas uma atualização, como destaca Gadotti (2011), mas faz parte do desenvolvimento profissional do professor.

Em contrapartida, deparamo-nos com a perspectiva na qual o docente procura selecionar aquilo que é trabalhado dentro da formação continuada, buscando associar o que se aplica ou não na sua prática pedagógica. Tais aspectos tornam-se nítidos nos seguintes posicionamentos:

É porque a gente sempre tem que tirar o essencial daquilo que contribui para nós como seres humanos. E, também, para aquilo que a gente utiliza na nossa prática (Sujeito 6).

Só que eu como professora, eu tenho que filtrar o que é bom para mim e para minha sala de aula, o que vai contribuir lá na minha prática (Sujeito 5).

Mas, é claro que a gente tenta tirar sempre de tudo o que você ouve, você tenta tirar um pouquinho que você pode usar né. Então, não vou dizer que tudo é aproveitado lá na sala de aula, porque não é, mas sempre em todas as formações a gente procura [...], sim tu aproveita tu faz e tal, mas eu pelo menos sempre procuro tirar o que é bom, mas se não é meu assunto, mas o que eu posso usar dentro da minha disciplina daquilo que estão abordando, então a gente sempre procura fazer isso (Sujeito 2).

Esses depoimentos corroboram com os pensamentos de Nóvoa (2002), quando ele afirma que a formação e o trabalho do professor não podem ser atividades distintas e/ou separadas, elas precisam estar integradas ao dia a dia do labor docente, voltando o olhar para a realidade e articulando com o desenvolvimento organizacional da instituição escolar. Nessa conexão entre a formação continuada e a prática pedagógica, deparamo-nos com a realidade do chão da escola, que é explicitada nas falas destacadas, trazendo à tona a indagação de compatibilidade entre o que é trabalhado dentro da formação continuada e a realidade vivenciada pelo docente no chão da escola. Destarte, se a formação continuada busca o aperfeiçoamento da prática do professor, esta necessita ser compatível com o contexto escolar, que o professor vivencia diariamente. Essa perspectiva traz também questionamentos acerca dos objetivos e finalidades dentro do planejamento dessa formação, porque se o professor precisa selecionar partes da formação que se encaixam dentro da sua realidade, subentende-se que esta não está sendo assertiva em sua totalidade. Sobre essa descontextualização da formação Imbernón (2010, p. 39) elucida que:

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe.

Ao aprofundarmos o diálogo a respeito da realidade educacional do chão escolar, que é inerente à prática pedagógica docente, pequenos aspectos podem tornar-se lacunas dentro do processo formativo, impactando diretamente o trabalho do professor na sala de aula. O fato de não se atentar para a realidade daquilo que é vivenciado nas escolas é um ponto importante, particularmente, quando direcionamos o olhar para a formação continuada, para os recursos e a estrutura escolar.

Nessa linha, a seguinte manifestação reforça a descontextualização da formação continuada com a realidade do professor, abordando os recursos que são apresentados e trabalhados em formações, que não são possíveis de serem aplicados no cotidiano escolar:

Eu acho assim, que a primeira coisa é você partir de um ensino público, você sabe o que as escolas têm para ofertar, de estrutura não somente o professor, mas o material. O que você tem para ofertar para o professor? Porque, muitas vezes, se você quer fazer algo diferente a partir de algo que você viu em uma formação que você teve, muitas vezes, o professor tem que bancar o material, ele tem que tirar do bolso (Sujeito 4).

Esse depoimento ilustra as concepções de Imbernón (2010) acerca das práticas da formação descontextualizada, em relação àquilo que o professor vivencia, sendo distante do real que o professor enfrenta. Neste sentido, Nóvoa (2019) corrobora quando se refere a respeito do mercado que disponibiliza cursos, eventos, em que os especialistas (a maioria das vezes, estão distantes da realidade escolar) trazem novidades sobre as tendências do momento e que, em sua maioria, são inviáveis de serem aplicadas no contexto escolar local devido aos diversos aspectos, entre eles, a questão de recursos, principalmente no sentido material.

Desse modo, é pertinente mencionar sobre os anseios e expectativas dos professores com relação à formação continuada, ao mesmo tempo em que estes compreendem que ela é concebida como um processo contínuo, que está acontecendo e que revela as distintas formas como esse processo impacta a prática pedagógica. Cabe destacar que a formação ainda é vista, em alguns momentos, com certa superficialidade, como um receituário com vistas a levar algo pronto para a sala de aula. Tal visão é indicada nas seguintes falas:

Mas, eu sinto a necessidade de algo mais dinâmico, de fazer com que a gente aprenda na prática também, para que você possa aplicar essa prática lá na sala de aula, não só na teoria porque a teoria a gente vai buscar (Sujeito 4).

[...] na escola e no município também ofertar mais e com assuntos assim, mais práticos com práticas que possam estar [...], coisas para a gente estar inovando também, trazendo sei lá, ideias para a gente também estar desenvolvendo lá em sala de aula (Sujeito 2).

Diante das falas, é possível observar uma desvinculação entre a teoria e a prática, compreendidas por alguns dos pesquisados como elementos separados dentro do processo de formação continuada. Nosso entendimento é de que elas (teoria e prática) deveriam estar atreladas em um movimento de ação-reflexão-ação, conforme apontado por Freire (2022). Nessa perspectiva, a reflexão representa um movimento de pensar para fazer, pensar sobre o fazer, construindo uma reflexão de forma crítica e permanente, que possa nortear a formação continuada de professores.

Os depoimentos anteriores provocam indagações acerca de como a formação continuada está sendo ofertada pela mantenedora do município de Concórdia-SC, pois ao mesmo tempo que alguns pesquisados entendem e destacam as contribuições para a prática pedagógica, outros relatam a indissociabilidade entre a teoria e prática nesse processo. Essas indagações são tratadas na categoria a seguir, buscando compreender a formação continuada ofertada pela mantenedora.

5.1.3 Formação ofertada pela mantenedora

Ao explicitar os diálogos empíricos, iniciamos a terceira e última categoria, a qual diz respeito à formação continuada ofertada pela mantenedora do município de Concórdia-SC. É importante lembrar que, de acordo com os achados documentais, a mantenedora promove encontros para formação continuada, alguns são chamados de encontros por áreas, nos quais se reúnem professores da mesma disciplina/turma, outros são gerais, em que se reúnem todos os professores da rede municipal, assim como acontecem as reuniões pedagógicas nos espaços escolares, que são incluídas no processo formativo dos docentes.

Essa dinâmica formativa aplicada pela SEMED é ilustrada pelo seguinte depoimento que se vincula às paradas e encontros para formação:

Nem sempre são mensais [...], normalmente, tem um período de início de ano ou de meio de ano, em que a secretaria para dois a três dias para fazer formações, às vezes, tem a formação na escola que acontece três ou quatro vezes por ano (Sujeito 9).

No que diz respeito à perspectiva organizacional do processo formativo no município de Concórdia-SC, nem sempre os encontros de formação são mensais. Segundo o depoimento transcrito, eles acontecem pontualmente no início de ano e meio de ano, essas formações são ofertadas pela SEMED durante dois ou três dias, de acordo com registros documentais encontrados e relatos dos participantes. Ademais, destacamos que, em alguns momentos, essas formações são organizadas pela SEMED, mas, em outros momentos, por uma empresa contratada para prestar serviços de formação aos professores.

A formação continuada na escola é referida como reunião pedagógica, sendo que essa formação, às vezes, é orientada pela SEMED, mas é aplicada e organizada pela instituição escolar. Isso pode ser percebido de acordo com o depoimento que segue:

[...] às vezes, a Secretaria Municipal de Educação passa uma sugestão de pauta para ser trabalhada com a equipe escolar, muitas vezes, é a gesta da própria escola que organiza a pauta para a formação pedagógica com o seu grupo de trabalho (Sujeito 9).

Nesse contexto, é imprescindível pontuar que poucos registros documentais que explicitam, justificam e objetivam as formações continuadas no município de Concórdia - SC foram encontrados a partir do ano de 2014. O registro é um instrumento imprescindível que antecede os processos avaliativos, algo que poderia ter sido melhor utilizado pela mantenedora do município de Concórdia - SC para pensar e repensar as formações continuadas aos docentes da sua rede de ensino.

Assim posto, faz-se necessário construir pontes reflexivas sobre esses encontros formativos que são ofertados e organizados pela SEMED, geralmente, no início e na metade do ano letivo, sendo que os pesquisados trouxeram à luz algumas questões. A respeito disso corroboram os seguintes posicionamentos:

[...] geralmente, ali na parada de julho eles fazem aquele momento por área, só que, às vezes, vem uma pessoa de fora dar a palestra, só que nós professores, não temos um momento gente sentar, para gente conversar, discutir realidades daqui e para ver se o problema daqui é ali e tal, o que a gente pode estar fazendo dentro da disciplina (Sujeito 2).

[...] o que eu vejo sendo feito desde sempre são algumas palestras sem eixo, sem estudo e sem base teórica, sem um norte, é tudo uma coisa solta hoje eu vejo isso amanhã aquilo, é tudo solto não há uma sequência. [...] Então, não há um discutir, eu penso que as formações deviam ser embasadas no estudo, né?! Não, é uma coisa que eles falam eles usam, né? Eles usam o termo Formação continuada, mas que de continuada não tem nada, é tudo solto, é tudo uma coisa, né? (Sujeito 7).

[...] eu penso que é um dinheiro, às vezes, até desperdiçado, quando nós o grupo mesmo de professores podia se reunir para trocar de ideias. E, se a gente levantasse um assunto e dissesse: “vamos estudar em cima desse assunto, vamos se reunir os grupos e estudar nesse assunto”. Acho que isso surtiria mais efeito do que essas coisas soltas, parece assim que para ter o certificado (Sujeito 7).

[...] a gente percebe, enquanto professores da rede municipal de ensino, que tinha uma organização, [...] que procurava mesmo intencionalmente apesar, de que, de repente, não ia ocorrer, acontecer daquela forma, mas se pensava numa formação continuada mesmo. Procuro da minha área. Por exemplo, né? Se procurou trazer o mesmo professor, para dar essa sequência, para dar essa formação continuada. Mas, aí de uns anos para cá, a gente vê que não tem muita organização nesse sentido de escolher ou de se preocupar com o professor que está, que trabalha em sala de aula, para trazer a mesma realidade para gente é fica assim as formações, muitas vezes, [...] sem relação com o conhecimento. [...] tem formação que fica vaga, a gente não consegue absorver aquilo, porque a gente não vai conseguir aplicar aquilo na nossa realidade sabe, então, a gente percebe, assim, que parece que os formadores não são pensados com antecedência, sabe? Parece que é algo de última hora, vem fulano, vem beltrano e, às vezes, não vai fechar com aquilo que é a nossa angústia enquanto professores (Sujeito 4).

Nessas ponderações, conforme os posicionamentos dos entrevistados, torna-se explícita a fragilidade do contexto formativo por diversos aspectos pontuados, tais como: a descontinuidade da formação, ambientes que não promovem debates e reflexões com os professores, falta de referencial teórico e formadores que não estão próximos à realidade educacional das escolas do município. De algum modo, isso assevera a afirmação de Gatti (2009, p. 221), quando referencia que a formação continuada “[...] é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; [...]”, bem como que “[...] os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; [...]” (Gatti 2009, p. 221).

Diante desses posicionamentos, valemo-nos das palavras de Sartori (2013, p. 196), quando ressalta acerca da necessidade “[...] de proporcionar ao professor em formação e ao professor em exercício um referencial teórico consistente que lhe permita redefinir o ‘modelo’ de sua atuação, pensando e repensando dialeticamente o seu fazer”. Em uma formação sem continuidade, que não abre espaço para a reflexão e debate, em que não há preocupação com o referencial teórico ofertado ao docente, em que o formador não sabe o referencial que precisa ser trabalhado com o professor, torna-se difícil promover uma formação continuada que impacte, positivamente, a prática pedagógica na sala de aula.

Uma das falas entre os pesquisados direciona o olhar para a questão financeira, que permeia a oferta da formação continuada aos docentes da rede. É inegável o investimento realizado para a promoção da formação continuada dos professores no município de Concórdia – SC. Segundo o Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação 2018-2019 de Concórdia - SC:

Em 2018 foram oferecidas 32 horas de formação continuada em serviço, com profissionais específicos da área, mais 20 horas de formação nas Unidades Escolares. O investimento em formação continuada para esse segmento em 2018 foi de R\$ 21.500,00. Em 2019, foram oferecidas 44 horas de formação continuada em serviço e para 2020 serão oferecidas 56 horas (Concórdia, 2019 p. 18).

Neste sentido, observamos que há preocupação em aumentar as horas de formação continuada ofertadas aos profissionais da educação, bem como demanda ampliar o investimento financeiro nesse processo. O que é válido, mas que nos permite contestar se esse aumento de horas em capacitação está sendo suficiente, bem como se reverbera em qualidade. O relato de um participante da pesquisa aponta para questão, já elucidada por Nóvoa (2002), que é a relevância da formação continuada trabalhada pelos próprios docentes na escola.

Dessa perspectiva, depreendemos que os professores não são apenas receptores e consumidores, mas também produtores de conhecimento. De acordo com o relato, encontros entre os próprios docentes para debater e estudar um assunto específico surtiria mais efeito do que aquilo que está sendo ofertado pela SEMED em termos de formação continuada. Essa afirmação induz-nos a questionar sobre qual a concepção que se tem desse professor, enquanto sujeito histórico – social, reflexivo e produtor de conhecimento, bem como as concepções de formação continuada que orientam a mantenedora do município.

Os docentes pesquisados observam uma mudança ao longo dos anos no que se refere ao processo formativo ofertado pela mantenedora. Segundo o material empírico, havia uma preocupação em relação à continuidade de temas e assuntos das formações continuadas, isso posto nos registros documentais já citados e que respaldam essas afirmações empíricas. Essa preocupação dizia respeito à formação continuada ofertada pela SEMED (que ocorre em períodos específicos durante o ano) e a formação que acontece no espaço escolar nos espaços destinados às reuniões pedagógicas. Essas mudanças são exemplificadas pelos seguintes depoimentos:

[...] teve bastante mudanças, teve um período em que as próprias formadoras, a própria Secretaria Municipal de Educação tinha uma equipe de formação, elas próprias faziam a formação nas escolas. Agora não, agora a secretaria ou contrata ou é a própria escola através da direção que orienta e faz a formação dos professores (Sujeito 9).

Eu lembro que uma coisa muito legal que tinha era o congresso de educação que era, geralmente, na época de julho. Eu acho que eles faziam Congresso não sei se era nacional. Era o Congresso da Educação do município, vinham vários municípios, né? Eles faziam vários dias. Ali [...] não sei se era uma semanada que faziam [...] palestras bem interessantes, momentos bem interessantes que [...] era uma coisa. Mas, eles deixaram de fazer, não fizeram mais, era uma das formações bem interessantes, eu sei que ao longo do tempo isso foi mudando. Hoje essas formações estão bem, estão fazendo bem mais momentos do que do que tinha eu acho algum tempo atrás [...] (Sujeito 2).

Ambos os relatos expõem mudanças específicas na formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Ensino de Concórdia - SC. O primeiro depoimento aborda a relação com a equipe de formação continuada da SEMED, que se deslocava até as unidades escolares e promovia encontros formativos, baseados em temas geradores em uma perspectiva freiriana, isso pode ser visto, conforme consta nos registros documentais relativos ao ano de 2005. De acordo com o relato, entendemos que essa equipe deixou de atuar, todavia, ela está em exercício na SEMED, o que permite subentender que houve uma mudança de componentes, bem como de aspectos organizacionais, teóricos e metodológicos desse grupo, mas é algo que

não consta em registros. Entretanto, conforme consta no Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação 2018-2019:

A Secretaria Municipal de Educação dispõe de equipe para formação constituída pelo Decreto nº 232/2005, de 15 de fevereiro de 2005, a qual é responsável por planejar, organizar e implementar a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino (Concórdia, 2019, p. 17-18).

Dessa forma, a SEMED ainda possui uma equipe designada para o processo de formação continuada dos docentes da rede, considerando todos os aspectos que abrangem os processos formativos. Ademais, na época que essa equipe tinha sua atuação ativa e concentrava-se nas unidades escolares, há relatos positivos por boa parte dos sujeitos participantes da pesquisa, principalmente, em relação à metodologia e ao formato utilizado na época. Essa perspectiva confirma-se nas seguintes falas:

Eu via mais importante aquela época quando tinha aquelas formadoras, porque a gente via que elas vinham preparadas, que traziam mais do que hoje com essas palestras soltas (Sujeito 7).

[...] esses momentos que aconteciam eram bem mais ricos dos que acontecem hoje sem se ter um formador preparado (Sujeito 2).

[...] na época eram os professores que estavam na Secretaria Municipal da Educação como formadores, eu acredito que é porque conheciam a realidade do município, então nós trabalhamos em cima de uma realidade, né? E, nós tínhamos voz nessas formações, nós podíamos falar, nós podíamos questionar, o que fazer o que não fazer, né? Então eram, como é que se diz, era um momento de encontro, onde nós podíamos também falar das nossas angústias, enquanto grupo da escola (Sujeito 4).

Era bom, era proveitoso, era mais aberto. [...] havia mais um diálogo entre quem está na formação, os que estavam formando e os que estavam participando, então eu até posso dizer que sim, que era bom, muito proveitosas essas formações, [...]. Realmente era mais proveitoso sim do que hoje (Sujeito 8).

Diante desses depoimentos, confirmam-se as concepções de Nóvoa (2002), ao afirmar que a formação continuada acontece no espaço escolar, nos processos reflexivos e dialógicos que se estabelecem em trocas de conhecimentos e de experiências compartilhados pelos professores. A troca de experiência é uma das necessidades apontadas pela maioria dos sujeitos entrevistados na pesquisa para alinhamento curricular, para avaliar a prática pedagógica e para construir saberes, coletivamente. É nítida a necessidade e a busca por esse espaço de fala e reflexão dentro da formação continuada, assim relembramos as palavras de Freire (2022), quando trata da necessidade de haver consciência do inacabamento do ser humano. Nesse enlaçamento, temos a perspectiva de que podemos e devemos buscar o saber, tendo consciência da nossa finitude como sujeitos, somos seres incompletos e precisamos nos posicionar em um constante processo, isto é, em um alicerce que se constrói nas relações que estabelecemos, nos diálogos e debates que realizamos.

A reflexão sobre a prática desencadeada pelas trocas de experiências no processo formativo, fortemente referidas pelos participantes da pesquisa, corroboram com os registros de Gatti (2009), nos quais ela alega que a formação de professores necessita partir da prática, agregando conhecimentos necessários, valiosos e fundamentais, utilizando mediações didáticas, tendo em vista o trabalho dos docentes com crianças e adolescentes. Essa perspectiva é elucidada por meio do seguinte apontamento a respeito das formações continuadas:

Elas poderiam melhorar porque, muitas vezes, assim os assuntos são bem abrangentes, né? E o que a gente precisa muito é troca de experiências, compartilhar saberes com o colega, conhecer algumas coisas que deram certo, outras que poderiam melhorar (Sujeito 8).

Todos os formatos são proveitosos, depende do momento de professor e do seu interesse. Mas, todos eles são bem proveitosos [...] a grande maioria das formações são palestrantes que vem repassar alguns conhecimentos, mas agora nessa última a gente também teve um momento de troca de experiências, esse modelo é um pouco menos oferecido, a maioria é com professores palestrantes (Sujeito 9).

O último depoimento traz à tona a subjetividade do docente dentro do processo formativo, afirmando sobre o aproveitamento e repercussão dos encontros, em que esses fatores podem ser determinados como aspectos individuais de cada professor, de suas expectativas, experiências e interesses. Vale recapitular as palavras de Tardif (2014, p. 228), o qual compreende “[...] os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho [...]”. Cabe-lhes, assim, dialogar acerca do método formativo que viabilizará, significativamente, a sua prática. É importante destacar que, como sujeitos, os professores possuem expectativas e demandas próprias, que nem sempre são supridas por intermédio de uma formação continuada, mas “para alcançar mudanças do agir docente, entendo que o professor precisa se ancorar numa sólida base teórico-pedagógica, bem como investir em estratégias para intervir na – e transformar a – realidade social vigente” (Sartori, 2013, p. 51).

Desse entendimento, ressaltamos a importância de ouvir o docente sobre o processo formativo, o que acontece poucas vezes no município de Concórdia – SC, de acordo com os relatos dos sujeitos participantes da pesquisa. Geralmente, ao final das formações, é propiciado um espaço para avaliação e/ou sugestão para as próximas formações, mas raramente são questionados sobre possíveis temáticas, bem como outros aspectos para aprimorar as formações continuadas. Essa prerrogativa confirma a afirmação de Gatti (2009,

p. 221), a qual aponta que “os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos”.

Sendo assim, estabelecemos o recorte para a última categoria de análise sobre a formação continuada ofertada pela mantenedora, os enlaces construídos por meio dos dados coletados, relacionando com os autores da temática proposta configuram importantes reflexões e indagações, que evidenciam o processo investigativo e que constituem as dimensões trabalhadas na pesquisa. Essas argumentações foram cruciais para as conclusões e os resultados da pesquisa, que serão debatidos no tópico a seguir.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve como objetivo geral “analisar como os professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Concórdia - SC entendem o processo de formação continuada ofertado pela mantenedora”. Ademais, a investigação foi constituída vinculada a um estudo qualitativo, por meio de procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo, como *lócus*, uma escola da rede municipal de ensino de Concórdia – SC, tendo professores do ensino fundamental como sujeitos da pesquisa, com um recorte temporal de 2012 a 2022.

Esse contexto desencadeia considerações acerca da pesquisa bibliográfica e documental, direcionadas ao primeiro e segundo objetivos específicos: i) Pesquisar sobre os aspectos históricos, conceituais e políticos da formação continuada de professores; ; ii) Inventariar o processo de formação continuada ofertado pela mantenedora no município de Concórdia - SC no decorrer dos anos de 2012 a 2022. Ao perseguir tais objetivos, sistematizamos importantes aportes teóricos, conceituais, políticos e históricos, que permitiram a produção de uma base argumentativa para a pesquisa. Os registros coletados na pesquisa documental propiciaram a construção de uma linha do tempo da formação continuada na rede municipal de ensino de Concórdia – SC, destacando marcos importantes para o processo formativo na rede de ensino do município, tais como a construção da equipe de formadores da SEMED.

A pesquisa de campo buscou alicerce nos seguintes objetivos específicos: iii) Compreender como é realizada a formação continuada em uma escola da rede municipal de Concórdia - SC; iv) Analisar como os professores de uma escola da rede municipal de ensino do município de Concórdia - SC entendem o processo de formação continuada e como esta reverbera ou não na prática pedagógica. Destarte, a pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com nove (09) professores do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Concórdia – SC. As falas produzidas durante as entrevistas permitiram uma análise acerca das compreensões dos docentes sobre o processo formativo ofertado pela mantenedora da rede municipal de ensino de Concórdia – SC.

Dessa forma, é chegada a hora de tecermos considerações pontuais que apresentam relação com a problemática da pesquisa, qual seja: como os professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Concórdia - SC entendem o processo de formação continuada ofertado pela mantenedora?

Primeiramente, argumentamos que os professores compreendem a formação continuada como um processo contínuo. Assim sendo, a partir das falas dos docentes, foi possível constatar que trazem a perspectiva de educação permanente defendida por Freire (2022) e Imbernón (2011), atrelada com as concepções próprias dos professores. Cabe-nos destacar que os pesquisados entendem que a formação continuada é um movimento, que está acontecendo de forma constante, em que há uma continuidade, sendo necessário um diálogo permanente para a construção de enlaces reflexivos acerca do saber-fazer, oriundo da bagagem docente de cada um, alicerçado em bases teóricas, com vistas a melhorar a prática pedagógica, não se configurando, pois, como uma mera atualização.

Essa concepção não é vivenciada na prática, segundo os registros documentais e o material empírico, há uma descontinuidade no processo de formação continuada oferecido pela mantenedora da rede municipal de ensino de Concórdia – SC, que vem sendo fragmentado ao longo dos anos, desconstruindo políticas de formação implementadas que eram significativas para grande parte dos docentes, as quais, com o tempo, foram tornando-se descontinuadas na prática. Na atualidade, prioritariamente, deparamo-nos com uma oferta de formação continuada baseada em palestras, com formadores sem conhecimento da realidade educacional do município, o que dificulta a aquisição de conhecimentos voltados para a intervenção na prática pedagógica concreta da sala de aula. Além disso, da pesquisa emerge a constatação da pouca oferta de momentos que propiciam a troca de experiências como eixo formativo entre os próprios pares.

Entre os achados no percurso da pesquisa, segundo alguns relatos dos professores, encontramos uma concepção de teoria desvinculada da prática pedagógica, o que permite considerar que essa desvinculação se dá pela falta de continuidade dos temas e assuntos tratados nas formações e, principalmente, pela metodologia utilizada na maioria dos espaços formativos, colocando o professor como ouvinte e receptor em uma palestra expositiva e distante da realidade escolar vivenciada pelo docente. Na medida que se exigem novas estratégias nas práticas docentes em sala de aula, não se vê novas estratégias sendo adotadas para a organização e dinamização das formações continuadas.

É notório o investimento do município de Concórdia - SC em relação à formação continuada de professores, pois os registros documentais destacam o investimento financeiro dispensado para as formações. Também registramos o aumento das horas de formações fornecidas aos profissionais da educação, mas, em contrapartida, surgem questionamentos acerca da eficácia dessas formações, necessitando refletir sobre os objetivos que as permeiam e as finalidades as quais são destinadas. Não foram encontrados registros documentais que

evidenciam esses aspectos dentro das formações continuadas ofertadas nos últimos anos. É importante mencionar que, assim como há uma descontinuidade das concepções de formação continuada na legislação brasileira, essa mesma lacuna impacta a educação em nível municipal, sendo que muito disso acontece devido à troca de gestão, uma vez que, ao invés de haver uma continuidade nas políticas de formação continuada já estabelecidas, há uma ruptura e, a partir dessas trocas, surgem novas políticas e concepções de formação continuada, muitas vezes, desproporcionais às anteriores, fazendo com que muitos ganhos, tanto teóricos quanto metodológicos, se “percam” pelo caminho.

Desse modo, foram levantadas necessidades formativas específicas pelos professores, principalmente, no que diz respeito à troca de experiências e como estas tornam-se significativas para melhoria da prática pedagógica. As experiências de professores que trabalham com a mesma disciplina e/ou turma na mesma escola e em outras unidades educacionais no município são referenciadas como possibilidades de mudanças e de novos alinhamentos em prol da melhoria da qualidade do ensino. Ademais, os próprios docentes reconheceram que possuem expectativas e necessidades específicas dentro da sua área de formação e, como sujeitos sociais, alegam que nem sempre a formação continuada será agradável ou, da mesma forma, suprirá 100% das suas demandas e expectativas. De acordo com alguns dos achados, verificamos que dentro dessas formações ofertadas pela SEMED sempre buscam filtrar aquilo que vai ao encontro de suas necessidades formativas e pedagógicas, tendo em vista a realidade que é vivenciada na escola.

Entendemos como necessária uma formação continuada que seja, de fato, contínua - processual, não com temas pontuais e aleatórios. Sublinhamos que a formação precisa valorizar os saberes docentes e propiciar um lugar de diálogo e troca de experiências, tendo, como base, o contexto educacional do município e a realidade das escolas. Para tanto, os sujeitos formadores necessitam estar cientes dessa realidade e possuir um embasamento teórico, que entrelace o conhecimento científico, o saber docente, a prática pedagógica e a realidade dos estudantes, na perspectiva de uma dinâmica mobilizadora e assertiva.

Sendo assim, a problemática na qual a pesquisa esteve centrada, que diz respeito a *como os professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Concórdia - SC entendem o processo de formação continuada ofertado pela mantenedora?* Deveras, foi respondida durante as etapas da pesquisa, evidenciando dados empíricos de grande relevância e contribuição ao processo crítico-reflexivo – à análise crítica. Por meio da análise dos dados produzidos, foi possível constatar que a maioria dos professores participantes da pesquisa entende e posiciona-se no tocante ao processo de formação continuada concedido pela

mantenedora do município de Concórdia - SC, referenciando que acompanham as mudanças nos desdobramentos e as formas como as mudanças repercutem na formação e na prática docente.

Considerando a pesquisa realizada, evidenciamos o olhar pesquisador nesse processo, afirmando que a formação continuada não é apenas um momento passado, assim como não é algo que virá futuramente, mas que é tecida e consolidada no presente, está acontecendo, permanentemente. Ademais, a formação continuada vem ao encontro do sujeito, trazendo conexão, fundamento, promovendo a reflexão crítica que impacta e permanece. Nesse viés, a formação continuada mobiliza a pesquisa e aguça a criticidade, muitas vezes, confrontando as percepções do professor, o que permite um aprofundamento e um refinamento do conhecimento, inclusive aquele que já foi consolidado em seu interior, que ocasionalmente, ou não, repercute em sua prática pedagógica, de acordo com suas próprias motivações, objetivos e intencionalidades, que fazem parte das subjetividades do próprio professor.

Observamos, assim, que o despertar para as demandas docentes precisa estar acontecendo no contexto formativo. Todavia, é preciso indagar se, na rede municipal de Concórdia - SC, que possui uma proposta única de constituição da equipe de formação, exclusiva para o planejamento da formação continuada aos professores do município, ela atende todas as demandas docentes. Aprimorar velhas práticas formativas que foram assertivas é uma estratégia que vale a pena colocar em pauta para discussão, bem como construir, coletivamente, novas práticas e metodologias de formação continuada, adicionando a voz do professor a esse processo, tornando-o protagonista no processo de formação, prospectando valorizar o saber-fazer oriundo da prática pedagógica.

Assim sendo, propiciar momentos de reflexão e construção de conhecimento de forma coletiva, por disciplinas/áreas/turmas de atuação—no chão da escola, são demandas que permanecem sendo atuais dentro do contexto educacional e precisam ser evidenciadas na formação continuada. Os saberes de formadores externos, grandes palestrantes e detentores de conhecimentos únicos são extremamente relevantes, mas saberes dos professores e pesquisadores que atuam na rede municipal, que possuem especializações, mestrados e doutorados também são potencialmente relevantes, principalmente quando o foco está centrado na realidade educacional da rede municipal de ensino.

Um dos aspectos importantes a ser mencionado nesta pesquisa é o aporte de registros relacionados às formações continuadas ofertadas na rede municipal de ensino de Concórdia - SC. O inventário levantado na SEMED apontou para uma diminuição dos registros que dizem

respeito às formações continuadas a partir do ano de 2014, os registros dos anos de 2020, 2021 e 2022 foram bastante restritos em um comparativo com os anos que antecederam, especialmente no início da proposta formativa no município. Esse aspecto configura-se em aspecto que merece um olhar atento, tendo em vista que o registro antecede e viabiliza o processo avaliativo de qualquer ação empreendida na escola.

Nesse processo, do mesmo modo que surge a preocupação em ofertar horas de curso de formação continuada ao docente, primeiramente, como afirma Nóvoa (2002), é preciso entender como esse professor forma-se, sendo assim, é necessário ouvi-lo e entendê-lo. Realçamos, pois, que este foi um dos objetivos desta pesquisa, o qual foi atingido com êxito. Trazer a perspectiva docente para o âmbito investigativo da formação continuada contribui para o entendimento sobre como o professor forma-se, considerando a perspectiva freireana do seu inacabamento. Por demasiado, sabemos que esse ato implica, em alguns momentos, ouvir lamentações e angústias, assim como surgem importantes contribuições que reposicionam o olhar para o processo que envolve o ato de formar em um processo de formação contínua.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. A **A formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental: o caso da rede municipal de campinas**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.
- ANPED -ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Uma formação formatada**: posição da ANPED sobre o texto referência Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf Acesso em: 02 mar. 2023.
- BADIN, A. M. A. **Formação continuada na rede municipal de ensino de Chapecó: um tecido a ser cerzido**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.
- BRASIL, **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. Editora Moderna. 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Porto: Edições 70, 2016.
- BARRETO, E. S. de Sá. Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul./set. 2015.
- CAMERINI, N. C. **Formação continuada dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo em duas redes municipais do Alto Uruguai. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.
- CONCÓRDIA. **Decreto nº 6.513**, de 4 de maio de 2020. Aprova o Primeiro Plano de Atendimento Emergencial da Rede Municipal de Ensino do Município de Concórdia, SC. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/c/concordia/decreto-normativo/2020/651/6513/decreto-normativo-n-6513-2020-aprova-o-primeiro-plano-de-atendimento-emergencial-da-rede-municipal-de-ensino-do-municipio-de-concordia-sc>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- CONCÓRDIA. **Lei n 4.810**, de 6 de novembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. Disponível em: <http://pme.concordia.sc.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCACAO-2015-2025.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CONCÓRDIA. **Lei Complementar nº 607**, de 14 de dezembro de 2011. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 159. Disponível em:
<https://leismunicipais.com.br/a/sc/c/concordia/lei-complementar/2011/60/607/lei-complementar-n-607-2011-altera-dispositivos-da-lei-complementar-n-159-de-1-de-junho-de-1999-e-alteracao-que-dispoem-sobre-a-criacao-e-organizacao-do-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-concordia>. Acesso em: 06 abr. 2023.

CONCÓRDIA. **Lei Complementar nº 159**, de 01 de junho de 1999. Cria e organiza o sistema municipal de ensino de Concórdia e dá outras providências. Disponível em:
<https://leismunicipais.com.br/a1/sc/c/concordia/lei-complementar/1999/16/159/lei-complementar-n-159-1999-cria-e-organiza-o-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-concordia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 06 abr. 2023.

CONCÓRDIA. **Lei Complementar nº 602**, de 29 de novembro de 2011. Dispõe sobre o estatuto e o plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público municipal de concórdia - PCCVM, estabelece normas de enquadramento, institui nova tabela de vencimentos; dá outras providências. Disponível em:
<https://leismunicipais.com.br/a1/sc/c/concordia/lei-complementar/2011/61/602/lei-complementar-n-602-2011-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-cargos-carreiras-e-vencimentos-do-magisterio-publico-municipal-de-concordia-pccvm-estabelece-normas-de-enqua>. Acesso em: 06 abr. 2023.

CONCÓRDIA. **Decreto nº 232/2005**, de 15 de fevereiro de 2005. Constitui Grupo de Formadores.

CONCÓRDIA. **Decreto nº 7.019**, de 3 de fevereiro de 2023. Concede gratificação a servidores do Grupo de Formadores. Disponível em:
<https://leismunicipais.com.br/a1/sc/c/concordia/decreto/2023/702/7019/decreto-n-7019-2023-concede-gratificacao-a-servidores?q=forma%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 08 abr. 2023.

CONCÓRDIA, **Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação** – PME de Concórdia, SC 2017. Disponível em:
<https://concordia.atende.net/cidadao/pagina/atende.php?rot=1&aca=571&ajax=t&processo=viawFile&ajaxPrevent=1680980051930&file=2F4C140567D4E790A3778A7F8744CEE2E31BFE7D&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 08 abr. 2023.

CONCÓRDIA, **Relatório Anual de Avaliação do Plano Municipal de Educação** – PME de Concórdia, 2020. Disponível em:
<https://concordia.atende.net/cidadao/pagina/atende.php?rot=1&aca=571&ajax=t&processo=viawFile&ajaxPrevent=1680980645359&file=8F99D275DA8F75CEF65734BA509DA3F9DB560102&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 08 abr. 2024.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

EVANGELISTA, O., SHIROMA, E. O. **A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, jul./dez, 2004, p. 525-545.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Trad. Lilian Lopes Martins. 39. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. In: **Em Aberto**, Brasília, 1992, 54, p. 3- 22.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, B. A. 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 <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 06 nov. 2022.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 06 mar. 2023.

GATTI, B. A. ; BARRETTO, E. ; ANDRÉ, M. E. D. de A.. **Políticas Docentes no Brasil**: Um Estado da Arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. et al. A trajetória das políticas em formação de professores e professoras, em: **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. p. 45-78.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014.

GATTI, B. A. Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBÉRNON, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: Forma-se para a mudança e a

incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, L. C. de A. **Formação continuada de professores do Projeto Avançar: um desafio para as coordenadorias distritais de educação da rede pública estadual de ensino do Amazonas**. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MARQUES, D. A. de F. S. **Políticas de formação continuada para docentes e suas contribuições para a elevação da qualidade educacional: um olhar sobre o processo de formação dos professores da rede pública municipal de ensino de Valença-BA**. 2019. 80 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Teologia, Faculdades Est, São Leopoldo, 2019.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOROSINI, M. C., NASCIMENTO, L. M. do, & NEZ, E. de. (2021). **Estado de conhecimento: a metodologia na prática**. Revista Humanidades e Inovação, v. 8, n. 55, p. 70–81.

NÓVOA, A. (Org.). **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-34

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. In: **Nova Escola**. São Paulo: Abril Cultural, Edição n. 142, maio, 2002.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei que és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 06 mar. 2023.

NÓVOA, A. **A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 3, ago. 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>. Acesso em: 15 dez. 2022.

RIBEIRO, J. L. S. **Aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC):** uma contribuição para a formação continuada de professores da rede estadual de ensino de São Paulo. 2021. 135 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

SALLES, F. C. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2015. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/806Casadei.PDF>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SARTORI, J. **Formação do professor em serviço:** da (re)construção teórica e da ressignificação da prática. Passo Fundo: UPF Editora, 2013.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.69, p. 119-136, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J56mswq8VnMPzwWwPJSKvJG/?lang=pt> .Acesso em: 04 abr. 2023.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5vSs583Yt7RFvrNk5QQztsc/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 04 abr. 2023.

SILVA, M. R. da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123–135, 2019.

SILVA, J. B. da. **Programas de formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino de Limeira (1996 – 2012).** 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SOUSA, I. L. B. de. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife:** o papel do formador de professores. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

TORTATO, M. A. F. **Políticas de formação continuada de professores da rede estadual de ensino do estado do Paraná (1996-2017):** entre a certificação e os desafios político-pedagógicos. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores.** Campinas: Papirus, 2009.

VENTURA, M. M. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa.** Revista SoCERJ, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 287-309.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Entrevista**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Título da pesquisa:

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E
SUAS IMPLICAÇÕES PARA E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO
REALIZADO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CONCÓRDIA SC

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “Formação continuada de professores do ensino fundamental e suas implicações para e na prática pedagógica: um estudo realizado em uma escola da rede municipal de Concórdia SC”.

Desenvolvida por Letícia Luana Castoldi, Pedagoga e mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação do Professor Dr. Jerônimo Sartori.

Esse Termo de Consentimento, explica o motivo pelo qual esse estudo está sendo realizado e qual será a sua participação caso aceite o convite. Esse documento também descreve os benefícios e os riscos se você optar por participar. Após ler esse documento, ouvir a explicação da pessoa que fará a entrevista e esclarecer suas dúvidas, poderá tomar sua decisão a respeito da participação nessa pesquisa.

O objetivo central do estudo é: “analisar como os professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Concórdia SC entendem o processo de Formação Continuada ofertado pela mantenedora”.

O convite a sua participação se deve à condição de professor(a) atuante na rede municipal de Concórdia SC e ao fato de participar das Formações Continuadas, sua fala e opinião é de extrema relevância para trazer dados importantes para esse estudo.

A sua participação consistirá em responder as perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será

penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Ao participar desta pesquisa, a(o) Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto, sendo sua participação voluntária. Entretanto, esperamos que esse estudo traga informações importantes sobre o processo de Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Concórdia SC, assim o conhecimento construído através dessa pesquisa poderá contribuir para elaboração de uma Carta Pedagógica com os resultados da pesquisa e sugestões para melhoria da Formação Continuada no Município de Concórdia. Visando a melhoria desse processo ofertado aos professores da rede municipal de ensino. A pesquisadora se compromete em divulgar os resultados da investigação obtidos com a sua colaboração nesta pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 45 minutos.

A participação nessa pesquisa poderá trazer o risco de desconforto, onde o participante não queira se pronunciar em alguns momentos, ou até mesmo, da própria entrevista, a partir dos quais medidas serão tomadas visando a redução desse risco, tais como o respeito ao participante se o mesmo optar por não se pronunciar ou falar.

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

☐ Autorizo gravação

☐ Não autorizo gravação

A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e logo após serão armazenadas, em arquivos digitais, os quais somente a pesquisadora e seu orientador terão acesso, e serão deletados após cinco anos.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, digital, por um período de cinco anos.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue à pesquisadora. Desde já agradecemos sua participação!

CAAE:

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFS:

Data de Aprovação:

Erechim, ____ de _____ de _____.

Nome completo da Pesquisadora Responsável: Letícia Luana Castoldi.

Nome completo do Professor Orientador Responsável: Jerônimo Sartori

Assinatura da Pesquisadora

Nome completo do (a) participante:

Assinatura do Participante

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Cel: (49) 9 99292807

E-mail: leticia_castoldi@hotmail.com

Contato do professor orientador responsável:

Cel:

E-mail: jeronimo.sartori@uffs.edu.br

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFS:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - anta Catarina – Brasil).

oi

APÊNDICE B– Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas 1¹³**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES
ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Pessoa 1¹⁴ o representante legal da instituição Secretaria Municipal de Educação do Município de Concórdia SC envolvida no projeto de pesquisa intitulado “Formação continuada de professores do ensino fundamental e suas implicações para e na prática pedagógica: um estudo realizado em uma escola da rede municipal de Concórdia SC”. Declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes, bem como, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Concórdia, ____ de _____ de _____.

¹³ Tendo em vista que são duas instituições envolvidas na pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação de Concórdia SC (1) e a Escola Municipal (2) que será o foco das entrevistas, serão elaboradas duas declarações com as informações de cada instituição.

¹⁴ Pessoa 1 é a nomenclatura utilizada para ilustrar esse termo, futuramente será preenchido o nome da pessoa responsável.

APÊNDICE C– Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas 2**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES
ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Pessoa 2¹⁵ o representante legal da instituição Escola Básica Municipal Escola¹⁶ envolvida no projeto de pesquisa intitulado “Formação continuada de professores do ensino fundamental e suas implicações para e na prática pedagógica: um estudo realizado em uma escola da rede municipal de Concórdia SC”. Declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes, bem como, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Concórdia, ____ de _____ de _____.

¹⁵ Pessoa 2 é a nomenclatura utilizada para ilustrar esse termo, no documento foi preenchido o nome da pessoa responsável.

¹⁶ Escola Básica Municipal Escola é a nomenclatura utilizada para ilustrar esse termo, no documento foi preenchido o nome da escola.

APÊNDICE D– Roteiro de entrevista

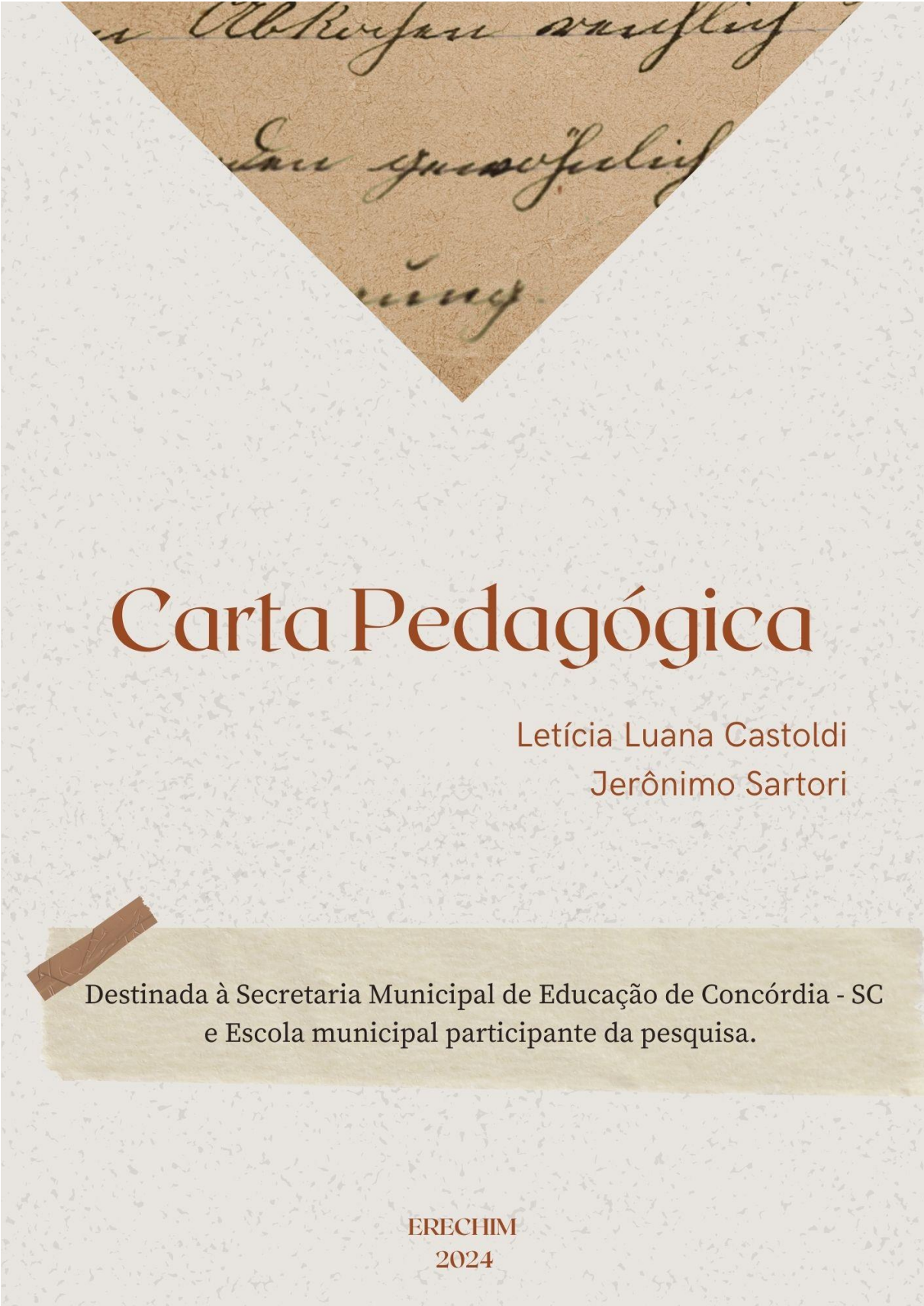
ROTEIRO DE ENTREVISTA

Título: Formação continuada de professores do ensino fundamental e suas implicações para a prática pedagógica: um estudo realizado em uma escola da rede municipal de Concórdia SC.

Objetivo Geral: Analisar como os professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Concórdia SC entendem o processo de Formação Continuada ofertado pela mantenedora.

Blocos da entrevista	Objetivos específicos	Perguntas que serão realizadas	Observações
Introdutório	Explicar sobre a entrevista e mencionar sobre importância da participação do (a) entrevistado (a)	Inicialmente será informado ao entrevistado(a) sobre os objetivos da pesquisa realizada, a importância de sua participação e como isso auxiliará na investigação. Informando sobre a confidencialidade dos dados e informações, solicitando a autorização do(a) entrevistado(a) para registro das falas.	
Identificação	Conhecer o(a) entrevistado(a) e sua formação.	Perguntar ao entrevistado sobre a sua formação inicial, especialização e área de atuação.	
Processo de Formação Continuada	Verificar as concepções do(a) entrevistado(a) acerca da Formação Continuada ofertada pela mantenedora na rede municipal de Concórdia SC	Questionar o docente sobre sua participação nas formações ofertadas pela mantenedora, como entende o processo de formação continuada, quais as suas concepções sobre a formação continuada ofertada pela mantenedora do município, de que maneira esse processo contribui para sua prática em sala de aula, e como compreendem que a formação continuada deve ocorrer no município para contribuir com a prática pedagógica na sala de aula.	

APÊNDICE E – Produto Educacional



Carta Pedagógica

Letícia Luana Castoldi
Jerônimo Sartori

Destinada à Secretaria Municipal de Educação de Concórdia - SC
e Escola municipal participante da pesquisa.

ERECHIM
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE

Letícia Luana Castoldi
Jerônimo Sartori

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E
SUAS IMPLICAÇÕES PARA E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE
CASO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CONCÓRDIA - SC

ERECHIM
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE

PRODUTO DE PESQUISA

EXPEDIENTE

Diretor da UFFS Campus Erechim, RS

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva

Coordenadora Acadêmica da UFFS Campus Erechim, RS

Sandra Simone Hopner Pierozan

Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGE)

Almir Paulo dos Santos Professor

Orientador da Pesquisa

Jerônimo Sartori

Pesquisadora Principal

Letícia Luana Castoldi

Apoio para a pesquisa

Secretaria Municipal de Educação do município de Concórdia - SC.

Professores do Ensino Fundamental de Concórdia - SC.

Corpo docente do Curso de Mestrado em Educação da UFFS Campus Erechim.

ERECHIM

2024

[...] a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. Quanto mais, em uma tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares (Freire, P., 1984, p. 35-36).

APRESENTAÇÃO

Quando escrevemos refletimos aquilo que somos além disso, aquilo que almejamos alcançar. Esse mesmo enlace relaciona-se ao conhecimento que produzimos diante da realidade que vivemos, em um mecanismo de construção e reconstrução diária. É por esse motivo que escrevo esta carta, para compartilhar conhecimentos que foram produzidos durante a realização do Mestrado Profissional em Educação sobre a formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Concórdia – SC.

O Mestrado Profissional em Educação (MPE) objetiva a construção de um produto educacional, entendendo-o “como parte da culminância da pesquisa de Mestrado é uma possibilidade interessante de aproximar o fazer científico do fazer profissional” (Sartori; Pereira, 2019, p. 31). Assim sendo, tem o intuito de formar um pesquisador dentro de sua prática, orientando sua formação para a pesquisa, desse modo, o trabalho final de conclusão corresponde ao resultado desta pesquisa (André; Princepe, 2016).

Nesse contexto:

Entendemos que as pesquisas produzidas no MPE devem ser aplicadas ao enfrentamento de problemas que desafiam os(as) profissionais da área da educação. Para isso, a concepção de produto educacional como parte da culminância da pesquisa de Mestrado é uma possibilidade interessante de aproximar o fazer científico do fazer profissional. Por meio de um diagnóstico ou de uma intervenção, seja em espaços educativos formais ou não formais, buscamos potencializar a formação continuada de professores(as) de forma sofisticada, não dicotomizando pesquisa e ensino (Sartori; Pereira, 2019, p. 31).

Sendo assim, o Mestrado Profissional da UFFS, Campus Erechim, é compreendido como uma oportunidade de inserção no campo da pesquisa, visando ao aprimoramento profissional dos professores da educação básica. Contribui, pois, no processo formativo de docentes-pesquisadores para o fortalecimento da Educação Básica, propiciando a reflexão e cocriação de novos conhecimentos, práticas educacionais e produtos para serem aplicados no âmbito educacional.

Dessa forma, o MPE orienta a construção do produto educacional por dois eixos, o diagnóstico e a intervenção (Sartori; Pereira, 2019). O produto educacional aqui apresentado refere-se à pesquisa intitulada: “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA E NA PRÁTICA

PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CONCÓRDIA - SC”, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, sendo aprovada em banca na data de 06 de dezembro de 2024.

A pesquisa esteve centrada no seguinte objetivo geral: “analisar como os professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Concórdia - SC entendem o processo de formação continuada ofertado pela mantenedora”. Constituiu-se em uma abordagem qualitativa, composta por pesquisa bibliográfica, documental e de campo, em que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 9 (nove) professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Concórdia – SC, que participam da formação continuada realizada na própria escola ou ofertada pela mantenedora.

Após a realização da análise dos dados coletados na pesquisa documental e de campo, elaboramos um produto educacional, de acordo com os objetivos propostos pela pesquisa. O presente produto constitui a devolutiva dos resultados da referida pesquisa, sendo apresentado por meio de uma Carta Pedagógica, destinada à Secretaria Municipal de Educação do Município de Concórdia, SC, ao Conselho Municipal de Educação, à Comissão de Educação da Câmara Municipal de Vereadores, bem como para a direção e corpo docente da escola municipal foco desta pesquisa. Esta Carta pedagógica contém os resultados da pesquisa, bem como sugestões advindas dos seus resultados, as quais foram apontadas pelos próprios professores entrevistados e pela pesquisadora que efetivou o estudo.

A seguir, traremos a Carta Pedagógica que foi a forma como escolhemos para compartilhar o conhecimento produzido, trazendo direcionamentos e os respectivos resultados da pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Concórdia – SC;

À Escola municipal participante da pesquisa.

Escrevo essa Carta Pedagógica com o objetivo de compartilhar os resultados da pesquisa realizada por mim, Letícia Luana Castoldi, sob a orientação do Prof. Dr. Jerônimo Sartori, durante a realização do Mestrado Profissional em Educação na UFFS/Campus Erechim/RS.

Para Moraes e Paiva (2018, p. 11), “a carta é um documento, peça para o diálogo, prosa, comunicação mais direta, coloquial, direcionada a um interlocutor. Há nelas um sentido, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo, coloquial e formal, prosaico e poético”. Mas, quando é direcionada a um destinatário de forma específica, com intenção de compartilhar saberes passa a ter uma configuração educacional, sendo assim, uma Carta Pedagógica.

Freire adotou a escrita de cartas pedagógicas como uma forma de comunicar-se com o mundo, muitas de suas obras são nesse formato, defendendo que uma Carta Pedagógica deveria buscar reflexões e, nesse mesmo sentido, buscar respostas, sendo que esse mecanismo de comunicação poderia, ainda, ter um viés político diante de um olhar crítico em relação à realidade vivida.

Sabemos que são as pequenas ações diárias que colaboram para mudanças significativas na educação, sendo que, para isso, é preciso analisar a realidade que nos cerca sob um novo olhar crítico e reflexivo. É nesse momento que entra esta pesquisa, a formação é indispensável ao longo da vida acadêmica e profissional, gosto da perspectiva utilizada por Freire quando nos define como indivíduos incompletos, nós nunca saberemos sobre todos os conhecimentos. Ademais, é esse estado de incompletude que nos impulsiona para estar em um ato constante de formação, pois saber que eu posso saber mais.

Neste sentido, considero importante tratar um pouco a meu respeito, com vistas a caracterizar o meu papel nesta pesquisa e nesta carta. Sou Letícia Luana Castoldi, nasci em Concórdia/SC e residi durante 16 anos no interior em uma comunidade chamada Linha Santa Lúcia, venho de uma família simples de agricultores que sempre sonhou em me conceder o estudo que não tiveram. Ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Pitágoras Unopar como bolsista pelo ProUni e comecei a trabalhar como professora Admitida em Caráter Temporário ACT na rede municipal com 18 anos de idade, em um Centro Municipal de

Educação Infantil como professora de educação especial (segundo professor). Essa foi uma experiência enriquecedora em todos os sentidos, posso afirmar que lapidou meu olhar para com o educando e fortaleceu o meu processo formativo enquanto docente. Após a conclusão da graduação, complementei meus estudos com especializações, sendo elas em Ação Interdisciplinar no Processo Ensino-Aprendizagem em Educação Infantil e Anos Iniciais, em 2018, pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco; Pedagogia Sistêmica, em 2020, pela Faculdade UNINA e Psicopedagogia Clínica e Institucional, em 2022, pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera.

Dessa forma, continuei trabalhando como professora ACT (segunda professora - educação especial) na rede municipal por aproximadamente quatro anos e seis meses. No ano de 2018, com a abertura do concurso público do município, realizei minha inscrição na área da Orientação Educacional. Essa mudança de percurso deu-se pelo sentimento de que precisava ir além, que meu trabalho poderia contribuir ainda mais para a educação, que poderia trabalhar com a escola toda e não apenas com os alunos – público-alvo da educação especial. Fui classificada no concurso público e assumi a vaga na rede municipal de ensino como Especialista em Educação – Orientadora Educacional, no ano de 2019, cargo que ocupo atualmente.

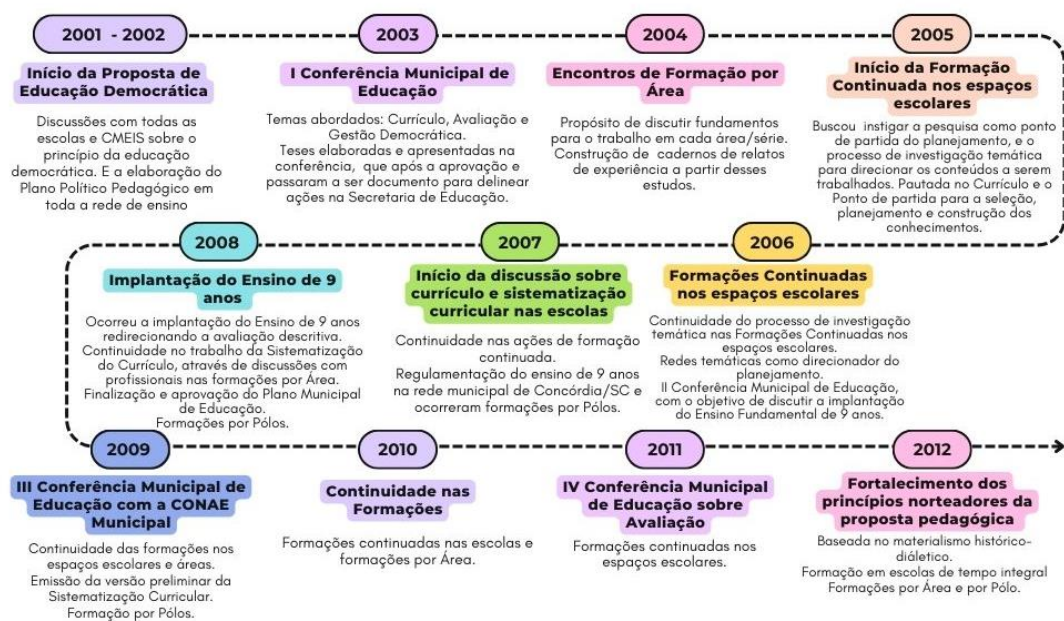
As experiências profissionais vivenciadas no ano de 2020 na escola instigaram-me a levantar a problemática, bem como definir o meu objeto de pesquisa. Ninguém estava preparado para lidar com as modalidades de ensino durante a pandemia, uma das maiores fragilidades evidenciadas no município de Concórdia – SC foi a falta de formação continuada para os professores. Como Orientadora Educacional, senti, na pele, as dificuldades ocasionadas pela falta de suporte ao docente; a oferta de continuidade do processo formativo. Ouvi os professores comentarem durante conversas informais na escola sobre a formação continuada ofertada pela mantenedora, inclusive comparações com anos anteriores. A partir disso, surgiu a ideia de investigar esse processo e dar ênfase às falas dos docentes, já que não se tinha um estudo sobre a formação continuada no município de Concórdia - SC, e direcionar a pesquisa para a escola municipal onde trabalho como Orientadora Educacional, que é uma das maiores escolas da rede municipal de ensino do município.

Neste sentido, ao ingressar no Mestrado Profissional em Educação pela UFFS/Campus Erechim/RS, no ano de 2022, surgiu a pesquisa intitulada: “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CONCÓRDIA – SC”, foi realizada por meio do Programa de Pós-

Graduação Profissional em Educação – PPGPE, UFFS/Campus Erechim – RS. Constituída pelo objetivo geral de: “analisar como os professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Concórdia - SC entendem o processo de formação continuada ofertado pela mantenedora”. Foi realizada por meio de um estudo qualitativo, com base nos procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo, como *lócus*, uma escola da rede municipal de ensino de Concórdia – SC, tendo, como sujeitos da pesquisa, professores do ensino fundamental, com um recorte temporal de 2012 a 2022.

Dessa forma, por intermédio da pesquisa documental, foi possível construir um histórico do processo de formação continuada da rede municipal de ensino de Concórdia – SC. Compartilhamos, nesta carta, uma linha do tempo construída no decorrer do processo investigativo.

Figura 3 – Linha do tempo da formação continuada na Rede municipal de ensino de Concórdia -SC





Fonte: Registros arquivados na SEMED Concórdia/SC 2023 (elaborado pela pesquisadora).

Nos registros da formação continuada para professores iniciantes no ano de 2013, encontramos um histórico da formação continuada. De acordo com esse histórico, nos anos de 2001 e 2002, iniciou-se a proposta de mobilização à educação democrática, em que ocorreram discussões em todas as escolas e CMEIS sobre os princípios que poderiam orientar a educação democrática na rede e nas unidades escolares. Houve a (re)elaboração do Plano Político Pedagógico nas escolas de toda a rede de ensino.

Em 2003, foi realizada a I Conferência Municipal de Educação, em que foram abordados temas como currículo, avaliação e gestão democrática. Ademais, a comunidade escolar participou na elaboração de teses levadas à Conferência, as quais foram discutidas e sistematizadas em nível de comissão. Essas teses foram aprovadas e passaram a ser documento para delinear ações na Secretaria de Municipal de Educação.

Nesse ínterim, de acordo com o histórico, no ano de 2004, foram realizados encontros de formação por área do conhecimento, com o intuito de discutir fundamentos para o trabalho em cada área e respectiva série. Foram construídos cadernos de relatos de experiência a partir desses estudos.

Um marco importante mencionado nesse histórico deu-se no ano de 2005, em que se iniciou a formação continuada nos espaços escolares, com o intuito de instigar a pesquisa como ponto de partida do planejamento, debatendo sobre o processo de investigação temática para direcionar os conteúdos a serem trabalhados. Sendo assim, naquele ano, a investigação

temática foi pautada no currículo, que foi o ponto de partida para a seleção, planejamento e construção de novos conhecimentos.

No ano de 2006, houve a continuidade do processo de investigação temática nas formações continuadas nos espaços escolares, quando a maioria das instituições da rede municipal de ensino passaram a incluir metodologias, como o trabalho por temáticas ou rede temáticas como direcionador do planejamento. No mesmo ano, também ocorreu a II Conferência Municipal de Educação, com o objetivo de discutir a implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de ensino.

Em 2007, foi dada continuidade às ações de formação continuada e iniciou-se uma discussão sobre currículo e sistematização curricular nas escolas. Houve a regulamentação do ensino de nove anos na rede municipal de Concórdia - SC e ocorreram formações por polos.

No ano de 2008, ocorreu a implantação do ensino de nove anos, redirecionando a avaliação na perspectiva descritiva. Nesse mesmo ano, foi dada a continuidade ao trabalho da sistematização do currículo, contemplando discussões com apoio de profissionais nas formações por área do conhecimento. Ademais, naquele ano, aconteceu a finalização e aprovação do Plano Municipal de Educação, além da continuidade das formações por polos.

No ano de 2009, realizou-se a III Conferência Municipal de Educação com a CONAE Municipal, não ficando restrita em nível municipal, pois definiu delegados para as próximas etapas da CONAE (regional, estadual, nacional). Também houve a continuidade das formações nos espaços escolares por áreas do conhecimento. Foi emitida, naquele ano, a versão preliminar da sistematização curricular, com a continuidade da formação por polos.

Em 2010, também foram realizadas formações continuadas nas escolas e formações por área do conhecimento. Por sua vez, em 2011, as formações continuadas ocorreram nas escolas com estudos relacionados à avaliação, (re)significando o cotidiano escolar. Ademais, houve a realização da IV Conferência Municipal de Educação sobre Avaliação.

Em 2012, aconteceu o fortalecimento dos princípios norteadores da proposta pedagógica, baseada no materialismo histórico-dialético, pensado a partir de 2001. De acordo com o relatório de formação elaborado pela equipe de formação em 2012, ocorreram encontros para formações nos espaços escolares, em que a equipe de formação trabalhou com os professores acerca do materialismo histórico-dialético (Vygotsky), princípios norteadores da proposta de educação democrática na prática pedagógica, processos de desenvolvimento humano- interação, mediação e internalização. A socialização de textos e a mediação foram a tônica das discussões no referido ano. Nas escolas de educação em tempo integral, foram

discutidas as contribuições do Programa Mais Educação (PME) para a Educação Integral em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul - campus Chapecó - SC.

No mesmo ano, também foram ofertadas formações por área com o objetivo de capacitar os professores para o fortalecimento do trabalho nos anos e/ou séries que os docentes trabalham, partindo de conteúdos específicos, que, conforme registros, realizaram-se em três dias organizados pela SEMED e ministrados por palestrantes destinados para os respectivos grupos das áreas, disciplinas e/ou anos iniciais do ensino fundamental.

No ano de 2013, houve a realização da V Conferência Municipal de Educação – CONAE 2014, que não se restringiu apenas ao nível municipal. Assim sendo, foi dada continuidade à formação já iniciada. No ano de 2013, também a formação foi realizada por polo, ministrada pela equipe de formadores da SEMED, organizada e desenvolvida por intermédio de encontros nas escolas, com formações por área, conforme registros do relatório da equipe de formação - 2013.

Em 2014, ocorreu formação continuada na modalidade realizada nos polos (encontros nas escolas). No primeiro encontro, foram discutidos os fundamentos da educação; no segundo encontro, o debate foi sobre planejamento e o terceiro encontro destinou-se para a demanda de repensar o currículo. Nessa temática, veio para a discussão sobre currículo as concepções dos autores como Saviani, Freire e Silva.

No ano de 2015, ocorreram formações por polo realizadas pela equipe de formação da SEMED, além da realização de atividades específicas em prol da sistematização curricular da rede municipal de ensino de Concórdia – SC. Ademais, o currículo consistiu no tema da Conferência Municipal de Educação nesse ano de 2015. Também foram ofertadas formações por área, além das formações nos espaços das próprias escolas.

Em 2016, igualmente, foram ofertadas formações nos espaços escolares (formações nos polos), planejadas e desenvolvidas pela equipe de formação da SEMED. As formações ocorreram por área do conhecimento, por meio de encontros de estudo para elaboração e/ou sistematização da proposta curricular da rede municipal de ensino.

No ano de 2017, as formações foram realizadas na modalidade de oficinas por área/ano e ocorreram em duas etapas, isto é, formações por área do conhecimento no decorrer do ano organizadas pela equipe de formação da SEMED. Em 2018, foram ofertadas formações por área/ano nos espaços escolares, principalmente, por meio da socialização de experiências. No ano de 2019, foram ofertados os mesmos formatos de formação, sendo que, especificamente, nesse ano, o objetivo dos encontros de formação pautou-se na estruturação e no trabalho de atualização da sistematização curricular da rede de ensino. No ano de 2020,

foram oferecidas formações por área antes da paralização das aulas presenciais por conta da pandemia do Covid-19. Igualmente, foi ofertada formação sobre o uso das ferramentas digitais para o desenvolvimento das aulas remotas.

No ano de 2021, com o retorno das aulas presenciais na modalidade híbrida, foram ofertadas formações acerca do acolhimento aos alunos nessa modalidade de ensino, além de formações pedagógicas orientadas pelo material fornecido pela SEMED. E, de acordo com os registros no ano de 2022, foram realizadas formações por área do conhecimento.

Esses registros coletados na pesquisa documental propiciaram a construção de uma linha do tempo acerca da formação continuada na rede municipal de ensino de Concórdia – SC, destacando marcos importantes para o processo formativo na rede de ensino do município, tais como a institucionalização da equipe de formadores da própria SEMED.

Dessa forma, a pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com nove (09) professores do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Concórdia – SC possibilitou a produção de uma análise crítica-reflexiva acerca das compreensões dos docentes sobre o processo formativo ofertado pela mantenedora da rede municipal de ensino de Concórdia – SC.

Sendo assim, consideramos que os professores compreendem a formação continuada como um processo contínuo. Por meio das falas dos docentes, foi possível constatar que há, entre eles, a perspectiva de educação permanente defendida por Freire (2022) e Imbernón (2011). Cabe-nos destacar que os pesquisados, entre suas concepções, entendem que a formação continuada é um movimento, que está acontecendo de forma constante, em que há continuidade. Para tanto, referem-se os pesquisados que é necessário um diálogo permanente para construção de enlaces reflexivos acerca do saber-fazer, oriundo da bagagem docente, alicerçado em bases teóricas, com vistas a melhorar a prática pedagógica, ou seja, formação que acompanha o desenvolvimento profissional, não o sendo como uma mera atualização.

Essa concepção não é vivenciada na prática, segundo os registros documentais, o material empírico revela que há uma descontinuidade no processo de formação continuada ofertado pela mantenedora da rede municipal de ensino de Concórdia – SC. Ademais, fica explícito que a formação continuada vem sendo fragmentada ao longo dos anos, desconstruindo políticas de formação implementadas que eram significativas para grande parte dos docentes, as quais, com o tempo, foram tornando-se descontinuidas na prática. Na atualidade, prioritariamente, deparamo-nos com a oferta de uma formação continuada baseada em palestras, com formadores sem conhecimento da realidade educacional e das escolas do município, o que dificulta a aquisição de conhecimentos voltados para uma intervenção

qualificada na prática pedagógica concreta da sala de aula. Igualmente, da pesquisa emerge a constatação da pouca oferta de momentos que propiciam a troca de experiências como eixo formativo entre os próprios pares.

Entre os achados no percurso da pesquisa, segundo alguns relatos dos professores, encontramos uma concepção de teoria desvinculada da prática pedagógica, o que permite considerar que essa desvinculação acontece pela falta de continuidade dos temas e assuntos tratados nas formações e, principalmente, pela metodologia utilizada na maioria dos espaços formativos, colocando o professor como ouvinte e receptor em uma palestra expositiva e distante da realidade escolar vivenciada por ele. Na medida que se exigem novas estratégias nas práticas docentes em sala de aula, não se vê novas estratégias sendo adotadas para a organização e dinamização das formações continuadas.

É notório o investimento do município de Concórdia - SC em relação à formação continuada de professores, pois os registros documentais destacam o investimento financeiro dispensado para as formações. Da mesma forma, registramos o aumento das horas de formações fornecidas aos profissionais da educação, mas, em contrapartida, surgem questionamentos acerca da eficácia dessas formações, necessitando refletir sobre os objetivos que as mobilizam e as finalidades para as quais são destinadas. Não foram encontrados registros documentais que evidenciam esses aspectos dentro das formações continuadas ofertadas nos últimos anos.

É importante mencionar que, assim como há uma descontinuidade das concepções de formação continuada na legislação brasileira, essa mesma lacuna impacta a educação em nível municipal. Sublinhamos que, muito disso, acontece devido à troca de gestão, quando, ao invés de haver uma continuidade nas políticas de formação continuada já estabelecidas, há ruptura. Ademais, a partir dessas trocas surgem novas políticas e concepções de formação continuada, muitas vezes, desconstruídas com as anteriores, fazendo com que muitos ganhos, tanto teóricos quanto metodológicos, se “percam” pelo caminho.

Dessa forma, foram levantadas necessidades formativas específicas pelos professores, principalmente, no que diz respeito à troca de experiências e como estas tornam-se significativas para melhoria da prática pedagógica. As experiências de professores que trabalham com a mesma disciplina e/ou turma na mesma escola e em outras unidades educacionais no município são referenciadas como possibilidades de mudanças e de novos alinhamentos em prol da melhoria da qualidade do ensino. Nesse viés, os próprios docentes reconheceram que possuem expectativas e necessidades específicas dentro da sua área de formação e, como sujeitos sociais, alegam que nem sempre a formação continuada será

agradável, da mesma forma, nem sempre suprirá 100% das suas demandas e expectativas. De acordo com alguns dos achados, verificamos que, dentro dessas formações ofertadas pela SEMED, sempre buscam filtrar aquilo que vai ao encontro de suas necessidades formativas e pedagógicas, tendo em vista a realidade que é vivenciada na escola.

Entendemos, como necessária, uma formação continuada que seja, de fato, contínua - processual, não com temas pontuais e aleatórios. Sublinhamos, dessa forma, que a formação precisa valorizar os saberes docentes e propiciar um lugar de diálogo e troca de experiências, tendo, como base, o contexto educacional do município e a realidade das escolas. Para tanto, os sujeitos formadores necessitam estar cientes dessa realidade e possuir um embasamento teórico, que entrelace o conhecimento científico, o saber docente, a prática pedagógica e a realidade dos estudantes, na perspectiva de uma dinâmica mobilizadora e assertiva.

Observamos, assim, que o despertar para as demandas docentes precisa estar acontecendo no contexto formativo. Todavia, é preciso indagar se, na rede municipal de Concórdia - SC, há uma proposta única de constituição da equipe de formação, exclusiva para o planejamento da formação continuada aos professores do município, se esta atende todas as demandas docentes. Aprimorar velhas práticas formativas que foram assertivas é uma estratégia que vale a pena colocar em pauta para discussão, bem como construir, coletivamente, novas práticas e metodologias de formação continuada, adicionando a voz do professor a esse processo, tornando-o protagonista no processo de formação, prospectando valorizar o saber-fazer oriundo da prática pedagógica.

Assim sendo, propiciar momentos de reflexão e construção de conhecimento de forma coletiva, por disciplinas/áreas/turmas de atuação no chão da escola, são demandas que permanecem sendo atuais dentro do contexto educacional e precisam ser evidenciadas na formação continuada. Os saberes de formadores externos, grandes palestrantes e detentores de conhecimentos únicos são extremamente relevantes, mas saberes dos professores e pesquisadores que atuam na rede municipal, que possuem especializações, mestrados e doutorados também são potencialmente relevantes, principalmente quando o foco está centrado na realidade educacional rede municipal de ensino.

Nesse processo, do mesmo modo que surge a preocupação em ofertar horas de curso de formação continuada ao docente, primeiramente, como afirma Nóvoa (2002), é preciso entender como esse professor forma-se, sendo assim, é necessário ouvi-lo e entendê-lo. Realçamos, pois, que este foi um dos objetivos desta pesquisa, o qual foi atingido com êxito. Trazer a perspectiva docente para o âmbito investigativo da formação continuada contribui para o entendimento sobre como o professor forma-se, considerando a perspectiva freireana

do seu inacabamento. Por demasiado, sabemos que esse ato implica, em alguns momentos, ouvir lamentações e angústias, também surgem importantes contribuições que reposicionam o olhar para o processo que envolve o ato de formar em um processo de formação contínua.

Dessa forma, elencamos, nesta Carta Pedagógica, algumas sugestões para o processo de formação continuada dos docentes na rede municipal de ensino de Concórdia – SC, sugestões que foram mencionadas pelos professores entrevistados:

- Propiciar encontros para troca de experiências entre professores atuantes na mesma turma/disciplina, bem como proporcionar esses encontros dentro das escolas, oportunizando reflexões ao saber-fazer docente, visando à melhoria da prática pedagógica e o fortalecimento dos vínculos formativos;
- Reavaliar práticas e metodologias de formações anteriores que foram benéficas e significativas na rede municipal de ensino de Concórdia - SC;
- Repensar juntamente com os professores atuantes na rede municipal de ensino de Concórdia - SC novas práticas e metodologias de formações continuadas, incluindo a voz docente nesse processo, o que poderá torná-lo mais assertivo;
- Valorizar os saberes dos próprios docentes atuantes no município de Concórdia - SC, que estão em constante aprimoramento por intermédio de cursos de especializações, mestrados e doutorados, sendo que tais saberes são importantes e serão significativos ao serem compartilhados nos processos formativos;
- Pensar e mobilizar formadores que estejam próximos e conheçam o contexto educacional do município, para que estes, ao entender a realidade escolar, possam contribuir com conhecimentos compatíveis com a realidade da educação municipal de Concórdia - RS;
- Focar em um planejamento consistente, compatível com a política de formação continuada do município, objetivando fornecer um processo de formação contínuo e permanente, que propicie a reflexão, a pesquisa e a construção de novos conhecimentos, em que haja uma sequência nas formações a serem ofertadas para os professores, pois a fragmentação e descontinuidade interfere na prática pedagógica desse professor.

Sendo assim, ao apresentar esta Carta Pedagógica, agradecemos imensamente a colaboração de todos os envolvidos nesta pesquisa, que trouxe resultados significativos e que, se considerados, podem oferecer melhoria ao processo da formação continuada dos

professores no município de Concórdia – SC. E, como pesquisadora e orientadora educacional, coloco-me à disposição para dialogar sobre esta pesquisa e/ou apresentá-la.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de; PEREIRA, R.; PRINCEPE, L. M.; ARANHA, E. G. Tutoria acadêmica no Mestrado Profissional: um aprendizado compartilhado. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 37-50, set./dez. 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Pesquisa participante**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORAES, A. C. de; PAIVA, D. L. **Cartas Pedagógicas**: reflexões de docentes da educação básica e superior. Fortaleza: EdUECE, 2018.
- NÓVOA, A. Professor se forma na escola. In: **Nova Escola**. São Paulo: Abril Cultural, Edição n. 142, maio, 2002.