

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN - RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM MUNICÍPIOS DE
ABRANGÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ALTO URUGUAI
GAÚCHO (AMAU)**

LARYSSA LUANA DE ANDRADE

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2023

LARYSSA LUANA DE ANDRADE

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM MUNICÍPIOS DE
ABRANGÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ALTO URUGUAI
GAÚCHO (AMAU)**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen - RS.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2023

LARYSSA LUANA DE ANDRADE

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM MUNICÍPIOS DE
ABRANGÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ALTO URUGUAI
GAÚCHO (AMAU)**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen - RS.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arnaldo Nogaró (Orientador)

(Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)

Dra. Elisabete Cerutti

(Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)

Jerônimo Sartori

(Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS)

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino e Unidade

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Campus de Frederico Westphalen - RS

Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen - RS

CEP 98400-000

Direção do Campus

Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretora Acadêmica: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Prof. Ms. Alzenir José de Vargas

Coordenação de Programa

Programa de Pós-Graduação em Educação: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Orientador

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

Mestranda

Laryssa Luana de Andrade

Linha de Pesquisa

Formação de professores, saberes e práticas educativas

Temática

Formação de professores das redes municipais

A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos". (Marcel Proust)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAU- Associação de Municípios do Alto Uruguai

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONSEME- Conselho dos Secretários Municipais de Educação

DE- Docente Estudante

FIC- Formação Inicial e Continuada

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNE- Plano Nacional de Educação

TAI- Termo de Autorização de Instituição

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa da Região da AMAU- RS	11
Figura 2	Logo da AMAU.....	15
Figura 3	Sede AMAU- Erechim.....	17
Figura 4	Localização geográfica do município de Erechim – Sede da AMAU.....	18
Figura 5	Gráfico caracterização dos participantes quanto a profissão.....	46
Figura 6	Gráfico sexo dos participantes da pesquisa.....	46
Figura 7	Gráfico grau de instrução dos participantes.....	47
Figura 8	Gráfico curso de formação de graduação.....	48
Figura 9	Gráfico percentual de participantes que possuem ou não pós-graduação.....	48
Figura 10	Mapa conceitual de formação continuada pela perspectiva de secretários e coordenadores.....	49
Figura 11	Gráfico frequência das formações continuadas pela perspectiva dos professores.....	53
Figura 12	Gráfico determinação dos temas das formações.....	59
Figura 13	Gráfico resultados avaliativos da formação continuada pelos professores.....	61

RESUMO

A presente dissertação está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Campus de Frederico Westphalen - RS e está integrado à linha de pesquisa em - Formação de professores, saberes e práticas educativas. A análise se insere na busca pelas causas e respostas que a Formação de Professores implica no cotidiano docente, pensando na região da AMAU, que compreende 32 municípios do Alto Uruguai Gaúcho, dos quais 13 foram envolvidos na pesquisa. O questionamento que balizou a realização do estudo foi: como e com que periodicidade são realizadas as formações continuadas para os professores municipais da região da AMAU e de que modo contribuem para o exercício da docência? Desta forma, definiu-se como objetivo geral conhecer como são ofertadas e realizadas as formações continuadas aos professores municipais da Região da AMAU, identificando a contribuição ou não para a ressignificação da prática pedagógica. Para concretizar esse objetivo, realizou-se a pesquisa de campo, de natureza qualitativa, em 13 municípios da Associação, com coleta dos dados por meio da aplicação de questionário com os secretários da educação de cada cidade, um coordenador pedagógico e dois professores municipais, totalizando 52 participantes. A base teórico-epistemológica segue a corrente teórica hermenêutica. A análise, interpretação e compreensão dos dados seguiu a abordagem da análise textual discursiva. A presente dissertação partiu do questionamento: como e com que periodicidade são realizadas as formações continuadas para os professores municipais da região da AMAU e de que modo contribuem para o exercício da docência? O objetivo geral foi conhecer como são ofertadas e realizadas as formações continuadas aos professores municipais da Região da AMAU, identificando a contribuição ou não para a ressignificação da prática pedagógica. Após o término da pesquisa podemos dizer que conhecemos um pouco mais como são realizadas as formações continuadas de 13 municípios que aceitaram participar da investigação. Os professores participam das escolhas dos temas em menos de 40% das redes, o que significa que são estratégias pensadas e articuladas pelos gestores. Podemos falar que são evidenciados projetos, planos e propostas e formação continuada, mas não são programas pensados para o médio e longo prazo. As redes valorizam a formação continuada e fazem investimentos financeiros na sua realização. Mas quem faz esta formação, em percentual significativo das redes, são agentes externos contratados, especialmente empresas privadas de assessoria pedagógica. Os dados permitem subsidiar os municípios na avaliação das ações e atividades desenvolvidas para planejamento e replanejamento do trabalho pedagógico formativo com os professores. Vemos como desafio para os gestores das redes municipais pensarem no desenvolvimento profissional do seu quadro de professores como investimento que retorne em desenvolvimento humano e social para os docentes e estudantes.

Palavras-chave: Formação Continuada. Rede Municipal. AMAU. Docência.

ABSTRACT

This dissertation is part of the Graduate Program in Education - Master's Degree, of the Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Campus de Frederico Westphalen - RS and is integrated into the research line "Teacher training, knowledge and educational practices". The analysis is inserted in the search for the causes and responses that Teacher Training implies in the daily life of teachers, thinking of the AMAU region, which comprises 32 cities in the upper Uruguay in Rio Grande do Sul, of which 13 were involved in the research. The question that marked the study was: how and with what periodicity does the continuing education for municipal teachers in the AMAU region take place and how does it contribute to the exercise of teaching? Thus, it was defined as a general objective to know how continuing education is offered and carried out to municipal teachers in the AMAU region, identifying the contribution or not to the resignification of pedagogical practice. To achieve this objective, a qualitative field research was carried out in 13 cities of the association, with data collection through the application of a questionnaire with the secretaries of education of each city, a pedagogical coordinator and two municipal teachers, totaling 52 participants. The theoretical-epistemological basis follows the hermeneutic theoretical line of thought. The analysis, interpretation and understanding of the data followed the approach of discursive textual analysis. This dissertation started from the question: how and with what periodicity does the continuing education for municipal teachers in the AMAU region take place and how does it contribute to the exercise of teaching? The general objective was to know how continuing education is offered and carried out to municipal teachers in the AMAU region, identifying the contribution or not to the resignification of pedagogical practice. After the end of the research we can say that we know a little more about how the continuing education of the 13 cities that agreed to participate in the research is carried out. Teachers participate in the choice of topics in less than 40% of the educational systems, which means that these are strategies designed and articulated by managers. We can say that projects, plans and proposals and continuing education are evidenced, but they are not programs designed for the medium and long term. The educational systems value continuing education and make financial investments in its implementation. But those who do this training, in a significant percentage of the educational systems, are hired external agents, especially private pedagogical advisory companies. The data allow subsidizing the cities in the evaluation of the actions and activities developed for planning and replanning the formative pedagogical work with teachers. We see it as a challenge for municipal educational systems managers to think of the professional development of their teaching staff as an investment that will provide returns in human and social development for teachers and students.

Keywords: Continuing Education. Municipal Educational System. AMAU. Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	15
1.1 O espaço sócio-geográfico e o <i>locus</i> da pesquisa.....	15
1.2 Levantamento de produção científica.....	18
1.3 Análise dos resultados encontrados da pesquisa.....	19
1.4 Relevância dos resultados encontrados na pesquisa.....	19
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	25
2.1 Em torno do conceito de formação.....	25
2.2 Aspectos da gênese da formação dos professores.....	30
2.3 Formação Inicial.....	34
2.4 Formação Continuada.....	36
3 PARÂMETROS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA AMAU.....	42
3.1 Metodologia da pesquisa	42
3.2 Caracterização dos participantes.....	45
3.3 Concepções de formação continuada.....	49
3.4 Planejamento e realização da formação continuada.....	52
3.5 Temáticas, formadores e impactos da formação continuada.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICES.....	71
ANEXOS.....	76

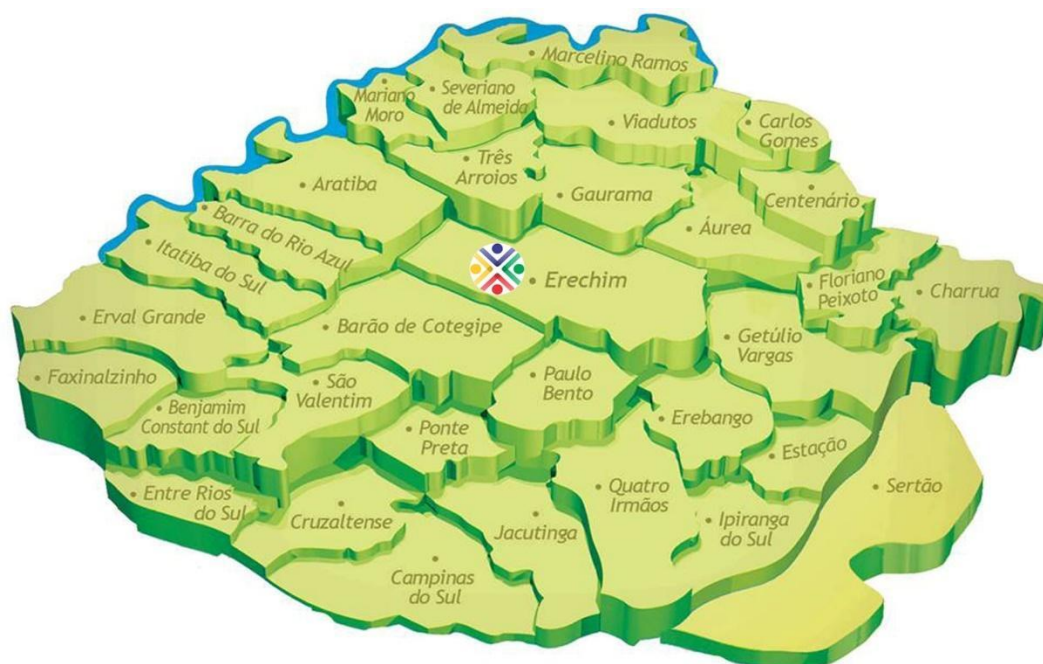
INTRODUÇÃO

Esta dissertação carrega consigo meu antigo sonho de tornar-me mestre em educação. Minha passagem por várias escolas municipais me instigou ainda mais a pensar sobre formação de professores. Minhas recordações são de um grupo de professores dentro de uma sala se perguntando o que estávamos fazendo ali?!

Minha trajetória na Educação Básica se iniciou no ano de 2014, ainda cursando Educação Física, quando assumi como professora regente da disciplina na Escola Municipal de Ensino Fundamental Benjamin Constant. Desde esse período, as formações que tínhamos no início do ano letivo e no mês de julho, durante as férias escolares, me intrigavam, pois não era exatamente o que precisávamos para atuar na prática pedagógica, muitas vezes não levávamos nada daquilo para nossa aula.

Em nossa pequena cidade, situada ao Norte do Rio Grande do Sul (conforme mapa abaixo), 50 km de Erechim, Benjamin Constant do Sul, realizava as formações com todo o corpo docente reunido, desde educação infantil até anos finais. Mas por que todos os professores ficavam na mesma sala? Minhas ideias já iam além.

Figura 1 – Mapa da Região da AMAU- RS



Fonte: GOOGLE (2022).

Enquanto professora da rede pública, busco seguir meus ideais e não ficar no comodismo, fato que acontece frequentemente nas escolas. A minha disciplina Educação Física, na maioria das vezes, é amada pelos alunos, e isso pode trazer situações complexas que interferem no trabalho do professor desta disciplina. Como exemplo, cito uma situação que ocorreu em meados de 2015, havia sido marcada a data para o conselho de classe, ato em que todos os professores devem estar presentes, correto? No entanto, não foi o que ocorreu. Professores e direção sugeriram que a professora de Educação Física conduzisse jogos com os alunos no ginásio, até que os demais docentes realizavam o conselho para que fosse contado dia letivo. Deixei meu Diário de Classe com outra professora, e me dirigi ao ginásio para a tarde de jogos. Desta forma, não acompanhei o conselho de classe e nem tive a oportunidade de viver este momento que é importante para ter uma visão sistêmica das turmas. Conversando com colegas da graduação, percebemos que algo parecido também havia acontecido com eles. Essa e outras situações me levam a crer que uma boa formação docente fará diferença. Quando os professores não possuem boa formação não possuem clareza de suas responsabilidades, empenham pouca vontade e nem sempre possuem objetivos claros de sua função docente, e isso implica na baixa qualidade da educação.

O conceito de formação de professores e a importância dessa ação implica num processo de pesquisa da realidade. Cada vez mais, são necessárias críticas reflexivas e descobertas por parte dos cientistas e pesquisadores, para entendermos melhor e refletirmos sobre a prática docente. Prada e Oliveira (2010) ressaltam que a formação continuada de professores é entendida como um alicerce para fundamentar a construção de novos saberes e práticas, e que não deve ser um processo individual, uma vez que, esse desenvolvimento profissional implica na necessidade de que o coletivo se assuma como sujeito de possibilidades. Já Silva (2011, p. 29), destaca que:

[...] a formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional.

Conforme veremos nas próximas seções, a formação continuada vive uma metamorfose, inclusive de sentido e varia de acordo com a instituição. Mas para adentrarmos neste assunto, veremos o início desta jornada, onde Bastos (1997) fala sobre as primeiras escolas de ensino

mútuo que foram instaladas a partir de 1820, ainda nesta década, em março de 1823 é criada por meio de decreto uma “escola de primeiras letras por ensino mútuo”. Onde já se tinha os primeiros registros de formação de professores. Bastos (1997) ainda complementa que na Lei de 15 de outubro de 1827 sobre os professores das escolas mútuas, em seu 5º artigo descreve: “[...] os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo, e à custa dos seus ordenados nas escolas da Capital”. Foi então, com a Revolução Francesa que surgiu a iniciativa de uma escola normal a cargo do Estado para formar professores.

Desta forma, buscamos compreender como tem se dado a formação continuada de professores em municípios da nossa região do Alto Uruguai, vislumbrando sua ressignificação. Esta parte de um questionamento orientador: as formações continuadas disponibilizadas pelo município aos professores constituem-se em programas de formação continuada? Essas formações têm relevância em sua ação docente?

Meu desejo de saber mais sobre a formação continuada do meu município e região é algo que me inquieta desde o ano de 2014, quando iniciei minha carreira docente. Não acredito que o mesmo modelo de formação vá servir para todas as escolas, mas que ele deva atender às especificidades de cada secretaria de educação de acordo com seu cenário vivido. Em meus pensamentos pairam dúvidas sobre o processo de formação adotada, será que existe um programa a ser seguido, com cronograma, formações distintas para cada área? Desta forma, as questões norteadoras da pesquisa foram assim definidas:

- Como e com que periodicidade são realizadas as formações continuadas para os professores municipais da região da AMAU e de que modo contribuem para o exercício da docência?
- A Secretaria Municipal de Educação oferece suporte permanente aos professores e um programa de formação continuada?
- Após o término do mandato de administração, com continuidade ou descontinuidade de partidos, o que ocorre com a formação continuada? Há projetos que se sustentam e sobrevivem à mudança ou inicia-se sempre um novo ciclo?

Para dar direção à investigação definiu-se como objetivo geral conhecer como são ofertadas e realizadas as formações continuadas aos professores municipais da Região da AMAU, identificando a contribuição ou não para a ressignificação da prática pedagógica. Este se desdobra em objetivos específicos, que nos ajudaram a conduzir a pesquisa:

- Compreender as sistemáticas e ocorrências das formações continuadas das redes municipais da região de abrangência da AMAU;

- Investigar se as redes municipais envolvidas neste estudo, possuem programas de formação continuada que garantam continuidade de ações, evitando interrupções a cada troca de gestão de prefeito;
- Analisar os dados produzidos de modo a publicizá-los para que a comunidade educacional da região da AMAU ao acessá-los possa planejar e replanejar a formação continuada dos professores;
- Conhecer como os gestores municipais (secretários e coordenadores) concebem, planejam e desenvolvem a formação continuada de professores em suas respectivas redes de ensino.

Acredita-se que a pesquisa realizada tem potencial para contribuir no processo de constituição de programas de formação continuada, assim como sirva de parâmetro para análise das formações dos municípios participantes, visto que a possibilidade de escuta dos profissionais no decorrer dos questionários, auxiliou na reflexão e busca por uma formação que atenda aos interesses e necessidades dos docentes no que tange a melhorar sua prática pedagógica.

Contaremos com três capítulos neste trabalho, sendo que trataremos sobre a contextualização e justificativa da pesquisa, no capítulo dois, nosso enfoque será nas considerações sobre a formação de professores, onde é abordado os aspectos teóricos que fundamentam a Formação de Professores, e no capítulo três sobre os Parâmetros da formação continuada na AMAU, tratando do caminho metodológico que foi trilhado para a realização da pesquisa, bem como para a configuração final da dissertação.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Esta seção está constituída por argumentos que sustentam as razões da investigação proposta, e apresenta o estado do conhecimento sobre o tema objeto da investigação.

1.1 O espaço sócio-geográfico e o *locus* da pesquisa

A AMAU (Associação de Municípios do Alto Uruguai), foi fundada em 09/10/1970 e teve seu 1º Estatuto em reunião realizada no município de Gaurama, em data de 19 de julho de 1971, e atualizado na Assembleia Geral realizada na Sede Administrativa da AMAU no dia 28/12/2005.

A Associação compunha-se então de 15 municípios: Aratiba, Barão de Cotegipe, Campinas do Sul, Erechim, Erval Grande, Gaurama, Getúlio Vargas, Itatiba do Sul, Jacutinga, Marcelino Ramos, Mariano Moro, São Valentim, Sertão, Severiano de Almeida e Viadutos. Após isso, foram acrescidos mais municípios que foram sendo emancipados. Sendo que atualmente a AMAU conta com 32 municípios do Alto Uruguai Gaúcho.

Figura 2- Logo da AMAU



Fonte: Facebook AMAU (2022).

<https://www.facebook.com/amauaaltouruguai/photos/a.692412227599258/725835187590295/?type=1&theater>

Municípios participantes da AMAU	
1	Aratiba
2	Áurea
3	Barão de Cotegipe
4	Barra do Rio Azul
5	Benjamin Constant do Sul
6	Campinas do Sul
7	Carlos Gomes
8	Centenário
9	Charrua
10	Cruzaltense
11	Entre Rios do Sul
12	Erebango
13	Erechim
14	Erval Grande
15	Estação
16	Faxinalzinho
17	Floriano Peixoto
18	Gaurama
19	Getúlio Vargas
20	Ipiranga do Sul
21	Itatiba do Sul
22	Jacutinga
23	Marcelino Ramos
24	Mariano Moro
25	Paulo Bento
26	Ponte Preta
27	Quatro Irmãos
28	São Valentim
29	Sertão
30	Severiano
31	Três Arroios
32	Viadutos

A Associação tem por finalidade a integração dos associados tanto administrativamente como economicamente, respeitando as suas autonomias, sendo que não há objetivos de obter resultados financeiros, promovendo a integração de todos os seus 32 Municípios Associados. Acontecem reuniões mensais com todos os prefeitos de todas as cidades, para repasse de recados e informações sobre a região, em aspectos econômicos, sociais e culturais.

Figura 3- Sede AMAU- Erechim



Fonte: Jornal Boa Vista
<https://jornalboavista.com.br/governador-participa-de-assembleia-da-amau/>

Com 103 anos de história, Erechim, é o município da região com maior número de população, com estimativa de 106.633 habitantes (IBGE/2020). É considerada um centro sub-regional no país, é a cidade polo da região do Alto Uruguai gaúcho, por esse motivo é o local sede da AMAU, sendo que o Prefeito de Erechim é o atual presidente da Associação, Sr. Paulo Pólis.

Figura 4 – Localização geográfica do município de Erechim – Sede da AMAU



Fonte: WIKIPÉDIA (2021).

1.2 Levantamento de produção científica

Para o estado do conhecimento, foi consultado o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca foi realizada na modalidade avançada, fazendo uso das seguintes palavras (descritores), relevantes para a elaboração da dissertação: “Formação de professores AND AMAU”, “Formação continuada AND Redes Municipais” – “Formação de professores AND Redes Municipais”.

No recorte temporal utilizamos o período compreendido entre: 2018-2021. Com os resultados encontrados, realizamos a análise dos títulos e leitura dos resumos, a fim de selecionar os trabalhos para posterior análise. Para a primeira combinação de descritores “Formação de professores AND AMAU”, somente realizamos recorte temporal, os demais filtros não foram aplicados, pois o resultado foi somente 2 trabalhos, sendo eles duas dissertações de mestrado.

Na segunda combinação “Formação continuada AND Redes Municipais”, com o mesmo recorte temporal analisando os anos de 2018 a 2020, e filtro de área do conhecimento “educação”, obtivemos 21 resultados, dos quais selecionamos 2 teses de doutorado e 1 dissertação de mestrado.

E no terceiro descritor, “Formação de professores AND Redes Municipais”, utilizamos o recorte temporal ano 2020, 2021, filtro de área do conhecimento “educação”, e mesmo assim obtivemos 27 resultados, muitos estudos repetidos com o descritor anterior.

1.3 Análise dos resultados encontrados da pesquisa

Analisando os resultados das combinações dos descritores, observamos que no descritor da combinação “Formação de professores AND AMAU”, houve pouquíssimos trabalhos, apenas dois estudos, sendo eles dissertações de mestrado, ambas do ano de 2019, e um dos estudos fala especificamente da AMAU, e outro trata da região do Alto Uruguai, os dois com ênfase em formação de professores.

Já na busca pelos trabalhos com os descritores “Formação continuada AND Redes Municipais” resultou em 21 trabalhos, destes, 18 trabalhos eram dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado. Este descritor foi recortado temporalmente para os últimos 4 anos de publicações: 2018, 2019, 2020 e 2021, sendo que utilizamos o filtro de área do conhecimento: educação. O estudo de doutorado trata da formação continuada docente em tempo integral, e os estudos de mestrado trazem temas como a formação e condição de trabalho do professor, e relação entre profissionalização docente e formação inicial.

E no último descritor apresentado “Formação de professores AND Escolas Municipais” resultou em 27 trabalhos, sendo eles 24 dissertações e 3 teses. O refinamento neste descritor se deu pelos últimos 3 anos de estudos, 2019, 2020 e 2021, e, também utilizamos o filtro de área do conhecimento: “educação” e de área de concentração “educação”. Os trabalhos tratam de possibilidades das formações continuadas nas redes municipais, além das concepções das equipes gestoras neste processo.

1.4 Relevância dos resultados encontrados na pesquisa

Após a leitura e análise dos resumos, foram selecionadas as seguintes teses e dissertações que contemplam os descritores acima mencionados.

Quadro 1 - Produções acadêmicas relacionadas ao tema de pesquisa

Título do trabalho	Autoria	Instituição de Ensino	Palavras-chave	Tipo de trabalho	Ano de defesa
Dissertações selecionadas através da pesquisa com os descritores: “Formação de professores AND AMAU”					

Formação continuada de professores na concepção da equipe gestora de dois sistemas municipais de ensino do Extremo Sul Catarinense	Lessandra Marileia Silvano Pedro	Universidade do Extremo Sul Catarinense	Formação continuada. Professores. Gestão	Dissertação	2018
Formação Continuada: tecendo redes e construindo possibilidades com os cotidianos escolares	Leticia de Oliveira Castro	Universidade Federal de Viçosa	Professores - educação (educação permanente); professores - formação	Dissertação	2019
Dissertações e Tese selecionadas através da pesquisa com os descritores: “Formação continuada AND redes municipais”					
A Formação Continuada Docente nas Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de São José (SC): uma Educação Integral é possível?	Nadja Regina Sousa Magalhaes	Universidade Federal De Pelotas	Educação Integral; Tempo Integral; Formação Continuada; Práticas Pedagógicas; Políticas Educacionais	Tese	2020
A relação entre a profissionalização docente e a formação inicial	Andrea Alcantara Lima Aguiar	Universidade estadual do sudoeste da bahia	Profissional ização docente; formação de professores; parfor	Dissertação	2020
Formação e condições de trabalho dos professores de humanidades do ensino médio nos estados do sul do Brasil	Fernando Fabichaki Pereira	Universidade do Sul de Santa Catarina	Ensino médio; formação inicial; formação continuada; condições de trabalho	Dissertação	2020
Dissertações e Tese selecionadas através da pesquisa com os descritores: “Formação de professores AND redes municipais”					
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO: o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA de	Evaldo Ferreira Rodrigues	Universidade Federal do Pará	Formação continuada; prosei; prática pedagógica; mudança.	Dissertação	2020

Belém, Marituba e Vigia'					
Verso e Reverso: memórias de uma política de formação continuada de professores de jovens e adultos a distância	Fernanda Mayara Sales de Aquino	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Política de formação continuada professores de jovens e adultos	Tese	2020

Fonte: A AUTORA (2022).

Dos 7 trabalhos selecionados, 2 trabalhos eram teses e 5 dissertações, traremos no texto, algumas e breves considerações sobre os trabalhos selecionados para essa pesquisa. A dissertação **Formação continuada de professores na concepção da equipe gestora de dois sistemas municipais de ensino do Extremo Sul Catarinense** de Lessandra Marileia Silvano Pedro (2018), refere-se a uma pesquisa de análise documental, e busca analisar a concepção e o processo de formação de professores a partir da equipe gestora, trazendo relações sobre o que propõe os documentos e o que dizem os gestores. Para a autora, as análises das entrevistas revelaram um distanciamento nas relações sobre o que dizem os documentos, pois a formação na prática não contempla tudo o que é garantido nos documentos.

A dissertação **Formação Continuada: tecendo redes e construindo possibilidades com os cotidianos escolares** de Leticia de Oliveira Castros (2019), se caracterizou por uma pesquisa bibliográfica, com a observação de rotina dos professores na escola e de aulas presenciais, assim como seu cotidiano em relação a formação continuada, também foi realizada rodas de conversas e entrevistas, tudo isso durante 5 semanas em uma escola do Espírito Santo, na cidade de Venda Nova do Imigrante. Este trabalho trouxe aspectos necessários para a formação docente em escolas municipais, sendo que a autora apresenta nos resultados que a formação continuada se constitui dentro dos espaços escolares em momentos cotidianos, assim como o compartilhamento de histórias dos docentes tece uma rede permitindo a partilha e ensinamentos de situações.

A tese **A Formação Continuada Docente nas Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de São José (SC): uma Educação Integral é possível?**, de Nadja Regina Sousa Magalhaes (2020) a autora realizou uma revisão de literatura de abordagem qualitativa, em que analisou as ações previstas e as realizadas nas formações continuadas, para compreender a construção, a consolidação e a permanência da política indutora de educação integral no município de São José/SC, entre os anos de 2009 a 2013 e de 2016 a 2017. Seu trabalho traz aspectos sobre a educação integral e formação continuada, sendo uma tese de doutorado a

autora coletou os dados e concluiu que mesmo com as formações continuadas realizadas com professores das três escolas em tempo integral durante os anos citados anteriormente, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados para efetivação de políticas permanentes de educação integral no município de São José que primem pela qualidade do ensino, pela valorização do trabalho docente e, sobretudo, pela emancipação humana por meio da educação.

Na próxima dissertação intitulada **A relação entre a profissionalização docente e a formação inicial** a autora Andrea Alcantara Lima Aguiar utiliza como instrumentos de coleta de dados principais a entrevista semiestruturada, e busca analisar a relação entre a profissionalização docente e a formação inicial dos professores das redes públicas que cursaram Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. Este trabalho tem indicado que existe um impacto positivo da formação no desenvolvimento da consciência social sobre a profissão, na mudança de concepção do trabalho docente pelo professor que faz a formação inicial já atuando, a partir do qual os professores articulam melhor, em maior ou menor grau, a teoria e a prática, aponta também uma falta de comprometimento para com a profissão docente e, conseqüentemente, para com a falta de compromisso dos gestores municipais com a valorização docente e a construção de uma educação de qualidade, assim como o município apresenta sérios problemas em suas políticas educacionais que abrangem a profissionalização docente. A autora concluiu que no Brasil a relação estabelecida entre a profissionalização docente e a formação de professores ressalta duas realidades marcantes, a falta de conteúdo e de discussão nos cursos de formação de professores sobre aspectos relacionados à ética e à deontologia da profissão docente, e a falta de compromisso do Estado com os aspectos de valorização, culminando na precarização do trabalho e da formação docente.

A dissertação **Formação e condições de trabalho dos professores de humanidades do ensino médio nos estados do sul do Brasil**, do autor Fernando Fabichaki Pereira, busca conhecer a realidade dos professores de Humanidades (Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física) do Ensino Médio das escolas estaduais no que tange às possibilidades de formação e às condições de trabalho nos estados do Sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). O autor compreendeu que a formação inicial dos docentes desses estados mostrou-se inadequada em relação ao pelo Plano Nacional de Educação, também existem barreiras com relação à formação continuada a serem derrubadas, enfim a pesquisa sugere que a qualidade social do Ensino Médio está condicionada à valorização do professor.

Em seqüência, temos a dissertação **“Formação inicial de professores em exercício nas redes públicas de ensino: o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA de Belém, Marituba e**

Vigia (2020), de abordagem qualitativa de Evaldo Ferreira Rodrigues, constitui-se em compreender a formação de professores em exercício no curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA a partir da relação teórico-prática e do compromisso em preparar docentes estudantes (DE) críticos, emancipados para atuar no contexto social e educacional. Foi constatado que em certos momentos o processo formativo fomentou em parcela dos DEs a postura crítica. As observações da autora permitiram constatar que o curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA uma iniciativa formativa emergencial que funde formação inicial e continuada (FIC) em um mesmo processo formativo. Porém, também o curso apresenta fragilidades de ordens administrativas, estrutural e pedagógica, aliada a condições financeiras dos DEs para frequentarem e concluírem o curso, constituindo-se um grande desafio para as instituições envolvidas na superação das adversidades.

E por fim, a tese de Fernanda Mayara Sales de Aquino, com título de **Verso e Reverso: memórias de uma política de formação continuada de professores de jovens e adultos a distância**, esse projeto objetivou investigar e discutir o Projeto Verso e Reverso TV como política de formação continuada de professores que atuavam na educação de jovens e adultos (EJA) pela televisão, no âmbito da Fundação Educar. Este projeto Projeto Verso e Reverso TV desenvolveu uma proposta alternativa de apoio à formação continuada de professores de jovens e adultos pela televisão, tendo sido a primeira política dessa natureza em âmbito federal. A utilização da televisão como tecnologia de comunicação e informação foi contribuiu com a democratização do acesso à formação continuada. Os resultados e interpretações dessa pesquisa, mostram que concepções de docência e de trabalho educativo se associavam ao significado político e cultural de atuação docente e de suas implicações para questões de interesse coletivo, que Freire já identificava como politicidade da educação.

A partir da análise das produções acadêmicas, pudemos observar as que mais trouxeram aspectos que contribuem com a nossa temática de pesquisa foram: “Formação continuada de professores na concepção da equipe gestora de dois sistemas municipais de ensino do Extremo Sul Catarinense, de Lessandra Marileia Silvano Pedro no ano de 2018. E também, a dissertação “Formação Continuada: tecendo redes e construindo possibilidades com os cotidianos escolares”, de Letícia de Oliveira Castro, do ano de 2019.

Observamos que a maioria dos trabalhos abordou uma pesquisa qualitativa, com questionários e observações. Alguns também contemplam análise de documentação de estados e municípios, fazendo ponte com documentos brasileiros de educação, como o PNE; outros

trazem a pesquisa de campo realizada no contexto brasileiro, em escolas de educação infantil até o ensino médio e EJA, realizando observação de cotidiano e aulas presenciais.

A partir desses dados, de modo geral, não encontramos pesquisas na mesma proposta que foi desenvolvida na dissertação, e apenas dois trabalhos quando citado como descritor “AMAU”, isso porque muitos trabalhos usaram como campo de pesquisa uma escola ou turmas de uma escola. Não se observou que algum tenha levantado dados na localização geográfica do estado do Rio Grande do Sul. Dessa forma, nossa proposta de pesquisa traz os dados da região do Alto Uruguai, com secretarias e escolas municipais.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção nos preocuparemos em dissertar a respeito das teorias e epistemologias associadas ao conceito de formação, formação inicial e continuada de professores. Em decorrência da abrangência da temática, trazemos considerações que permitam compreender e sustentar teoricamente nosso objeto de pesquisa: elementos em torno da “formação”, formação de professores, formação inicial e continuada.

2.1 Em torno do conceito de formação

Ao pensarmos no “formar” nos vêm à mente formação. Formação, segundo o Dicionário Filosófico Abbagnano (1970), no sentido específico da palavra na filosofia e na pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente (*bildung*), indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura; compreendida de um lado como educação, de outro lado como sistema de valores simbólicos.

Associadas aos conceitos “formar” e “formação” vêm informar e deformar. Para que haja formação é necessária a de-formação? É possível formação sem de-formação? Podemos dizer que alguém chega a formar-se sem sair da sua condição inicial, da qual poderíamos dizer que ainda não se encontra formado? Ao analisarmos os possíveis sentidos do conceito “formação” encontramos a ideia de formar como modelar. Esta estaria relacionada ao sentido mais genérico ao “dar forma” aos indivíduos. Os indivíduos “formados” seriam o resultado de um processo a que foram submetidos tendo como parâmetro um perfil profissional, uma atividade. O que marcaria sua identidade seria um fator de ordem externa, muito próxima da inculcação de um modelo de comportamento. Os formados seriam os de-formados, ou seja, aqueles que não assimilaram, nem re-construíram novos conceitos, mas reproduzem da forma como os receberam. Resultariam de um processo de em-formação em que adaptar-se-iam a um padrão, a uma forma. Daí um sentido muito oportuno de deformar do latim, *deformare*, significando desfigurar; tornar deforme; deturpar. Esta estaria muito próxima de uma associação com a ideia de formar como conformar, no sentido de uma determinação de formas de ser e de agir que sejam aceitas pelo indivíduo não levando em consideração seus interesses e desejos, mas aqueles propostos visando adaptar e harmonizar a conduta e ser adotada ao considerar-se formado (renúncia à autonomia, à capacidade de crítica, etc).

Porém, vemos um outro sentido para de-formar, vinculado a uma possibilidade mais positiva como alterar a forma, de modificar-se. Esta abriria possibilidade para o surgimento do novo, pois instala-se como uma metamorfose na qual a transformação é processual, gradativa, permanente. Como construir novas concepções, novos conceitos sem superar ou ultrapassar os antigos? Esta não veria o indivíduo em etapas: formação inicial e continuada, mas o sujeito em formação. Isto é, enquanto humano, seria da sua condição a dinâmica do formar-se, do construir-se, do fazer-se. É a ideia do ser em processo.

O conceito de formação, segundo Severino (2006) está associado ao fato de que o ser humano é um constante devir e não nascer “completo”, necessitando formar-se, constituir-se. Nossa natureza deu-nos esta oportunidade esperando protagonismo e atitude, razão pela qual o homem possui uma vontade e liberdade, a partir das quais faz escolhas e define os rumos de sua vida. O conceito de formação é polissêmico e diferentes teóricos debruçaram-se sobre ele: Flickinger (2011), Josso (2004), Severino (2006), dentre outros, de tal maneira que não é possível ter uma precisão maior a seu respeito, mas criar aproximações que viam esclarecer seu sentido, com maior autenticidade. Para Severino (2006, p. 621), portanto,

[...] a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo *formar* tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser.

Severino (2006, p. 621) enfatiza que os diferentes sentidos que a palavra “formar” pode assumir quando vinculada à dinâmica do ser humano e suas características próprias. Para ele, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa, para quem é importante rememorar

[...] que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo *formar* tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito.

No tocante ao conceito de formação, destacam-se as ideias de Flickinger (2010), onde nos remete aos termos vinculados de *paideia* e *bildung*. Sendo a *paideia* uma ideia de ética bem presente, e *bildung* uma formação máxima, autodesenvolvimento, esta concepção aposta na capacidade de cada um definir seu lugar na comunidade. No entanto, nenhum destes termos retrata o que vivemos atualmente. O mesmo autor (2011, p. 162), alerta que devido à

precariedade de qualquer postura meramente técnica que corre o risco de negligenciar o caráter “[...] aberto do processo educativo, os envolvidos na educação deveriam estar dispostos a colocar sempre em xeque suas certezas e convicções. O processo de formação exige uma postura pessoal aberta, capaz de levar a sério todos os argumentos novos”.

Josso (2004, p. 48) sintoniza com a referência feita ao processo reflexivo quando diz que vivemos uma infinidade de transações, vivências; estas vivências atingem o status de experiências “[...] a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.”

Por mais que se enfatize o papel do educador, do formador, a formação é um ato que o sujeito realiza sobre si mesmo, está associado à sua vontade e ao seu querer. A mobilização para isso precisa nascer na interioridade do sujeito, mesmo que haja mecanismos de auxiliá-lo nesta tomada de decisão, que é o que o professor faz com sua tarefa pedagógica. Severino (2006, p. 261) descreve com maestria o percurso ou caminho para a formação quando lembra que a educação

[...] não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. Por isso, a interação docente é considerada mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem.

A formação é uma experiência pessoal, intransferível e intencional. No entendimento de Josso (2004, p. 55-56), a formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de

[...] competências existenciais, instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros.

Não é mais possível, em uma sociedade tão preparada intelectualmente, possuir somente uma formação, os conhecimentos se desvalorizam tão rapidamente, entende-se que uma formação não sustenta a base de conhecimentos para uma vida toda de trabalho, é necessário aperfeiçoar-se, exigisse uma competência mais reflexiva e a disposição das pessoas a aprenderem mais e adquirirem novos conhecimentos. A ideia principal é de entrosar a *paideia* e o *bulding*, formando seres humanos na íntegra.

Josso (2004) diz que o campo da formação não pode limitar-se apenas às dimensões técnicas e tecnológicas, necessita de uma compreensão mais profunda dos processos através

dos quais as pessoas se formam. Para a autora, pensar a formação é pensar no humano, de sua subjetividade. Falar das experiências formadoras é, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é vivido na continuidade temporal de nosso ser psicossomático. “Assim, por definição a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa” (Josso, 2004, p. 48, grifo do autor).

A formação transpõe a mera aquisição ou acesso a informações. Possui um caráter mais profundo, estudioso como quer Larrosa (2019, p. 65), tem a ver com aprender, com um ajustar, com um corresponder, com um ajustar-se ou colocar-se em correspondência com algo, com algo do mundo que nos foi atribuído. Tem a ver [...] com agir, mas também com uma não ação, com um fazer e um não fazer, com um lado que diz sim e um lado que diz não; implica, portanto, certas renúncias, certas abstinências”. Severino (2006) reforça que a *Bildung*, como lado subjetivo da *Kultur*, só se legitima como exercício de juízo existencial crítico e autocrítico, de caráter emancipatório, indo além da semiformação, *Halbbildung*, definição de uma produção simbólica em que prevalecem a adaptação e o conformismo, típicos da cultura massificada. (grifo do autor).

Em nossa sociedade capitalista atual, busca-se intensamente um local de trabalho com condições salariais boas, a sociedade moderna redefiniu seus pilares na rede social e isso leva em questão, que a primeira busca por melhores condições é por meio da educação, os cidadãos buscam uma qualificação possível segundo suas necessidades econômicas. “Uma qualificação que se impõe como objetivo principal ao sistema de educação. O processo de educação vê-se guiado pelas diretrizes da racionalidade econômica” (Flickinger, 2010, p. 180).

O conceito de formação não é muito bem compreendido e passa a ser confundido com expressões como reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação, dentre outros. O conceito de formação continuada e/ou educação continuada é relatado como ideia central deste texto e o repensar crítico de rever esta instância em nós, profissionais docentes, se faz necessário neste meio contemporâneo. Para Marin (2019), existe um conjunto de termos relacionados à formação; reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação.

Em 1980, usava-se muito o termo reciclagem, porém este termo se remete a processos de modificação de objetos ou materiais, Marin (2019) ressalta então, que este termo não deve ser utilizado para se referir a profissionais de educação, uma vez que não somos materiais.

Desta forma, os debates em educação e processos contemporâneos têm levado ao desaparecimento deste termo.

O termo treinamento no dicionário Luft (2006), refere-se ao termo treinar, tornar hábil, processo de aquisição de competências. Este termo para a autora, foi e ainda é muito utilizado, focado na modelagem de comportamentos, a autora destaca uma certa inadequação do termo para se tratar de processos educacionais.

Quando falamos em aperfeiçoamento, remete-se a função de tornar perfeito, assim, inicialmente conseguimos perceber que este termo não se adequa a educação e todos envolvidos nela, para Luft (2006), aperfeiçoar é tornar mais perfeito, e para Marin (2019) a perfeição é algo inatingível para os homens e em nossas profissões há possibilidades de melhoria, mas a autora nega a perfeição, pois existem limites. E conclui que é possível pensar em aperfeiçoamento apenas para corrigir alguns defeitos.

E o último termo de Marin, a capacitação, para Luft (2006, p. 19) se refere a tornar capaz, habilitar. Neste caso, nos leva a ideia de educação continuada, a autora cita: “[...] a atividade profissional dos educadores é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais”.

Nos relatos de Brancher e Oliveira (2017), a formação dos professores não deve ser somente a inicial, deveriam vivenciar a formação continuada ao longo de sua carreira, sendo que esta pode ocorrer em diversos espaços, mas a escola pode ser considerada como um dos principais espaços de formação. Porém, isto deve partir da necessidade do professor, onde a motivação deve ser também um processo para a busca da formação, uma vez que ela acontece em grupos, em espaço coletivo, com troca de informações, mas é no individual que ela se caracteriza, os autores reforçam que “[...] participar de cursos, apenas pelo certificado, não pode ser caracterizado como formação continuada” (Brancher; Oliveira, 2017, p. 160).

Como já retratava Imbernón (2016, p. 145), “[...] a formação deve levar em conta que, mais que atualizar um professor ou uma professora e ensiná-los, precisa criar condições, planejar e propiciar ambientes para que ele ou ela aprendam”. Nesta perspectiva está implícita a ideia de autonomia. André (2016) defende que sejam formados sujeitos autônomos para o exercício da docência, ou seja, pessoas que tenham ideias próprias, pensem por si mesmas, sejam capazes de escolher entre alternativas, decidam o caminho a ser seguido, implementem ações e tenham argumentos para defender suas escolhas e suas ações. Trata-se de uma empreitada complexa, que envolve disciplina de estudo e rigorosidade metódica, elementos que

a reciclagem, o treinamento e outras formas consideradas “formação” não conseguem dar ao professor.

Sempre o grande questionamento quando se fala em formação está relacionado à dicotomia teoria-prática. A formação deve priorizar a teoria ou a prática? Sabemos que não se trata de priorizar uma ou outra, mas entender como se entrelaçam no processo formativo, pois uma teoria sem prática cai no abstracionismo puro e a prática sem teoria é cega. Portanto, formar envolve este equilíbrio entre o prático e o teórico, sem colocar o fiel da balança em um deles, mas estando ciente de como se entrecruzam e são interdependentes. Daí que emerge o papel do formador, que no entendimento de Ambrosetti e Calil (2016, p. 219), é de organizador

De situações de aprendizagem, não de transmissor de saberes, e o educando tem papel ativo nos processos formativos. Outra característica da formação é a relação entre os espaços de formação e do ambiente profissional, o que torna as situações significativas para o sujeito em formação.

São muitos conceitos que surgem quando nos voltamos a olhar para o termo formação, conseguimos perceber vários termos dentro deste assunto, como a formação inicial, que seria a graduação, como um primeiro passo no mundo do professorado, também a formação continuada, formação permanente, entre outras. Nesta pesquisa iremos nos aprofundar nos termos “formação inicial” e “formação continuada”, pois assim buscaremos a ideia de pensamento em ser futuramente uma “formação permanente” disponível nestas cidades pertencentes a AMAU.

2.2 Aspectos da gênese da formação dos professores

Acreditamos que precisamos nos manter firmes diante da avalanche de cobranças e exigências vindas de todas as frentes em direção à formação. Ela merece todas as atenções para que seu sentido não se perca e acabe se diluindo em proposições vazias. Temos que resgatar seu sentido “pedagógico” (*bildung*), por vezes tão criticado por aqueles que desfecham sobre nós discursos impregnados de prolixidades, onde a “formação” não passa de um elenco de informações, que mais deformam do que formam, até mesmo porque o termo “formação” acaba, nesta concepção, por estar muito mais vinculado a um saber fazer profissional do que uma sólida formação profissional. “Poderia se dizer que, em sua acepção mais habitual, ela remete a um processo de preparação, às vezes genérica, às vezes especializada, com a intenção de capacitar os indivíduos para a realização de certas atividades” (Zabalda, 2003, p. 38).

A formação adquire importância na medida em que esteja vinculada ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas, ou seja, “[...] os processos deliberados que visam influenciar, direta ou indiretamente, as pessoas no que tange ao processo de construir a si mesmas” (ZABALDA, 2003, p. 39).

No Brasil, com o surgimento das primeiras universidades, a formação de professores encontrou guarida nelas. O surgimento das faculdades, dos lugares específicos para o desenvolvimento de um saber voltado para a preparação dos professores, foi cada vez mais consolidado. As faculdades e universidades foram surgindo e em muitas delas, os primeiros cursos criados, foram aqueles diretamente envolvidos com a formação de professores. Até a metade da década de 90, formar professores foi sendo vista como uma atividade natural e agregada à sua razão de ser. Com a aprovação da Lei 9394/96, tivemos a abertura legal ou a instituição legal, de diferentes espaços para a formação de professores.

Não pretendemos entrar no mérito ou legitimidade destes espaços para formar professores e nem nos alongarmos na análise do porquê estes espaços foram instituídos pela nova LDB. Interessa-nos perguntar e analisar se estes espaços oportunizaram ou fazem com que haja formação e não apenas certificação. Há uma série de razões que nos deixam em alerta sobre a “formação” oferecida nestes centros, institutos e faculdades que se dedicam a preparar os novos docentes. Características como o aligeiramento e poucas exigências do processo formativo como ausência de monografia no final do curso, poucas aulas presenciais, muitos trabalhos a distância, docentes que não se envolvem com pesquisa, etc., apregoadas como vantagens competitivas, permitem que coloquemos sob suspeita o caráter formativo destes cursos. E o fazemos tomando por base o que expusemos sobre formação e o que se espera de um sujeito formado.

Para Tanuri (2000), as escolas para preparo específico de professores estão ligadas a implementação do ensino primário a toda população. Foi com a Revolução Francesa que houve uma preocupação com a instrução popular, e formou-se uma escola a cargo do Estado destinava-se a formar professores leigos.

No Brasil, durante o período colonial, integrando os colégios jesuítas e as aulas régias das reformas pombalinas, não se manifestava preocupação com formação de professores. Foi em outubro de 1827 que esta ideia veio à tona, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, onde determinava que os professores deveriam ser treinados para ensino do método mútuo (Saviani, 2009).

Saviani (2009), ainda retrata que em 1834 houve um ato adicional na Lei, instituindo a educação primária a cargo das províncias. Onde foram seguidos os modelos de Escolas Normais Europeias, e com isso a Província do Rio de Janeiro, em 1835 adiantou-se no processo, e criou a primeira Escola Normal do Brasil.

Várias décadas depois, nos anos 1860 e 1870, instaurou-se uma intensa movimentação de ideias com repercussão na educação. As escolas passaram a ter um modesto sinal de progresso, e foi em 1879 com a Reforma Leôncio de Carvalho que o Governo Central passou a subsidiar as escolas normais nas províncias. Após isto, os projetos de Almeida de Oliveira (18/09/1882), Rui Barbosa (12/09/1882) e Cunha Leitão (24/08/1886) evidenciavam o papel das escolas normais no desenvolvimento qualitativo e quantitativo do ensino primário, que começava a ser reconhecido. O autor ainda destaca que, juntamente a esta valorização ocorreu o enriquecimento do currículo (Tanuri, 2000).

Toda esta linha do tempo, adentrando no século XX foi decisiva, como comenta Bittar (2009), a autora destaca que as transformações deste século estiveram diretamente ligadas com as transformações socioeconômicas. A escola expandiu-se e adquiriu caráter mais ideológico. Também foi neste século que a Escola Nova amadureceu e se tornou a corrente pedagógica de maior influência deste século.

Bittar (2009), ressalta que a Escola Nova estava mais enraizada em países capitalistas, e de fato o marxismo em países socialistas. Movimentos estes que se consolidaram após o término da Segunda Guerra Mundial (1945). Para a autora, um dos principais motivos para a expansão escolar na segunda metade do século XX, foram os acontecimentos de rebeliões estudantis.

Foram nestes episódios que o Brasil surge com uma iniciativa original e pioneira, que tem total relação com a história da formação de professores, foi a reforma goiana de 1959, quando foi criado além dos cursos normais primários e secundários, um curso normal superior no Instituto de Educação para formar professores primários (Tanuri, 2000).

Com o regime militar ocorreram reordenações do ensino superior, em como seria habilitado para entrar em salas de aulas. Com a Lei 5.540/68, afirma Tanuri (2000), p.80, “[...] teve como consequência a modificação do currículo do curso de Pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas, e orientando-o não apenas para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior”.

Em 1971, inclui-se a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM), sob a Lei 5.692/71, que era mais flexível e progressiva para a formação dos professores. Porém, crises foram se instaurando.

O agravamento nas condições de formação do professor em âmbito nacional, a queda nas matrículas da HEM e o descontentamento relativamente à desvalorização da profissão levariam a um movimento em âmbito federal e estadual, com discussão de projetos de estudo, pesquisas e propostas de ação freqüentemente denominados de “revitalização do ensino normal”, propiciando iniciativas por parte do Ministério de Educação e de Secretarias Estaduais no sentido de propor medidas para reverter o quadro instalado. Entre as propostas do MEC, destaque-se primeiramente a referente ao projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e divulgado junto às Secretarias de Educação [...] (Tanuri, 2000, p. 82).

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, alteração em 1971 e após isso a versão final de 1996, podemos relatar que é o documento norteador da educação, uma vez que estabelece que a (Art. 62) “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”

Este breve histórico demonstra a importância que se teve a partir do momento que professores “especializados” pudessem atuar nas chamadas escolas normais. Todo avanço da educação deve-se também à força de vontade dos professores em não desistir, em dar o seu melhor para ver um futuro melhor. E muitas vezes, as crises mundiais e nacionais acabaram por retardar este processo.

Atualmente, a oferta de cursos de licenciatura é enorme e a capitalização da educação se tornou um processo evidente, a educação como mercado. E é neste contexto em que abordamos a formação dos professores, desde a inicial até a continuada.

Em síntese, a ação dos elementos que compõem a vida acadêmica deveria garantir aos estudantes diferentes dimensões formativas, dentre as quais poderíamos destacar três: dinâmica geral do desenvolvimento pessoal; aprimoramento dos conhecimentos e capacidades dos indivíduos e referência ao mercado de trabalho. Em outras palavras, a universidade deve contribuir para o refinamento da sensibilidade humana e aumentar as possibilidades dos sujeitos de se construírem como seres em processo tanto no que diz respeito a si enquanto seres humanos, quanto ao seu fazer profissional.

2.3 Formação inicial

Na perspectiva de pensar o que é ser professor e como acontece a formação inicial, nos voltamos para os pensamentos de Imbernón (2016). O autor enfatiza a formação inicial do século XX, onde era escassa e não universitária, e a diferença entre as classes era de o professor saber um pouco mais que os demais meninos e meninas. E a formação inicial do século 21, que foi mudando ao longo do século XX e ainda mais neste século, que ele cita: “[...] configurando uma formação inicial de professores primários com estudos adequados dos conhecimentos psicológicos e pedagógicos que avançaram” (Imbernón, 2016, p. 49).

O século XXI reserva uma nova forma de ser professor, para Imbernón (2016), o professorado tem de transmitir aos alunos valores e formas de comportamento democrático, igualitário, reflexões sobre os aspectos éticos, emocionais, atitudinais, também ensinar a respeitar a diversidade cultural, social, o meio ambiente, participar de forma ativa e crítica nestes contextos.

Necessitamos voltar o olhar para a LDB, Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), onde no Artigo 62 – após definir que a formação de “[...] docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” e que “A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância [...]”.

Essa formação inicial necessita de habilidades e competências que ajudem a compor o elemento da formação do professorado. Muitos autores defendem a importância extrema da formação inicial, assim como retrata Castro, Amorim (2015, p. 51):

A primeira formação dos professores não será suficiente para que iniciem sua vida profissional de forma segura. Formamos e certificamos professores na esperança de que o mercado de trabalho seja suficientemente seletivo para não absorver os inaceitáveis e de que o exercício profissional ensine o que não aprenderam em seus cursos e, finalmente, na certeza de que poderemos “consertar erros” de formação e atualizar formações defasadas por meio de programas de formação continuada.

Em seu estudo, ele constata que a nossa atenção deve ser reforçada na formação inicial, que ao fim da formação inicial o professor estivesse preparado para a sua prática, que esta proporcionasse um traçar rumos para sua trajetória, que também despertasse a autonomia necessária. Sartori (2013, p. 30) cita alguns desafios da formação e indica em que direção a formação deveria ser orientada. “Nessa perspectiva, um dos propósitos básicos da formação

universitária consistiria em oferecer aos futuros profissionais da educação uma formação que integre as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e técnico, autorizando-lhe a integração entre teoria e prática.”

Mas em contraponto a isto, temos as realidades instauradas neste quesito, vários fatores dificultam a formação inicial bem estruturada. Castro e Amorim (2015, p.53) concluem seus estudos trazendo a afirmação que “[...] no Brasil, o que se destaca é um cenário de aligeiramento da formação inicial, de baixos investimentos na oferta de uma carreira atraente”. E sim, isso somente confirma a educação como capital.

Sugere-se o investimento na formação inicial, como um início para a mudança do ensino no Brasil, com condições em que se desperte o desejo de educar, a melhoria das condições de trabalho e, por consequência a remuneração dos professores para que isso envolva o docente a seguir nesse processo com autonomia. Além disso, dentro do contexto em questão, o professor necessita formar-se para a mudança e para a incerteza. Enquanto profissionais, não podemos mais abrir mão da dúvida, dos questionamentos, pois não somos mais os sujeitos detentores do saber absoluto – na verdade, descobriu-se que de fato nunca fomos esse sujeito ao qual um dia lhe foi delegado portar o saber absoluto. Nesse contexto, a formação docente assume uma função que ultrapassa o ensino que objetiva a mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação a fim de que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Assim, a formação do professor está diretamente relacionada com a qualidade do ensino. Essa afirmação implica uma concepção de qualidade orientada pelo significado que determinado professor atribui à sua prática. Algumas questões, levantadas por Imbernón (2011), são fundamentais para que o professor pense na construção de uma prática reflexiva e de caráter qualitativo: Que tipo de instituição educativa queremos para o futuro em um ensino democrático e de qualidade? Ou continuaremos afônicos e vulneráveis?

A escola e os professores estão em um contexto marcado por mudanças vertiginosas referentes à comunidade social, ao conhecimento científico, à arte e à cultura. Isso provoca uma evolução acelerada da sociedade, refletida na mudança inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações. Desse modo, as mudanças nos meios de comunicação e na tecnologia abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, suas instituições.

Tudo isso torna inquestionável a necessidade de uma nova forma de ver a escola e a função do professor, que precisa desenvolver uma nova cultura profissional, provocando uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação.

Como então podemos fazer planos e imaginar um futuro que nos espera com um véu de novidades tão múltiplas? A resposta parece ser a seguinte: devemos estar prontos para nos adaptar ao novo. Devemos ser capazes de aprender novos conhecimentos, refletir sobre eles e solucionar os problemas que surgirem. Quanto maior for essa nossa capacidade, mais prontos estaremos (Mendes, 2009, p. 3).

Para Imbernón (2016), a formação inicial precisa assumir novos desafios, as universidades precisam comprometer-se com um papel decisivo no desenvolvimento da profissão docente, superar a separação entre teoria e prática, melhorar o trabalho organizacional, assim como as reflexões sobre a metodologia e avaliação.

Temos total convicção da falha nas formações iniciais, e estas ideias sugerem um novo olhar para com essa área da educação. É o primeiro passo na vida formativa do professor, é quando nos descobrimos e definimos o nosso legado. A importância da formação inicial pode reformular o sistema de ensino no país, com bases bem estruturadas teremos profissionais melhores e mais motivados, o que sem sombra de dúvida reflete na sala de aula e desempenho dos alunos.

2.4 Formação continuada

A ideia deste item, é apresentar algumas reflexões sobre o conceito de formação continuada. No meio educacional há certa confusão entre os termos continuada e permanente. Aqui não vamos estabelecer diferenciações. Optamos pelo conceito “continuada” pois é assim que as redes e a maioria dos educadores a denominam, não interessando-se muito se possuem similaridades ou diferenças. São vários os termos utilizados para este fim, mas de uma forma ou outra, tratam da formação que o professor continua após a formação inicial. Sartori (2013) utiliza o termo formação em serviço compreendendo por este uma (re)construção teórica e para a ressignificação da prática pedagógica. O aperfeiçoamento como mencionado anteriormente, este tema é muito discutido e envolve a escola e professorado como um todo.

A LDB em seu artigo 62, § 1º trata da formação inicial e continuada, onde nos traz: "A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)". E no § 2º retrata que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação á distância" (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)".

Obviamente, o pré-requisito para atuar como professor, nos dias atuais, é de, pelo menos, estar cursando (há exceções de professores iniciantes atuarem relativamente bem e serem aceitos em escolas) ou já ter concluído seus estudos acadêmicos. Canário (2006, p. 61) afirma que a “[...] formação inicial do docente é algo muito importante”, mas deve-se acreditar que a experiência também faz a diferença. Assim, muitas vezes, o aluno fica frustrado por não receber toda a formação que esperava para poder desempenhar o seu trabalho em sala de aula. Aqui abre-se o espaço para que a formação continuada adquira protagonismo como recurso que permite ao professor buscar os subsídios teórico-práticos para enfrentar as condições da profissão.

Canário (2006), qualifica o professor a partir das seguintes dimensões essenciais: Primeiro, como o analista simbólico que, ao contrário de dar respostas certas a situações previsíveis, soluciona problemas em contextos complexos e incertos. Segundo, como um artesão, o qual reinventa práticas, adaptando-as de acordo com contextos e públicos. Terceiro, como um profissional da relação, pois, acima de tudo ele é uma pessoa e sua atividade se caracteriza tanto por aquilo que ele sabe como por aquilo que ele é. Nisso, um bom professor, então, se caracteriza não só como um transmissor de informações, mas como um comunicador por excelência, que consegue estabelecer uma metacomunicação com os alunos, percebendo e realizando sua prática profissional, voltada à verdadeira aprendizagem deles. E, em quarta dimensão, o professor é visto como um construtor de sentido, tendo em vista a importância de estabelecer como os alunos se relacionam com o saber. Ele deve ter a noção de que ele é responsável em dar sentido ao aluno sobre si mesmo, sobre a relação com os outros e com a realidade social.

O panorama educacional que nos é apresentado diariamente é complexo, carregado de mudanças frequentes e cheio de incertezas. Perguntamo-nos pelas nossas possibilidades, enquanto educadores, pelo futuro da escola e pelas expectativas dos nossos alunos. É como olharmos por um caleidoscópio, podemos enxergar diferentes ângulos da realidade e podemos escolher a perspectiva de análise que mais interessa, que mais nos diz respeito.

Falar de mudanças é a tônica do momento e como sujeitos inseridos na sociedade fazemos parte desta dinâmica. Para Moran (2007, p. 10), as mudanças que estão acontecendo são de tal magnitude que demandam, reinventar a educação, em todos os níveis, de todas as formas. “As mudanças são tais que afetam tudo e todos: gestores, professores, alunos, empresas, sociedade, metodologias, tecnologias, espaço e tempo.” Falando, especificamente, da escola e do professor, temos a sensação de incongruência, de distanciamento entre o que acontece no ambiente escolar e a realidade que nos cerca. “A sociedade está caminhando para ser uma

sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, com novos participantes (atores), de forma contínua” (Moran, 2007, p. 11). Já por sua vez, as instituições formais de educação e seus sujeitos enfrentam enormes dificuldades na tarefa de fazer frente a este desafio.

A citação de Moran (2007, p. 8), pode nos dar uma noção de como nos posicionarmos.

Está mudando a forma de conceber e exercer essa ação pedagógica, com as possibilidades de ensinar e aprender dentro e fora da sala de aula, sozinho ou em grupos, ao vivo ou conectado, presencial ou virtual. São situações muito novas, que desafiam profundamente tudo o que até agora fizemos e o que, em geral, continuamos realizando mecanicamente, por inércia.

Diante da evidência desses processos de mudança é que inserimos um conceito que nos parece fundamental para podermos compreender como nos orientarmos e por onde seguir: “formação continuada ou como alguns gostam de aprendizagem ao longo da vida.” Esta expressão tem sido encontrada em documentos oficiais, livros, textos eletrônicos e tem sido usada por lideranças políticas e educacionais.

Pela primeira vez na história, percebemos que a educação não acontece só durante um período determinado de tempo, maior ou menor (educação básica, superior), mas ao longo da vida de todos os cidadãos e em todos os espaços. [...] Todas as instituições e organizações aprendem cada vez mais com mais intensidade e ininterruptamente. Essa percepção da urgência da aprendizagem de todos, o tempo todo, é nova (Moran, 2007, p. 15).

Prada e Oliveira (2010) ressaltam que a formação continuada de professores é um alicerce para fundamentar a construção de novos saberes e práticas, e que não deve ser um processo individual, atribuído como responsabilidade exclusiva do professor, uma vez que o desenvolvimento profissional implica na necessidade de que o coletivo se assuma como sujeito de possibilidades. Já Silva (2011, p.15), destaca que:

[...] a formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional.

A formação docente (inicial e continuada) está intrinsecamente atrelada à qualidade de ensino. São poucas as possibilidades de falarmos de qualidade de ensino se não tivermos uma formação adequada para os professores, seja teórica ou prática. “Logo, preparar o professor para ensinar implica prepará-lo para refletir sobre o próprio ensino, iniciando-o nos processos de investigação, por meio do estabelecimento efetivo da relação teoria-prática” (Sartori, 2013, p. 44). Esta pode contribuir para uma prática pedagógica diferenciada, que atenda aos

propósitos e finalidades da escola, visto que cria as condições para que haja compreensão e reflexão a respeito das transformações sociais que incidem ou se entrelaçam com o que ocorre no campo do ensino e aprendizagem. Também oportuniza aos educadores e à escola a autorreflexão e para olhar para dentro do ambiente escolar na direção de encontrar as melhores possibilidades de educar.

São ofertadas as mais variadas opções de cursos aos docentes para aprimorar a formação de forma individual, não pela instituição de ensino. Estes não deixam de ser formação de professores, porém, para Freitas (2007), no Brasil, a maioria dos cursos de formação a distância contraria o processo de qualidade do ensino, se mostra uma forma de baratear e aligeirar a formação. Este e outros motivos levam a desigualdades na formação dos professores e, conseqüentemente, a um impacto diferenciado na organização e planejamento de trabalho, no entendimento acerca dos fatores interferentes no ensino e aprendizagem e nas formas de compreender o processo educativo.

Um documento que foi um marco para as políticas públicas brasileiras foi o PNE, aprovado pela lei n. 13.005 de 2014. Em suas 20 metas para a educação a serem alcançadas até 2024, consiste também em “[...] induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira.” (Brasil, 2014, p. 7). Mas diagnósticos do próprio Ministério da Educação relatados por matéria jornalística (SEMIS, 2021) demonstram que a grande maioria das metas ou não foi atingida ou foi atingida parcialmente. Somente uma foi cumprida integralmente, a meta 13, que trata da formação do número de mestres e doutores para o ensino superior.

O nosso foco do PNE, são nas metas 15 e 16, onde tratam da formação inicial e continuada dos professores, onde a meta 15 diz:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, 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 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. (Brasil, 2014)

Sabemos que ainda estas metas não foram alcançadas, estão em ritmo lento de execução, as formações continuadas seguem na mesma velocidade, apesar de serem consideradas pelo PNE (2014) como uma formação que não se encerra na graduação, mas diz respeito à necessidade de constante atualização. A meta 16 justamente observa este ponto:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% 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. (Brasil, 2014).

As instituições de ensino dependem das secretarias do estado ou dos municípios para realizarem formação continuada. Os projetos de formação continuada estão relacionados diretamente com a política de capacitação docente, elaborada pelos órgãos oficiais. Para Batista (2011), a formação continuada tem por objetivo propor novas metodologias e conectar os profissionais da educação às discussões teóricas atuais, intencionando contribuir para as mudanças que se fazem urgentes para a melhoria da ação pedagógica na escola.

Desta forma, trazemos o conceito de Perrenoud (2001), que a formação dos professores não é somente um treinamento de competências profissionais e, sim um processo de integração dessas competências que visem o projeto humano. A formação continuada sendo possibilitada a distância, abre outros caminhos que por um lado facilitam a educação e por outros trazem pontos não tão positivos. Para uma melhoria maior no contexto de qualidade da educação os autores Dalberio e Bertoldi (2012, p. 61), revelam que:

O corpo docente precisa ser qualificado, atento às informações e atualizações que surgem a todo o momento e afetam diretamente os alunos. Ser professor não significa apenas educar pessoas, mas, mais que isso, participar da formação de cidadãos e preparar os estudantes para viver em sociedade e lidar com os obstáculos. Durante a sua atuação, o professor dependerá tanto de sua formação teórico-técnica quanto da sua experiência pessoal para oportunizar aos alunos a construção do conhecimento. O modo como o professor lida com essas situações pode definir o sucesso ou insucesso de seu trabalho.

E desta forma, entendemos que a formação continuada deve ser ofertada sim pelo poder público, mas é de grande perspectiva que o professor se interesse e dê o pontapé inicial para seguir na sua formação, atualizando-se e motivando, para trazer assim melhores trocas com os alunos e com o corpo docente. Sartori (2013, p. 77) associa a formação à ressignificação da prática, que no seu entendimento

[...] não passa apenas pela necessidade de mudar, de fazer diferente, mas pela possibilidade de reafirmar alguma prática já consolidada cujos resultados mostram-se significativos em favor do processo de ensino-aprendizagem; ou seja, a ressignificação também pode se consolidar como a reafirmação de práticas existentes, “bem-sucedidas”, por meio de sustentação teórica que ofereça argumentos que corroborem os propósitos de um agir docente crítico.

Cabe-nos trabalhar para construir uma escola em que educadores e educandos assumam uma compreensão da aprendizagem contínua, considerada em toda sua amplitude, como quer Lima (2007), comprometida com a emergência de sujeitos democráticos, cidadãos livres e autônomos, capazes de uma leitura crítica do mundo e da tomada da palavra com vistas à sua transformação. Se a escola e seus educadores conseguirem incorporar este sentido e materializá-lo em ações propositivas, a escola terá cumprido seu papel e será capaz de resistir ao tempo reinventando-se na sua finalidade mais plena.

Desta forma, com a construção deste documento, nos possibilitou a concepção das formações, com a pesquisa a ser realizada ao longo do trabalho estaremos elencando as nossas propostas e também analisando os resultados obtidos a partir do questionário aplicado. Em conformidade com a sequência, em nosso próximo capítulo estaremos expondo a discussão e resultados da pesquisa, assim como a argumentação e debate sobre os dados.

3 PARÂMETROS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA AMAU

Esta seção abriga os dados da pesquisa de campo, sua análise e cotização com o referencial teórico.

3.1 Metodologia da pesquisa

A clareza metodológica é imprescindível para que a pesquisa tenha êxito e se concretizem os objetivos propostos, além de guiar e fornecer luz ao pesquisador para que se sinta encorajado e seguro na sua caminhada de descobertas e novos conhecimentos. Uma investigação inicia-se quando buscamos responder a um questionamento que nos faz refletir, e a partir disso, conseguimos relacionar com nosso interesse e buscar soluções para o que foi proposto. Para a realização de um projeto de pesquisa devemos levar em consideração nossos próprios limites.

A ideia de metodologia engloba um caminho do pensamento e, a prática está ligada à realidade, ocupando lugar central nas teorias. Segundo Minayo (2002), ela se encaixa na inclusão das concepções teóricas da abordagem e um conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade.

A autora nos faz refletir melhor sobre a metodologia, enfatizando que:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas (Minayo, 2016, p. 14)

Sabemos que qualquer investigação se inicia com um problema, com a dúvida do autor sobre determinado assunto, com perguntas a serem respondidas. Porém Minayo (2002), também lembra que por mais bem elaborada que uma teoria seja, nenhuma conseguirá explicar todos os fenômenos e processos.

A metodologia carrega consigo a alusão às teorias, concepções e métodos para realizarmos uma pesquisa. Paviani (2013), ao falar sobre métodos e concepções de pesquisa

afirma que esta é uma construção e como tal requer, além de conhecimentos, imaginação ou pensamentos. Falar de método é transpor a racionalidade instrumental que o resume a procedimentos e modos de utilizar instrumentos. “O método é o modo básico de articular os atos de conhecer, o discurso e o chamado acesso ou a construção do real” (Paviani, 2013, p. 99). Trata-se de um processo racional que faz uso de técnicas, normas, teorias, explicações e abordagens rigorosas de fenômenos, eventos, informações etc. que se constituem em foco de interesse do investigador. Há que se ter clareza de que a pesquisa “[...] científica envolve relações entre teoria, método e problema científico” (Paviani, 2013, p. 14). Para seguir o curso adequado e obter os resultados esperados há que se ter clareza quanto ao método e, também, a forma como utilizá-lo, o que se reflete na clareza da concepção metodológica expressa pelo pesquisador.

O pesquisador que não explicita as ações metodológicas e seus pressupostos teóricos fornece a falsa ideia de que o método se reduz a um mero esquema, pois o verdadeiro método consiste na articulação de um conjunto de elementos que caracterizam determinado processo de conhecer, efetivado numa determinada linguagem e numa concepção de realidade. (Paviani, 2013, p. 62).

A palavra “Pesquisa” no dicionário Houaiss remete à palavra investigação. Entretanto, para André e Ludke (1986), a pesquisa tem ganhado uma ampla popularização, o que compromete o seu verdadeiro significado, pois para as autoras, a forma, muitas vezes utilizada nos meios escolares, mais tem se caracterizado como uma atividade de consulta, deixando o significado de “pesquisa” de certa forma muito pequena para a dimensão que ela de fato tem.

Buscamos trazer aqui o verdadeiro conceito de pesquisa, que perpassa a proposta de simples consulta. André e Ludke (1986, p. 2), apontam que “[...] para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”. Sendo assim, é necessário que o pesquisador parta de uma pergunta, uma inquietação a qual se tenha curiosidade em investigar, buscando uma resposta.

A prática de pesquisa precisa estar presente na vida do educador, seja ele da educação básica ou no âmbito do ensino superior, pois proporcionará reflexão e aprimoramento de sua prática. Como também proporcionará satisfação por parte do professor/pesquisador em estar ajudando a descobrir soluções para problemas na educação. Dewey (1979) enfatiza que o pensamento não trabalha com meras coisas, mas com seus significados; e os significados, para serem apreendidos, devem estar incorporados a existências sensíveis e particulares.

André e Ludke (1986, p. 5), já traziam as evidências de que as tendências de pesquisa em educação devem partir de preocupações com os problemas de ensino, quando falavam do

papel do pesquisador: “[...] o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. Desta forma, como defendem as autoras não há como fazer uma separação de forma nítida do pesquisador e do seu objeto de pesquisa.

O presente estudo se constitui como uma pesquisa quanti-qualitativa, que responde também a questões muito particulares, de inquietações e dúvidas. Para Minayo (2002, p. 22), este tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, motivos, crenças e valores, “[...] o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão das dinâmicas das relações sociais, assim como, aspectos da realidade que não podem ser quantificados. (Minayo, 2001). Entende-se que as ideias de Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) trazem características notórias da pesquisa qualitativa:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Apesar disto, em nosso papel como pesquisadores, devemos sempre estar atentos aos limites de nossa pesquisa e as ideias que podemos retratar ao fim da pesquisa. Todo processo é minucioso e importante, a pesquisa qualitativa nos revela o porquê das coisas e fatos.

O campo da pesquisa¹ foi a Associação dos Municípios do Alto Uruguai (AMAU). Foram arrolados como participantes os Secretários de Educação, Coordenadores Pedagógicos e dois professores de 13 municípios que compõem a Associação. O convite foi feito para os Secretários numa reunião do Conselho dos Secretários Municipais de Educação – CONSEME, convidando-os a participarem da pesquisa. A inclusão dos professores atendeu ao critério de ser concursado há pelo menos cinco anos (nomeado) e ter acompanhado as formações continuadas oferecidas pelo município. Dentro dos critérios definidos, os participantes foram sorteados, e a partir do aceite, de posse dos endereços eletrônicos, enviamos os questionários pelo *Google Forms*.

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o número C.A.A.E 70136423.7.0000.5352.

Após a aplicação do questionário, iniciou-se a interpretação e análise dos dados e das informações obtidas, o que possibilitou a sistematização do conhecimento resultante da investigação. A análise seguiu a perspectiva da análise textual discursiva proposta por Moraes (2003), em que as leituras são selecionadas por significado, para o autor, compreendida como sendo a unitarização. Posteriormente, conforme discorre Moraes e Galiazzi (2016), as compreensões que surgiram foram categorizadas, se entrelaçaram com a pesquisa, de modo que passou a trazer significado para ela.

O momento de análise dos dados foi realmente o mais significativo, pois tornou possível entender melhor a proposta em implementação, a dinâmica das escolas, o trabalho dos professores e as orientações das secretarias municipais de educação. Como afirma Demo (2007, p. 96), trata-se de um “Laboratório de Aprendizagem”, ou seja, é possível ver “[...] com os próprios olhos, o que é aprender na teoria e na prática, para professores e alunos”. Seguimos a orientação de Flick (2009, p. 25), quando diz que é necessário considerar “[...] a subjetividade do pesquisador e, também, daqueles que estão sendo estudados, pois se tornam parte do processo de pesquisa”. Em outras palavras, consideramos todos os agentes participantes da pesquisa, pois carregam diversas concepções e teorias que possibilitam inúmeras reflexões acerca do tema.

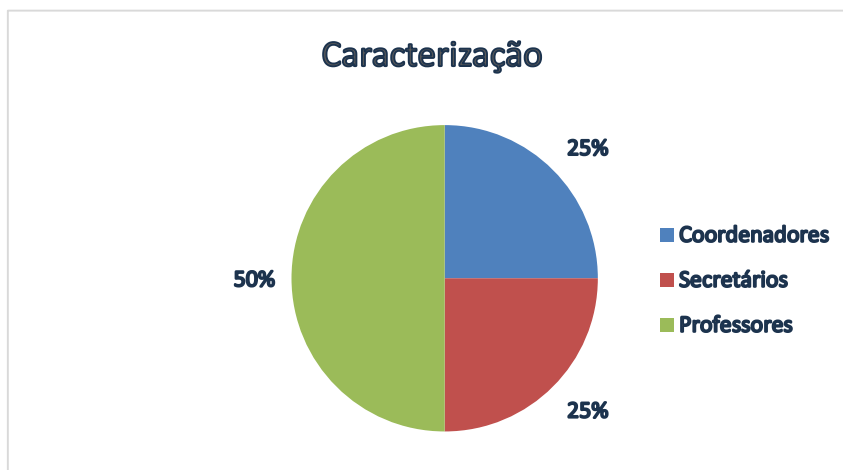
Para abrigar os dados foram definidas três categorias: concepção de formação continuada; Planejamento e realização da formação continuada; e, Temáticas, formadores e impacto da formação continuada, que são tematizadas na sequência.

3.2 Caracterização dos participantes

Os participantes escolhidos para compor a amostra da pesquisa são professores (as), secretários (as) e coordenadores (as) pedagógicos (as) das redes municipais de ensino dos 13 municípios participantes. O critério de seleção, como citamos acima era de que os professores escolhidos para responder o questionário deveriam ser concursados um mínimo de 5 anos na rede municipal.

A amostra total da pesquisa foi de 52 participantes, sendo destes: 26 professores (as), dois professores de cada cidade relacionada, 13 coordenadores (as) pedagógicos (as) e, 13 secretários (as) municipais de educação de cada cidade. Compreendendo assim na representação do gráfico abaixo.

Figura 5-Gráfico caracterização dos participantes quanto a profissão



Fonte: A AUTORA (2023).

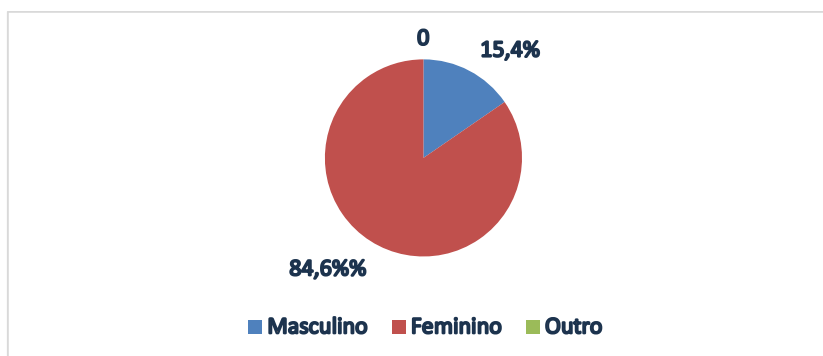
Dentro desse número de 52 participantes, o sexo feminino prevaleceu com 44 participantes e, do sexo masculino, apenas 8 participantes.

Correlacionando com este dado, Gatti e Barreto (2009, p. 24) nos trazem que:

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria de professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior.

O que acontece aqui em nossa amostra também é essa disparidade de sexo no ensino, tanto infantil, quanto ensino fundamental, representando desta forma 84,6% de mulheres e apenas 15,6% de homens, como mostra o gráfico 2.

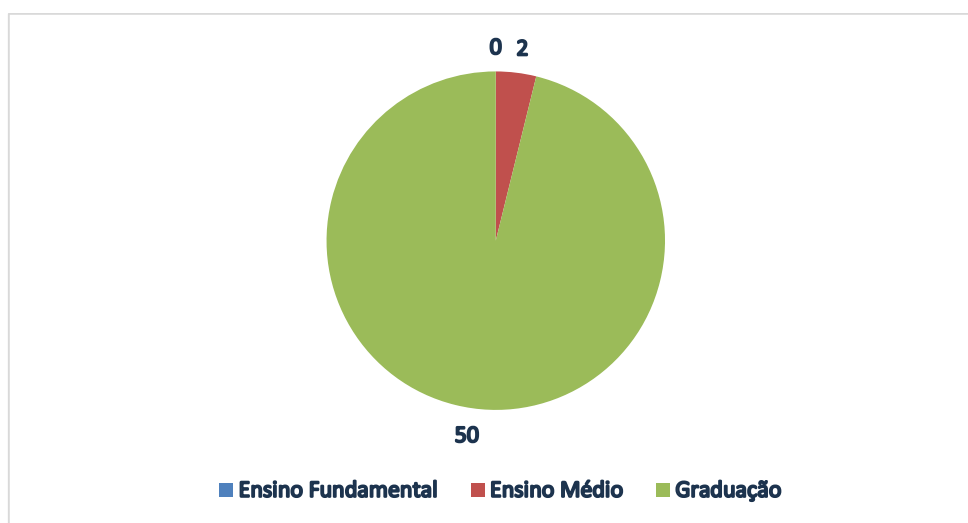
Figura 6- Gráfico sexo participantes da pesquisa



Fonte: A AUTORA (2023).

Quando questionado sobre a escolaridade dos participantes, incluindo professores, secretários e coordenadores, a maioria respondeu que seu grau de instrução é a graduação, sendo uma pequena parcela apenas com escolarização de ensino médio e nenhuma resposta para a opção de ensino fundamental. Representado no gráfico 3.

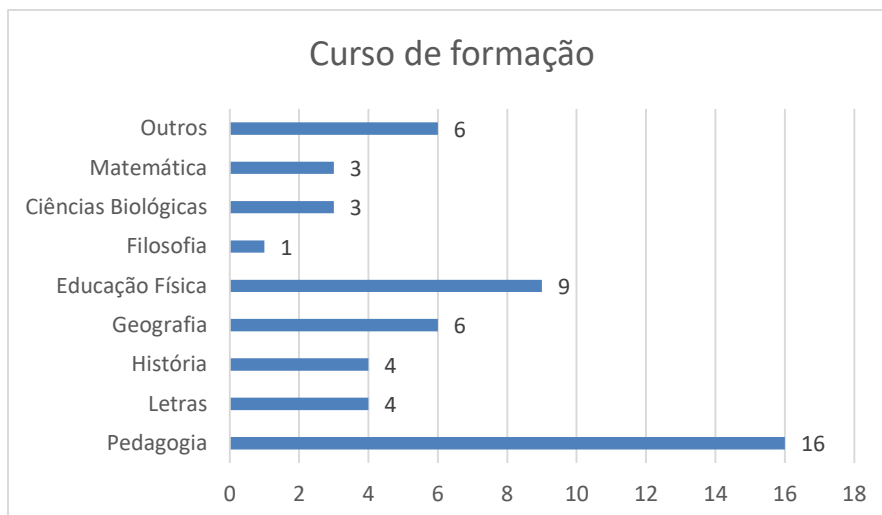
Figura 7-Gráfico grau de instrução dos participantes



Fonte: A AUTORA (2023).

Na oportunidade, também questionamos qual era curso de formação dos participantes graduados, sendo que várias opções poderiam ser equivalentes. Desta forma, a graduação que mais foi relacionada foi a Pedagogia com 16 participantes de um total de 50 graduados. Diversas opções de graduações em que mencionamos no questionário não foram pontuadas, prevalecendo outras opções, que poderiam ser de outras áreas de formação, fora da área de educação. No gráfico 4, mostrado abaixo, trazemos esta divisão, elencamos as licenciaturas e os outros diversos cursos de bacharelado entram como a opção “outros”.

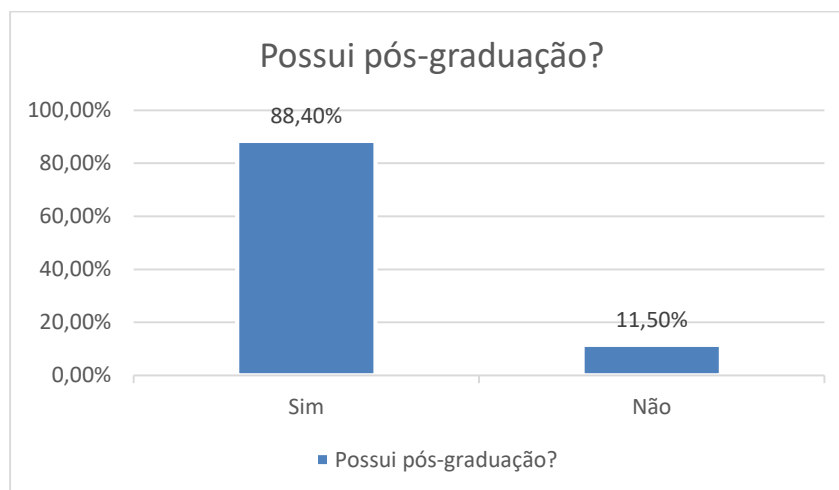
Figura 8- Gráfico curso de formação de graduação



Fonte: A AUTORA (2023).

Quando questionado sobre a pós-graduação, a maioria da amostra se manteve dentro do esperado, de possuir a especialização. Sendo que 46 participantes possuem pós-graduação e 6 responderam que não possuem pós-graduação quanto ao público graduado. Representando assim, 88,4 % com especialização e 11,5 % da amostra que não possui, como relatado abaixo no gráfico 5.

Figura 9- Gráfico percentual de participantes que possuem ou não pós-graduação



Fonte: A AUTORA (2023).

Desta forma, conseguimos melhor caracterizar nossa amostragem, sendo inicialmente composta por 25% de secretários (as) municipais de educação, 25% de coordenadores (as) pedagógicos (as) e 50% de professores (as). Sendo que destes, 68,75% dos participantes são do público feminino. A grande maioria dos participantes possui graduação (97%) e apenas 3% tem

seu grau de escolaridade o ensino médio. Destes graduados a maioria é licenciado (a) em Pedagogia.

3.3 Concepção de formação continuada

A concepção de formação continuada foi retratada de várias formas pelos participantes², obtivemos também diversas respostas paralelas ou iguais sobre o conceito de formação entendido por cada um.

À vista disso, para melhor sintetizar as respostas, organizamos um esquema com os conceitos mais mencionados. Quando questionado aos secretários (as) e coordenadores (as) para que descrevessem o que entenderiam por formação continuada, obtivemos resultados aproximados de respostas, o qual observamos a utilização nas respostas com ênfase nas palavras: aperfeiçoamento e capacitação.

Figura 10- Mapa conceitual de formação continuada pela perspectiva de secretários e coordenadores.



Fonte: A AUTORA (2023).

O participante D 3, elaborou e contribuiu com a seguinte resposta: “É um processo de capacitação contínua para os profissionais, atualizando e ampliando seus saberes e alinhando-as às novidades e oportunidades de melhorias para uma educação mais eficiente e com qualidade e equidade”. Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 312) lembram que

² Para preservar a identidade dos participantes utilizamos letras para identificar cada categoria. Professor = P, Coordenador Pedagógico = C e Diretores = D, seguidos dos números 1 até 52 para cada um deles de acordo com a sequência da tabulação das respostas.

uma parte importante da visão dos professores deve incluir esforços para ajudá-los a perceber que ser um profissional envolve não apenas “saber as respostas”, “[...] mas também ter a habilidade e vontade de trabalhar com outros para avaliar o próprio desempenho, bem como procurar novas respostas quando necessário, tanto na sala de aula quanto na escola como um todo”.

Quando questionado aos professores da rede municipal sobre o que entendiam sobre formação continuada, as respostas também foram correlativas ao outro grupo citado anteriormente, porém com alguns adendos às respostas.

Selecionamos algumas destas ideias de formação continuada, onde podemos perceber uma certa preocupação dos professores com a relação à qualidade da formação.

Tabela 1- Conceitos dos professores quanto a formação continuada

Participante P 27	Entendo como um processo permanente de aperfeiçoamento com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade para os educandos.
Participante P 35	Continuar e aprimorar os conhecimentos acerca da sua área de atuação e afins para poder se manter atualizado e preparados para atuar de forma ampla e segura.
Participante P 42	Um espaço permanente de trocas, discussões, reflexões e busca de conhecimento e informação sobre temas pertinentes ao processo educacional. Uma forma de qualificar os professores e o processo de ensino e aprendizagem. Momentos formativos que envolvam não só docentes, mas monitores, funcionários e equipe diretiva também são essenciais. Além de espaços de troca entre educação infantil e ensino fundamental, compreendendo que há um continuum entre ambos, precisando, portanto, estar alinhados.

Fonte: A AUTORA (2023).

Imbernón (2011, p. 59) trata sobre a formação dos professores em uma perspectiva abrangente, e sintetiza a ideia de que a formação do professorado é um processo e que permite criar várias situações:

Processo que permite criar processos próprios de intervenção aos professores, em vez de dar uma instrumentação já elaborada, para isso será necessário que o conhecimento seja submetido à crítica em função do seu valor prático, do grau de conformidade com a realidade e analisando os pressupostos ideológicos nos quais se baseia.

Brancher e Oliveira (2017) destaca que a escola é o principal local de formação dos professores. É lá que as necessidades emergem e neste mesmo local que devemos buscar soluções. Nóvoa (2009, p. 30) ao referir-se à formação docente lembra que ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os

colegas mais experientes. “É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão”.

Sendo assim, a formação se apoia em adquirir conhecimentos teóricos, e repassar estes conhecimentos, onde devemos criar situações para as reflexões, fazendo com que cada professor interaja e reflita sobre sua teoria, aplicando-a na prática. André (2016, p. 19) expressa que refletir criticamente significa se debruçar sobre

[...] o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em prática compartilhadas e, amparados nessas ponderações fazer as mudanças necessárias.

Nóvoa (2009, p. 17) diz que todos estamos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores e explicita:

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.

Paulo Freire (2000), aponta que o ato de ensinar não é somente transferir conhecimento, mas também criar possibilidades para a sua produção ou construção, ensinar exige que sejamos críticos, éticos e estéticos e também o reconhecimento de nossa identidade pessoal e cultural. Esta é também construída dentro da profissão e em contextos de trabalho, na interação com pares e estudantes. Dubar (2020, p. XXII) expressa que o fato de ser reconhecido em seu trabalho, “[...] de travar relações – mesmo conflituosas – com os outros e de poder se empenhar pessoalmente em sua atividade é, ao mesmo tempo, construtor de identidade pessoal e de criatividade social”. A identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso e produto da socialização, isto é, ela nunca é dada, sempre construída e reconstruída em meio às incertezas da vida, no caso dos professores, também do exercício profissional, no contato com seus pares, com os estudantes, nos processos de formação (inicial e continuada) como dádivas que se

apresentam no espaço público para que incorporem os saberes que necessitam para dar conta de seu fazer educativo.

Nóvoa (2009, p. 23) reforça que a os lugares da formação podem reforçar a presença pública dos professores e que há necessidade de repensar a cultura formativa que é criada e disseminada entre os professores, considerando que a “[...] única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”.

O pensamento de Brancher e Oliveira (2017, p. 185) vem ao encontro do que Nóvoa (2009) propõe. Para eles, há necessidade de

[...] pensar a formação como um processo, tanto no sentido de formar quanto no sentido de se formar, implica a necessidade de uma formação inicial sólida que prepare melhor os professores para o início da docência, para que a formação continuada não venha a ser um espaço para corrigir problemas da formação inicial.

Nóvoa (2017) declara que existem, hoje, muitas iniciativas e experiências que buscam um caminho novo para a formação de professores. As mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão.

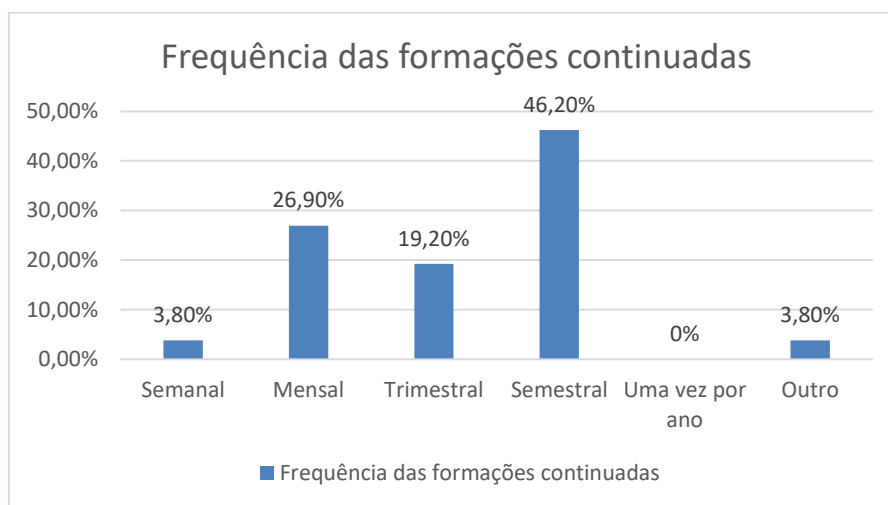
3.4 Planejamento e realização da formação continuada

Franco (2019, p. 98) externa que a formação é contínua porque é continuidade; porque é um processo; porque é um processo dialético onde as circunstâncias se multideterminam. Ela denuncia que um processo que deveria ser construído com propósito, finalidade e planejamento rigoroso se desconstitui diante dos apelos de quem faz destes momentos oportunidades de vender produtos e serviços às redes e aos professores.

Infelizmente, temos visto acontecer no Brasil uma enorme mercantilização da formação docente, sob forma de cursos avulsos; de supostas capacitações; de treinamentos de habilidades e competências; que desvirtuam e descaracterizam o sentido de formação, que é contínua e permanente e que pode/deve ter no local de trabalho, seu foco preferencial.

Conforme dados da pesquisa, as formações continuadas são realizadas em todos os municípios participantes, totalizando 100% das cidades. E a frequência com que são realizadas possui suas peculiaridades próprias. Para este quesito, apresentamos o gráfico abaixo, com a frequência das atividades de formação continuada realizadas nas escolas.

Figura 11- Gráfico frequência das formações continuadas pela perspectiva dos professores



Fonte: A AUTORA (2023).

Nesta amostragem 46,2 % dos participantes professores afirmam que as formações continuadas acontecem de seis a seis meses em suas escolas. Geralmente, temos conhecimento de que a maioria das formações acontece neste formato, sendo uma formação antes do início do ano letivo e uma antecipando as férias de julho.

Um importante dado coletado é sobre o formato destas formações. Sabemos da divisão de etapas do ensino brasileiro, que são eles: educação infantil, ensino fundamental (I e II) e Ensino Médio, sendo que o ensino médio é competência do Estado. Assim, como previsto na LDB (1996), em seu Art 4º: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio”. Tendo como referência este marco legal, o questionamento foi dirigido sobre a forma de realização da formação, se a mesma aconteceria em um mesmo local com as diferentes etapas de ensino ou em locais separados. Os dados levantados destacam que 50% das formações acontecem em único local e com todos os participantes e 50% formação em locais separados por etapa de ensino, aqui destacando a divisão entre educação infantil e ensino fundamental. Franco (2019, p. 99-100) rememora que as práticas foram adquirindo uma forma estruturada, engessada, distanciando-se de seu sentido original. “As práticas foram se transformando em meros rituais, em técnicas de fazer, retirando do docente, sua especificidade laboral de fazer-se e refazer-se pelos sentidos que vão sendo construídos na própria prática, sentido pleno da formação que continua e se enriquece com o tempo.”

Conforme relata o participante S 5: “O local depende da proposta da formação, algumas formações destinadas a todos e outras para cada etapa de ensino”. O que acredito ser o mais conveniente, pois algumas estratégias de formação como palestras podem abranger todas as etapas de ensino, no entanto, outras necessitam ser direcionadas para atender às carências formativas de cada sujeito, levando em consideração a particularidade do segmento que atua e o contexto pedagógico. Sobre isso, Franco (2019) expressa que a formação assim considerada se integra à vida, compõe-se com os sentidos vivenciados; transforma-se em novas perspectivas para cada um dos sujeitos imersos na situação.

O planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, os objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação (Libâneo, 2018). Sob este ponto de vista, questionamos os participantes se há planejamento prévio sobre datas que serão realizadas as formações, e um pouco mais de 80% dos resultados mostraram que sim, este cronograma é realizado.

No entendimento de Libâneo (2018) se concretiza em planos e projetos, em outras palavras, são esboços, esquemas que representam ideia, objetivos metas, sequência de ações que irão orientar a prática. Neste caso, a formação continuada. Acredita-se que, pelo papel que esta desempenha em relação aos docentes e à prática pedagógica, deveria ocorrer a partir das demandas dos docentes e de suas necessidades. Deveria emergir do sentimento de incompletude que os professores possuem em relação ao seu trabalho, dos anseios de conseguir responder às demandas do cotidiano, das dificuldades que sentem e do desejo de saná-las ou amenizá-las com apoio do coletivo ou de alguém que possa lhe auxiliar a ver o que não conseguem enxergar diante da emergência do dia a dia e da sobrecarga do trabalho. No contraponto desta perspectiva, Sartori (2013, p. 29) alerta que a reflexão no campo educacional não pode se limitar a indicar problemas; “[...] ela precisa anunciar uma perspectiva crítico-reflexiva superadora das situações que comprometem o desenvolvimento social, político e profissional do docente”. Para que isso ocorra há necessidade de realizar a escuta, ouvir os professores, realizar diagnósticos dos conflitos que mais implicam no seu fazer docentes e de como se poderia encontrar saídas. O que exige planejamento e continuidade nas ações. No entanto, na prática isso nem sempre acontece.

Sabedores e conhecedores da processualidade adotada nas redes, definimos como um dos objetivos específicos da pesquisa compreender a sistemática das formações continuadas nas escolas e respectivamente dos municípios. Para isso questionamos os secretários e

coordenadores pedagógicos: “Há planejamento prévio (anual ou quadrienal – período da gestão da secretaria) com continuidade das temáticas de ano para ano, para que haja sequência nas formações continuadas?”

Os resultados desta pergunta nos trazem uma boa notícia para o desencadeamento da pesquisa, onde 73,1% relataram que existe sim este planejamento prévio e 26,9% para o não planejamento em forma de continuidade. O percentual que mostra a existência de planejamento pode ser visto com bons olhos, porém nasce a pergunta: quem elabora o planejamento? Com base em quais dados? Há participação dos professores ou é feito pela equipe gestora da secretaria e diretores? Libâneo (2018, p. 125-126) considera que uma das principais características do planejamento é o seu caráter processual, ou seja, é uma atividade permanente de reflexão e ação. O que significa que o planejamento “[...] é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações”. Fica a inquietação a respeito do envolvimento dos docentes no planejamento e nas escolhas em relação à formação continuada, se ele acontece ou não.

Inquerimos os secretários e coordenadores pedagógicos para saber quem realiza o processo de formação continuada ou quem atua como formador nas redes municipais? Os resultados mostram que 96,2% da formação é ministrada por profissionais de fora do contexto do município. No entendimento de Libâneo (2018), a formação continuada é o prolongamento de formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. Nesta mesma direção, Sartori (2013, p. 28-29) em sua pesquisa denomina de formação em serviço a este acontecimento que permite aos professores buscarem novos conhecimentos quando do exercício de sua profissão, uma vez que a “[...] investigação, a reflexão crítica, a criação de estratégias de ação possibilitam a compreensão dos fatores que limitam o êxito das práticas educativas e sociais no contexto escolar”. Isso significa que é crucial para o professor abrir seus horizontes, estar em contato com novas proposições, pensar diferentes cenários de prática, encontrar-se com novas teorias, tudo no propósito de constituir-se como docente a cada situação de sua vida.

E dentro desta perspectiva, uma outra pergunta foi feita para saber quem seriam esses profissionais que realizam as formações continuadas nas escolas? Os professores e secretários nos elencaram que a grande parte das cidades realizam as formações por meio de profissionais

vinculados a empresas privadas de assessoria, compreendendo a um total de 53,8%. Ainda 42,3% dos resultados nos mostram que as formações são realizadas por profissionais vinculados a Universidades, apenas 3,8% por profissionais de faculdades e nenhum resultado para a opção “profissionais autônomos que não possuem empresa privada”.

Como pode-se perceber, o maior percentual incidiu sobre “ministradas por empresas privadas”, o que permite destacar como raciocínio decorrente a mercantilização da educação como tendência atual. Brancher e Oliveira (2017, p. 180) explicam que a “[...] educação como um ‘negócio’ tem levado vários grupos e instituições empresariais a investirem em programas de formação, na verdade ‘pacotes de formação’”. Franco (2019, p. 99) é enfática ao revelar que a formação contínua é uma forma de procurar dar espaço para o ser mais, que Freire tanto enaltece. Assim, tanto ele quanto nós educadores,

[...] somos totalmente contrários à formação mercantilista: aquela que fornece pacotes prontos; recebida por encomenda; realizada por supostos especialistas, a partir de um rol de hipotéticas necessidades de docentes, os quais nem sequer foram consultados; são organizadas sob forma de apostilas, vídeos e roteiros para se realizar em uma improvável formação de fora para dentro da escola, distante das reais necessidades dos docentes.

Pfingsthorn e Pagès (2016) alertam para o vínculo cada vez mais estreito entre a educação e a economia, basicamente porque os modelos econômicos vigentes no contexto global de expansão do neoliberalismo não somente estão transformando as instituições de ensino, com a privatização dos serviços públicos, mas também incorporando o gerencialismo, a burocracia, a competição e o controle.

Ao transferir a responsabilidade da formação para empresas privadas ou comprar “pacotes prontos” perguntamos se as necessidades e anseios dos professores são atendidos? Esta sistemática entra em contradição com o que Benincá (2010) denomina de método da práxis pedagógica, ou seja, ignora-se o protagonismo dos docentes em detrimento de alguém que venha dizer o que se tem que fazer. A prática do professor como fonte permanente de geração de conhecimentos é deixada de lado. Para Benincá (2010, p. 259), a mudança na escola só vai ocorrer quando a dinâmica dos processos formativos seguirem o método da práxis pedagógica, isto é, “[...]um método de autoformação e de trabalho coletivo, que não se confunde com a experiência cotidiana, a qual produz o conhecimento espontâneo. Trata-se de um processo metódico de observação da prática, registrada e refletida de forma sistemática”. Este ponto de vista vai na direção do que Darling-Hammond e Bransford (2019) contatam que diferentemente de profissionais independentes, como arquitetos e contadores, que podem, se quiserem,

pendurar uma plaqueta e praticar seu ofício, o trabalho dos educadores nas escolas é maior do que a soma das partes individuais.

Nóvoa (2002) sugere um contexto de formação contínua, onde valorize-se a formação informal, iniciando em processo de autoformação até chegar em situações profissionais, com autonomia do estabelecimento de ensino. Benincá (2010, p. 263) é categórico ao afirmar que o discurso que não brota da prática não gera transformação, sendo utilizado para justificar o próprio discurso, principalmente o legal e o institucional. “Em contrapartida, o discurso que nasce da prática observada e refletida pode transformar o sujeito da prática e, conseqüentemente, a própria prática. Trata-se do processo de formação continuada”. O que dizer das formações que são feitas por agentes externos e estranhos à realidade da escola? Pode-se imaginar alguma mudança ou transformação quando as ações estão distantes do que Benincá (2010) confia? Os recursos públicos que são gastos com estas empresas retornam em qualidade de ensino? Poder-se-ia creditar na falta de compreensão pedagógica e epistemológica dos gestores estas condutas ou seria por comodismo que se busca agentes externos? Os profissionais das redes não estariam aptos a constituírem grupos de estudos, pensar espaços de formação, tornarem-se protagonistas e agentes de sua (auto) formação? As respostas talvez venham com o tempo. Talvez valha a pena parafrasear Crary (2023) quando no final de seu livro diz que nos resta pouco tempo para comparecer ao encontro marcado com um futuro de novas formas de viver na Terra e uns com os outros. Para a formação continuada, quem sabe, que nos resta pouco tempo para comparecer ao encontro marcado com um futuro de novas formas de realizá-la e de aprendermos uns com os outros em nossos ambientes de trabalho.

3.5 Temáticas, formadores e impacto da formação continuada

Nos preocupamos dentro desta pesquisa, em compreender se as temáticas que a secretaria da educação e responsáveis escolhem para as formações continuadas atendem realmente a demanda dos professores envolvidos. De um total de 26 professores, quando questionados se as temáticas atendem à demanda docente, 68% estão satisfeitos com as demandas, e 32% responderam que as formações atendem em partes as demandas docentes.

O exposto nos permite trazer um questionamento a respeito de “certa satisfação” com a escolha dos temas. Será que os professores se percebem como capazes de propor temáticas? Possuem consciência do que representa o momento da formação continuada? Ou agem pelo mais fácil ao deixar que alguém decida em seu nome e com isso também não se responsabilizam

com o resultado? Estariam dispostos para parar e pensar em suas necessidades formativas? Hernández-Hernández (2016, p. 167) enfatiza que é preciso disponibilidade, tempo para a escuta, assumir uma atitude de reflexão sobre a prática e adiar as urgências de resolver as questões iminentes diárias que os docentes enfrentam. Quando isso não acontece aqueles que “[...] pensam e planejam a formação não levam em conta onde estão as necessidades dos docentes ...” O autor (2016) diz que os professores se encontram diante de um paradoxo difícil: se tomarem as rédeas de sua própria formação, assumirão que não é necessário investir em formação; se reivindicarem e esperarem que a formação seja reconhecida, vão perceber que são terceirizadas em empresas que fazem de formação um negócio ou que são reduzidas ao mínimo, seguindo apenas a linha que reafirma as atuais políticas educativas.

E seguindo nesta perspectiva, procuramos conhecer qual temas os professores achavam relevantes para futuras formações, temas que entram nestas demandas. Os resultados foram bem variados. Para isso, elaboramos uma tabela com os temas mais citados pelos professores e também pelos secretários e coordenadores.

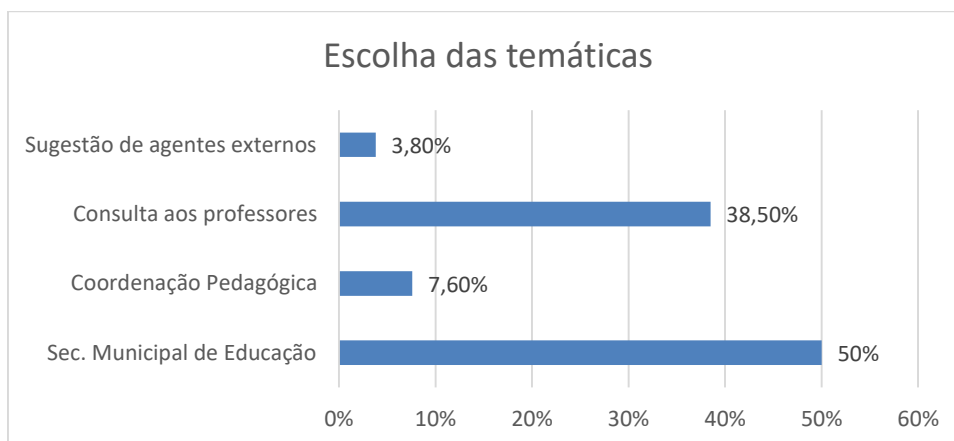
Tabela 2- Temas de formação continuada que possuem maior demanda

Cargo	Tema mais citado
Professores	Educação Infantil Bullying Lei Lucas Inclusão
Secretários e Coordenadores	Cultura Afro Transtornos de comportamento Alfabetização Futuro da Educação

Fonte: A AUTORA (2023).

Aos secretários e coordenadores foi questionado sobre a temática das formações continuadas. Questionamos a respeito de quem faz a escolha dos temas para serem trabalhados? E os resultados mostraram que o principal determinante na escolha das temáticas é a secretaria da educação, representando 50% das respostas.

Figura 12- Gráfico determinação dos temas das formações



Fonte: A AUTORA (2023).

O percentual de 38,50% que diz respeito aos temas serem escolhidos pelos professores sintoniza com o que apontamos acima a respeito do protagonismo docente. Na metade das redes pesquisadas a secretaria de educação define as temáticas. Se não consultam os professores como fazem esta escolha? Com base em que? Com quais critérios? Realizam algum diagnóstico para mapear as demandas?

Os pensamentos de Brancher e Oliveira (2017, p. 203), vêm ao encontro dos resultados encontrados, quando ressaltam que profissionais de outras áreas são contratados para a finalidade de realizar a formação continuada, também elencadas como “jornadas pedagógicas”. Desta forma, os autores destacam:

Tem-se a impressão de que qualquer formação basta, cumprindo apenas uma exigência das secretarias de que sejam destinados tantos dias ou horas para formação, geralmente chamadas de jornadas pedagógicas. Momentos estes em que os professores vão por obrigação e que na maioria das vezes não aproveitam os conhecimentos tratados, por se tratarem de assuntos não pertinentes às suas angústias e desafios vividos nas suas práticas cotidianas. Para essas chamadas "jornadas pedagógicas", é comum serem contratados profissionais de outras áreas, que se dizem afins à educação, para atuarem nas formações continuadas de professores, "vendendo" pacotes, palestras prontas, que servem a todas as escolas e realidades, ou seja, todos parecem entender de educação, justificando o desinteresse dos professores em participar, já que não vem ao encontro de suas reais necessidades.

As jornadas pedagógicas geralmente são escolhidas pelos gestores, e o corpo docente, por muitas vezes, não são consultados sobre o que os interessa.

Considerando as diversidades de situações que podem ocorrer e pensando na melhor formação para o professor, Brancher e Oliveira (2017) destacam alguns pontos que servem

como sugestão para levar em conta neste panorama, como reconhecer a escola sendo um local ideal para a formação continuada, para que os docentes não buscam outros locais de continuidade, que a escola consiga suprir esta demanda, e que este processo favoreça as reflexões e intervenções pedagógicas e incentive as mesmas.

Brancher, Oliveira (2017, p. 201), ressaltam a importância de elencar na formação de professores o conhecimento sobre tecnologia, “[...] os recursos disponíveis e utilizados na sociedade e que ainda não são presença efetiva na escola”. Porém, estes recursos inseridos nos processos formativos precisam ser bem pensados. É necessário criar estratégias para que os docentes estabeleçam a mediação entre as tecnologias para possibilitar o conhecimento do aluno. Gómez (2015, p. 21) recomenda que é preciso preparar os cidadãos não só para ler e escrever nas plataformas multimídia, “[...] mas para que se envolvam com esse mundo compreendendo a natureza intrincada, conectada, da vida contemporânea, tornando-se um imperativo ético e também uma necessidade técnica”. Um processo formativo que envolva a dimensão crítico-reflexiva e ética é muito mais profundo e está muito distante das propaladas “oficinas” que temos visto por aí, envolve estudo, diálogo coletivo e pensamento sobre a prática. Não creditamos que as famosas “formações motivacionais” serão capazes de responder à demanda levantada por Gómez (2015).

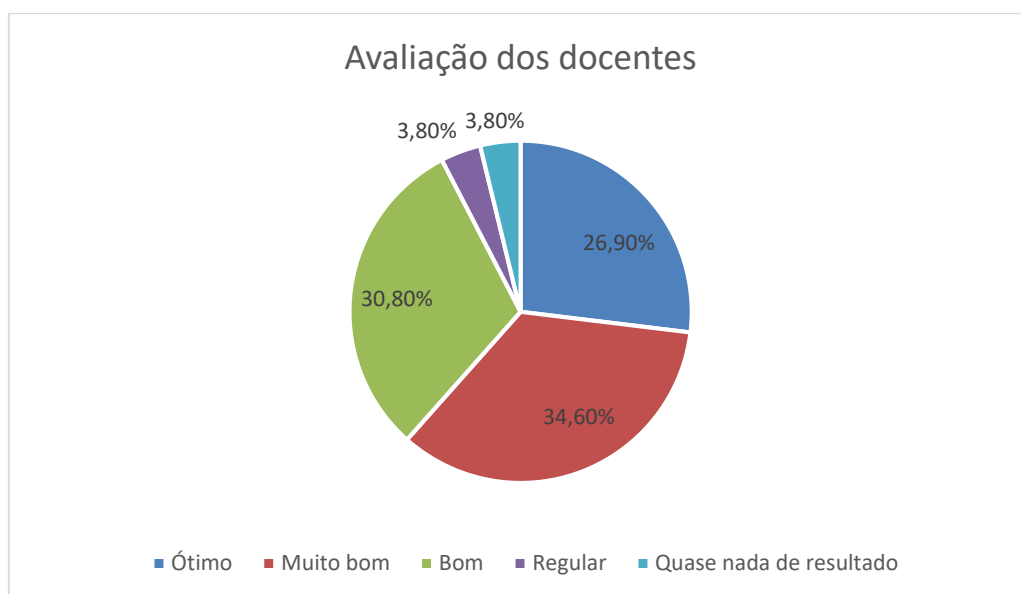
Para superar o superficialismo e as crenças tecnicistas presentes em muitas das formações continuadas oferecidas, creditamos ser oportuno recorrer, a esta altura do escrito, a uma passagem marcante da obra de Masschelein e Simons (2021, p. 167), onde fazem um apelo aos professores e resgatam a essência formadora da escola.

Imploramos aos professores que sejam personagens que amam a escola porque amam o mundo e a nova geração; personagens que insistem que a escola não consiste em aprender, mas em formar; que não se trata de acomodar necessidades individuais de aprendizagem, mas de despertar o interesse; que a escola não consiste em tempo produtivo, mas em tempo livre; que não existe para desenvolver talentos ou favorecer o mundo do aluno, mas para focar na tarefa iminente e elevar os alunos para fora de seu mundo da vida imediato; que não se trata de ser forçada a desenvolver, mas da experiência de “ser capaz”.

Quantas vezes as formações continuadas questionam a respeito da tarefa da escola e do papel dos professores na dimensão que os autores apontam? A avaliação dos professores a respeito da formação oferecida talvez nos diga algo a este respeito e nos ponha em alerta e nos inquiete ou não.

Quando questionado sobre os resultados trazidos pela formação continuada, em como os professores avaliaram os resultados das temáticas e das formações realizadas, disponibilizamos as opções de resposta em ótimo, muito bom, bom, regular, e quase nada de resultado. Os professores em sua maioria demonstram contentamento com os resultados obtidos, como representado no gráfico abaixo.

Figura 13- Gráfico resultados avaliativos da formação continuada pelos professores



Fonte: A AUTORA (2023).

Robinson e Aronica (2019, p. 80) afirma que vemos o mundo por meio de estruturas de ideias e valores. “Nós não simplesmente existimos no mundo: temos teorias e ideias sobre ele que afetam o que fazemos e o modo como vemos a nós mesmos e aos outros”. O ponto de vista dos autores nos permite divagar um pouco sobre a avaliação que os professores fazem da formação. Se somarmos os indicadores ótimo e muito bom teremos 61,5 % das respostas. Qual concepção de formação continuada estes professores possuem? Qual o ponto de vista que eles partem para sentirem-se satisfeitos? Quais conexões conseguem fazer do que é trabalhado nas formações com o contexto e a prática de sala de aula? Se como dizem os autores referidos (2019) temos ideias sobre nós e o mundo, quais as teorias que estão nas mentes destes docentes?

Trazemos aqui o que Hattie (2017, p 83) fala a respeito da dificuldade de provocar mudanças de pensamento e comportamento.

Uma das tarefas mais difíceis é a de convencer os professores a mudar seus métodos de ensino, pois muitos adotam um método e o alteram ao longo da sua carreira. Em

função dessa longa história de uso, eles frequentemente têm um corpo de evidência anedóticas sugerindo por que tem funcionado para eles – então, por que correr o risco e mudar o que parecer estar dando certo? Os professores não se importam em mudar os outros, mas não ficam muito felizes em ser mudados.

O que há de verdadeiro nesta afirmação ou por trás do entendimento expresso pelos professores a respeito das temáticas? Uma negação inconsciente da mudança ou do desejo de mudar? Agiriam eles desta forma para preservar a segurança que sentem diante do que fazem? A mudança carrega consigo a incerteza, seria o temor do incerto que paralisaria os docentes de pensarem sob outros pontos de vista? As lentes com as quais veem o mundo estariam um tanto embaçadas? O que poderia ser feito para desestabilizar estas visões e provocar instabilidade transformadora? No entendimento de Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 207), as atitudes e as experiências dos docentes, “[...] bem como seu conhecimento de como incorporar as culturas, as experiências e necessidades de seus alunos à prática docente, influenciam significativamente o que os alunos aprendem e a qualidade de suas oportunidades de aprendizagem”. Como nos ensina Nóvoa (2009): as perguntas são fáceis, as respostas são difíceis. Encontrar estas respostas se constitui no desafio de quem faz pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação partiu do questionamento: como e com que periodicidade são realizadas as formações continuadas para os professores municipais da região da AMAU e de que modo contribuem para o exercício da docência? O objetivo geral foi conhecer como são ofertadas e realizadas as formações continuadas aos professores municipais da Região da AMAU, identificando a contribuição ou não para a ressignificação da prática pedagógica. Após o término da pesquisa podemos dizer que conhecemos com maior propriedade como são realizadas as formações continuadas de 13 municípios que aceitaram participar da investigação.

Uma evidência que é confirmada, como apontam outras pesquisas, no que diz respeito à superioridade da presença feminina dentro das escolas, assim como nas secretarias. Também é maior o índice de professores de pedagogia em cargos de liderança no município e baixo índice de docentes que não possuem pós-graduação.

A partir dos objetivos específicos e dos resultados da pesquisa podemos afirmar que as redes realizam formação continuada, consideram-na importante, mas não se evidencia “programas de formação” e sim ações que são definidas e propostas, em sua maioria, pelas secretarias da educação. Os professores participam das escolhas dos temas em menos de 40% das redes, o que significa que são estratégias pensadas e articuladas pelos gestores. Podemos falar que são evidenciados projetos, planos e propostas e formação continuada, mas não são programas pensados para o médio e longo prazo. O que faz com que a cada mudança de gestão haja a proposição de outras metodologias de acordo com o pensamento de quem é dirigente. Isso dificulta um trabalho orgânico e continuado como a própria palavra “continuada” sugere.

Evidenciamos que as redes valorizam a formação continuada e fazem investimentos financeiros na sua realização. Mas quem faz esta formação, em percentual significativo das redes, são agentes externos contratados, especialmente empresas privadas de assessoria pedagógica. Os resultados apontam que na maioria dos municípios pesquisados, o tema da formação é escolhido pela Secretaria da educação, e que a visão de secretaria e dos professores é diferenciada. Este comportamento levanta preocupações quanto à qualidade dos formadores, a aspectos relacionados a ser uma formação contextualizada e dentro das necessidades dos docentes e o fato de serem utilizados recursos públicos que são transferidos para a iniciativa privada, esgarçando ainda mais o viés mercantilista da educação. Os embates sobre a formação

continuada ainda serão muito evidenciados, supondo que o atual mercantilismo da educação continue, este tema gera preocupação para nós docentes. Sugerimos diálogo entre os dois segmentos para troca de ideias a respeito de possíveis temas que sejam de alta demanda na escola. Vemos como desafio para os gestores das redes municipais pensarem no desenvolvimento profissional do seu quadro de professores como investimento que retorne em desenvolvimento humano e social para os docentes e estudantes.

Acreditamos que os resultados da pesquisa podem servir de parâmetros para que as redes façam uma reflexão profunda sobre o que pensam, querem e como realizam as formações continuadas. Os dados permitem subsidiar os municípios na avaliação das ações e atividades desenvolvidas para planejamento e replanejamento do trabalho pedagógico formativo com os professores. Podemos elencar que os municípios participantes da pesquisa estão satisfeitos, em parte, com suas formações continuadas, porém sugerem temas para atender a demanda atual, como mais citados, problemas com bullying, atualização em educação infantil, também sugeriram trabalhar mais com a Lei Lucas.

É notável que precisamos incorporar temas emergentes e demandas dos professores às nossas formações continuadas e que estas sejam atrativas para a classe docente. Sabemos que a nossa classe passa por grandes dificuldades, que as condições do trabalho do professor dificultam sua reflexão sobre a prática.

Nos questionamos, após a conclusão da pesquisa, a respeito de como pensar em outras estratégias e processos de formação que sejam mais dialógicos participativos, que levem em consideração os posicionamentos de quem está na sala de aula, de quem sente as agruras do cotidiano e que saídas poderiam ser encontradas para romper com a marcante presença de empresas privada de assessoria que levam recursos públicos? Será que as verdadeiras necessidades dos professores são atendidas? As formações precisam ser compreendidas dentro de um percurso profissional, do desenvolvimento docente, da dinâmica da escola e como cenário de fundo vislumbrar as grandes transformações pelas quais passamos que impactam diretamente no entendimento e visão de mundo de nossos estudantes.

São muitos os questionamentos e muitos os aspectos sobre a formação continuada que precisam ser repensados para uma melhor formação do docente, tanto inicial quanto continuada. A relação entre o professorado também precisa ser levada em consideração quando se pensa no trabalho pedagógico. As condições de trabalho, salário, apoio pedagógico e definição de um projeto de educação por parte dos gestores da rede são fundamentais para se construir um cenário diferente, para fazer diferença na aprendizagem do aluno. A experiência docente pode

ser levada em consideração nas formações, uma vez que são eles os atores principais que fazem com que a educação das crianças aconteça. Pelas suas mãos, inteligência e gestos pode nascer a esperança e outro mundo possível ou sufocar os desejos e aspirações do presente-futuro.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

AGUIAR, A. A. L. **A relação entre a profissionalização docente e a formação inicial**. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2020.

AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Constituinte-se formador no processo de formar futuros professores. *In*: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2016. p. 215-236.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2016. p. 17-34.

AQUINO, F. M. S. de. **Verso e Reverso**: memórias de uma política de formação continuada de professores de jovens e adultos a distância. 2020. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

BASTOS, M. H. C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da educação**. Pelotas, no 1, v. 1, p. 115-133. 1997.

BENINCÁ, E. A formação continuada. *In*: BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon H. (Orgs.) **Educação: práxis e resignificação pedagógica**. Passo Fundo: UPF, 2010, p. 253-264.

BRANCHER, V. R; OLIVEIRA, V. F. O. **Formação de professores em tempos de incerteza**: imaginários, narrativas e processos autoformadores. Jundiaí, Paco Editora, 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL, **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: mar./2023.

BITTAR, M. **História da Educação**: da antiguidade à época contemporânea. São Carlos. EdUSFCar, 2009.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTROS, L. O. **Formação Continuada: tecendo redes e construindo possibilidades com os cotidianos escolares.** 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, 2019.

CASTRO, M, M.; AMORIM, R, M. **A formação inicial e a continuada: Diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida.** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015.

CRARY, J. **Terra arrasada: além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista.** São Paulo: UBU Editora, 2023.

DALBERIO, O.; BERTOLDI, P. A. **O desafio da formação e da atuação do professor.** Ensino Em Re-Vista, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.

DARLING-HAMMOND, L; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer.** Porto Alegre: Penso, 2019.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa.** 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição.** São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DUBAR, C. **A socialização: construção de identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICKINGER, H, G. Herança e futuro do conceito de formação *bildung*. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 151-167, jan./mar. 2011 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Y8sB6PGNsZvdpv3f5SWmjsG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: mar./2023.

FRANCO, M. A. S. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? para quem? *In:* FORTUNATO, Ivan. **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas** (Org.). São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 96- 109.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, D. N. T. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

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

GERHARDT, T, E; SILVEIRA, D. T (Orgs.) **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GÓMEZ, Á. I. P. **Educação na era digital: a escola educativa.** Porto Alegre: Penso, 2015.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Situações para questionar e expandir a formação permanente. *In*: GIL, S.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (Orgs.) **Professores na incerteza**: aprender a docência no mundo atual. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 155-174.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores**: como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e a formação do professorado**: uma mudança necessária. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o que**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIMA, L. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro. São Paulo: Cortez, 2007.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. A. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUFT, C. P. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MAGALHÃES, N. R S. **A Formação Continuada Docente nas Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de São José (SC)**: uma Educação Integral é possível? 2020. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. 2020.

MARIN, A. J. **Textos de Alda Junqueira Marin**, Professora. Araraquara, São Paulo. Junqueira x Marin, 2019.

MENDES, F. C. R. Um novo modelo de ensino para o século XXI. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artmed, ano XIII, nº 51, ago/out. 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 2ª Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2016 (2002).

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciênc. educ.** (Bauru) [online]. 2003, vol.9, n.2, pp.191-211. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: dezembro/2020.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2016.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papirus, 2007.

NÓVOA, A. 1954- - **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf> Acesso em: out. 2023.

PAVIANI, J. **Epistemologia prática**. Caxias do Sul: Educs, 2013.

PEDRO, L. M. S. **Formação continuada de professores na concepção da equipe gestora de dois sistemas municipais de ensino do extremo sul catarinense**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, Santa Catarina, 2018.

PEREIRA, F. F. **Formação e condições de trabalho dos professores de humanidades do ensino médio nos estados do sul do Brasil**. 2020.108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2020.

PFINGSTHORN, V. L.; PAGÈS, J. V. A construção da subjetividade (docente) em um contexto pós-fordista: trabalho imaterial e precariedade. *In*: GIL, S.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (Orgs.) **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual**. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 133-154.

PRADA, L. E. A.; OLIVEIRA, V. F. Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua construção. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 111-133, jan./jun.2010.

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

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, jan/abr 2009.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVA, C. P. C. A. K. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

ROBINSON, K.; ARONICA, L. **Escolas criativas: a revolução que está transformando a educação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

RODRIGUES, E. F. **Formação inicial de professores em exercício nas redes públicas de ensino: o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA de Belém, Marituba e Vigia.** 2020. 351 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2020.

TANURI, M. L. **História da Formação dos Professores.** Revista Brasileira de Educação. N 14, 2000.

WIKIPEDIA, **Localização geográfica de Erechim.** Acesso em set. 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Erechim>.

ZABALDA, M. **O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu, abaixo assinado(s), responsável(is) pela(o) Secretaria Municipal de Educação do Município de, autorizo a realização do estudo **FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM MUNICÍPIOS DE ABRANGÊNCIA DA AMAU (ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ALTO URUGUAI GAÚCHO)**, a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Serão as seguintes atividades: responder um questionário online com participação da Secretária de Educação, Coordenação pedagógica e dois professores da rede. As questões do questionário serão estruturadas, aplicadas por um acadêmico do curso de Mestrado em Educação da URI Frederico Westphalen. Os participantes não serão identificados.

Declaramos ainda que, os pesquisadores devem estar cientes e sujeitos ao regramento da instituição para acesso a ambientes, profissionais, pacientes e bancos de dados (considerando o que apregoa a Lei Geral de Proteção de Dados no tocante a dados pessoais e dados pessoais sensíveis), além da observância das regras de biossegurança, até o término da pesquisa, sob pena da retirada da autorização, sem aviso prévio.

Declaro ainda ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, possibilitando condições mínimas necessárias para a garantia de tal segurança e bem-estar.

....., dede 2023.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Lista Nominal de Pesquisadores:

Laryssa Luana de Andrade

Arnaldo Nogaro

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

<https://forms.gle/TLBTfbZ6auB6RYecA>

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário(a) da pesquisa **FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM MUNICÍPIOS DE ABRANGÊNCIA DA AMAU (ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ALTO URUGUAI GAÚCHO)** e que tem como objetivo geral conhecer como são ofertadas e realizadas as formações continuadas aos professores municipais da Região da AMAU, identificando a contribuição ou não para a ressignificação da prática pedagógica.

O projeto consiste em responder a um questionário disponibilizado na internet, *on-line*, já disponível nesta página, na sequência, elaborado na plataforma *Google Forms*, com título: Formação Continuada na Rede Pública Municipal, com um questionário para Secretários e Coordenadores Pedagógicos, e um para os professores. As questões são abertas e fechadas, de forma que sua participação não deve durar mais de 30 minutos

Seus dados de identificação não serão solicitados e suas respostas chegarão a nós pesquisadores, sem identificação. Suas respostas serão utilizadas apenas para este projeto aprovado pelo Comitê de Ética da URI-Erechim.

Durante a execução do projeto não haverá benefícios diretos ao participante. Os benefícios estão vinculados à comunidade científica, acadêmica e das redes municipais que poderão utilizar dos dados para reavaliar os processos formação ou pensar estratégias que qualifiquem a formação continuada dos profissionais da educação.

É possível que aconteçam riscos mínimos, uma vez que se trata de um questionário anônimo, não havendo a possibilidade de identificação da parte dos pesquisadores. Apesar disso, você poderá se sentir cansado ou constrangido ao responder o instrumento de pesquisa e, caso isso aconteça, poderá encerrar as respostas e retomar o link de acesso quando for mais conveniente. De forma semelhante, se optar por desistir de participar, poderá retirar seu consentimento a qualquer momento.

Outro risco, está relacionado ao fluxo de dados em meio virtual, em função das limitações das tecnologias utilizadas, relativo ao acesso criminoso (por *hackers*, por exemplo, que podem desviar as informações em trânsito ou armazenados no computador ou na “nuvem”). Para minimizar esses riscos, os computadores utilizados pelos pesquisadores possuem antivírus e os dados permanecerão *online* apenas durante o período de recepção dos dados (coleta de dados). Em seguida os dados

serão armazenados em *pendrives* e/ou DVDs regraváveis (sendo excluídos do Google Drive – programa que armazena as respostas do Google Forms). Após término da análise dos dados, suas respostas serão mantidas em local seguro, em *pendrive* ou em DVD, por cinco anos. Ao término deste período, os dados serão apagados (*pendrive*) ou destruídos de forma ecologicamente correta (DVD). Apesar dos cuidados, existem limitações técnicas dos pesquisadores (antivírus, por exemplo, não são infalíveis, ou mesmo o furto das unidades de armazenamento ou computadores com os dados, é possível), para assegurarem total confidencialidade e anulação do potencial risco de violação ao banco de dados.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, você tem direito de:

1. Não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade (todos os documentos e dados físicos oriundos da pesquisa ficarão guardados em segurança por cinco anos e em seguida descartados de forma ecologicamente correta).

2. Assistência durante toda pesquisa, bem como o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que quiser saber antes, durante e depois da sua participação.

3. Recusar a participar do estudo, ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrer qualquer prejuízo à assistência a que tem direito. No entanto, a partir do momento que o questionário com as respostas foi enviado, uma vez que, em sendo anônimo todo o processo, não será mais possível identificar seu questionário para retirá-lo do banco de dados, impossibilitando assim, a retirada das suas respostas.

4. Ser ressarcido por qualquer custo originado pela pesquisa (como custo de internet/dados da linha telefônica, se for o caso, conforme acerto preliminar com os pesquisadores). Não haverá compensação financeira pela participação.

5. Procurar por indenização, conforme determina a lei, caso ocorra algum dano decorrente da participação no estudo.

6. Ter seus dados utilizados apenas para esta pesquisa.

7. Ter a garantia de que os pesquisadores estão cientes e sujeitos ao regramento da Lei Geral de Proteção de Dados no tocante a dados pessoais e dados pessoais sensíveis.

8. Ter acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados), antes de responder as perguntas.

9. Procurar esclarecimentos com o Sr. Arnaldo Nogaro, por meio do número de telefone: (54) 999137036 ou na Av. & de Setembro, 1558, Bairro Fátima, Erechim/RS, Cep 99709900, Terceiro andar, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

10. Entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da URI Erechim pelo telefone (54)3520-9000, ramal 9191, entre segunda e sexta-feira das 13h30min às 17h30min ou no endereço Avenida Sete de Setembro, 1621, Sala 1.37 na URI Erechim ou pelo e-mail eticacomite@uricer.edu.br, se achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como foi proposta ou que se sinta prejudicado (a) de alguma forma, ou se desejar maiores informações sobre a pesquisa. O CEP tem a obrigação de revisar todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, cabendo-lhe

a responsabilidade primária pelas decisões éticas pertinentes, a serem desenvolvidas na Instituição, tomadas em conformidade com os critérios estabelecidos pelas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde, de modo a defender os interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, visando a preservação e a segurança dos direitos e deveres dos participantes de pesquisa e da comunidade científica, contribuindo com o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos, na Instituição.

Se concordar em participar da pesquisa este documento será seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para manter uma cópia, imprima esta página ou salve em PDF. Se você precisar de qualquer esclarecimento sobre esta pesquisa ou quiser acesso a outras informações **(ou desejar o resultado da pesquisa ao final da mesma)**, a qualquer momento, entre em contato com os pesquisadores responsáveis pelo estudo (dados fornecidos abaixo). Se preferir, entre em contato antes de responder ao questionário.

Nome do prof. Pesquisador: Arnaldo Nogaro
E-mail: narnaldo@uricer.edu.br
Fone:54-999137036

Nome do aluno Pesquisador: Laryssa Luana de Andrade
E-mail: laryssadeandrade07@gmail.com
Fone: 54-999812684

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PARA SECRETÁRIOS E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

1 Qual seu cargo dentro da secretaria de educação?

- Secretário Coordenador pedagógico

2 Qual seu sexo?

- Masculino Feminino

3 Qual sua idade?

- menos de 20 anos entre 21 e 30 anos entre 31 e 35 anos
 entre 36 e 40 anos entre 41 e 50 anos mais de 50 anos

4 Qual sua formação?

- Ensino Fundamental Ensino Médio Graduação

5 Se você possui graduação, qual o seu curso de formação?

- Pedagogia Educação Artística
 Letras Ciências Biológicas
 Matemática História
 Geografia Filosofia
 Sociologia Química
 Educação Física Técnicas Comerciais
 Física Outra graduação

Qual?

6 Você possui pós-graduação?

- Sim Não

7 O que você entende por formação continuada?

.....

8 São realizadas formações continuadas para os professores da rede municipal?

- Sim Não

9 Se a resposta foi sim, com que frequência são realizadas as formações?

- Semanal Mensal Trimestral
 Semestral Uma vez por ano
 Outro

.....

10 As formações são realizadas com todos os professores da rede municipal em um único momento e local? (incluindo educação infantil, anos iniciais e anos finais)

() Sim () Não

11 Se respondeu não, como é feita? (caso respondeu sim na questão anterior, passe à questão 12)

.....

12 A escolha das temáticas a serem trabalhadas na formação continuada é feita por quem?

() Pela secretaria municipal de educação () Pela Coordenação pedagógica
 () É feita consulta aos professores () Por sugestão de agentes externos

13 A formação é ministrada por profissionais de fora da secretaria da Educação?

() Sim () Não

14- Se respondeu sim, é feita por quem?

() Profissionais vinculados a Universidades
 () Profissionais vinculados a faculdades
 () Profissionais vinculados a empresas privadas de assessoria
 () Profissionais autônomos que não possuem empresa privada

15- Se respondeu não, quem da secretaria responde por esta formação?

.....

16- Há planejamento prévio (anual ou quadrienal – período da gestão da secretaria) com continuidade das temáticas de ano para ano, para que haja sequência nas formações continuadas?

() Sim () Não

17 Para quais temas há mais demanda de formação continuada no seu município? Cite ao menos cinco deles.

a)
 b)
 c)
 d)
 e)

18 Como você avalia o resultado pedagógico do investimento financeiro feito nas formações continuadas?

() Ótimo () Muito bom () Bom
 () Regular () Quase nada de resultado

19 Se respondeu “quase nada de resultado”, onde estariam as causas disso?

.....

20 Há algo que gostaria de acrescentar que não lhe foi perguntado?

.....

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

1 Qual seu sexo?

Masculino Feminino

2 Qual sua idade?

menos de 20 anos entre 21 e 30 anos entre 31 e 35 anos
 entre 36 e 40 anos entre 41 e 50 anos mais de 50 anos

3 Qual sua formação?

Ensino Fundamental Ensino Médio Graduação

4 Se você possui graduação, qual o seu curso de formação?

Pedagogia Educação Artística
 Letras Ciências Biológicas
 Matemática História
 Geografia Filosofia
 Sociologia Química
 Educação Física Técnicas Comerciais
 Física Outra graduação

Qual?

5 Você possui pós-graduação?

Sim Não

6 O que você entende por formação continuada?

.....

7 São realizadas formações continuadas para os professores da rede municipal?

Sim Não

8 Se a resposta foi sim, com que frequência são realizadas as formações?

Semanal Mensal Trimestral
 Uma vez por ano Semestral Outro

.....

9 As formações são realizadas com todos os professores da rede municipal em um único momento e local? (incluindo educação infantil, anos iniciais e anos finais)

Sim Não

10 Se respondeu não, como é feita? (caso respondeu sim na questão anterior, passe à questão 11)

.....
.....
.....

11 A escolha das temáticas a serem trabalhadas na formação continuada atende as demandas dos docentes?

Sim Não Em parte

12 A formação é realizada de forma exclusivamente teórica?

Sim Não

13 Há planejamento prévio no início do ano letivo sobre qual serão os dias trabalhados na formação continuada e as temáticas a serem trabalhadas?

Sim Não

14 Para quais temas há mais demanda de formação continuada no seu município? Cite ao menos cinco deles.

.....
.....
.....
.....
.....

15 Como você avalia o resultado das formações realizadas pela secretaria de educação?

Ótimo Muito bom Bom
 Regular Quase nada de resultado

16 Qual tema você acha de fundamental importância ser trabalho em formações continuadas?

.....
.....

17 Há algo que gostaria de acrescentar que não lhe foi perguntado?

.....
.....
.....