



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

GABRIELA CHRISTINA ZICKUHR KOHLER

FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULO: QUE RELAÇÃO É ESSA?

Florianópolis - SC

2018

GABRIELA CHRISTINA ZICKUHR KOHLER

FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULO: QUE RELAÇÃO É ESSA?

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Zenilde Durlí
Co-orientador: Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen

Florianópolis - SC

2018

CIP – Catalogação na Publicação

Kohler, Gabriela Christina Zickuhr
Formação continuada e currículo: que relação é essa?
Gabriela Christina Zickuhr Kohler. – 2018.
174 f.

Orientadora: Profa. Dra. Zenilde Durli.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGPE
Florianópolis, SC, 2018.

1. Formação continuada. 2. Currículo. 3. Documentos
curriculares. I. Durli, Zenilde orient. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. III. Título.

GABRIELA CHRISTINA ZICKUHR KOHLER

FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULO: QUE RELAÇÃO É ESSA?

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação”
e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, 10 de dezembro de 2018.

Profa. Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Zenilde Durli
Orientadora - UFSC

Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen
Co-orientador - UFSC

Profa. Dra. Roselane Campos
UFSC

Profa. Dra. Marcia Hobold
UFSC

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva
UNISINOS

Profa. Dra. Rosely Zen Cerny
UFSC

Aos professores.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Zenilde Durli, pelo conhecimento e atenção dedicados ao processo de construção da pesquisa. Sou grata pela compreensão às minhas limitações, por tê-las orientado com tanta sabedoria e cuidado, guiando-me e ampliando horizontes com paciência e carinho.

Ao meu co-orientador, Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen, que me acolheu no Programa e por ter acreditado em mim; por sua sabedoria ao conduzir as orientações.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação, Dra. Roselane Campos, Dra Marcia Hobold e Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, por tão valiosas contribuições na fase inicial da pesquisa. Igualmente, aos professores do PPGE/UFSC, que ministraram disciplinas, pelos ensinamentos, incentivo e possibilidades de expandir meu modo de ver a Educação e o mundo.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Itinera, pela oportunidade de compartilhar leituras, diálogos e discussões sobre currículo e aos colegas de Curso, com os quais percorri parte da jornada, de modo especial, à Izoete dos Santos Riquetti, por dividirmos tantas conquistas e aflições.

À Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, na pessoa da Sra. Patrícia Lueders, que possibilitou minha licença para estudos, bem como à Secretaria de Estado da Educação, pela concessão de bolsa de Pós-Graduação por meio do Programa UNIEDU.

Às Secretarias Municipais de Educação que fizeram parte deste estudo, pela disposição em participar da pesquisa.

Aos componentes da Banca Examinadora, por aceitarem o convite e pelas considerações que, certamente, contribuirão para o meu aprendizado e para qualidade desta dissertação.

Aos meus familiares, pelo carinho e apoio. Em especial, ao meu marido e companheiro, Rafael Gustavo Kohler, pelo incentivo, apoio e amor manifestado durante todo o percurso, e ao meu filho, Benício Kohler, nossa mais amada e bem-vinda surpresa, que literalmente acompanhou todo o processo de construção deste estudo, pela força que encontrei na luz dos seus olhos. Eu amo vocês!

Enfim, a todas as pessoas que, de alguma forma, acompanharam essa fase de aprofundamento de estudos e que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa. A cada um de vocês, muito obrigada!

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.”

(ARENDR, 1972)

RESUMO

A relação entre a formação continuada de professores/professoras e currículo, embora pouco investigada, é temática relevante aos estudos científicos do campo da educação. A presente dissertação, submetida ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tem o objetivo geral de analisar a existência e a consistência da relação entre currículo e formação continuada nos documentos curriculares oficiais das Redes Municipais de Ensino catarinenses. É um estudo de caráter qualitativo, envolvendo pesquisa documental em textos que expressam os currículos oficiais das redes e propostas ou projetos construídos com o objetivo de orientar a formação continuada, e pesquisa de campo por meio de aplicação de questionário a gestores de Secretarias Municipais de Educação. A amostra compõe-se de seis municípios catarinenses: Florianópolis, Joinville, Blumenau, Chapecó, Criciúma e Lages. A análise dos dados segue a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2004), centrada nas categorias de conceito de formação continuada e relação entre formação continuada e currículo, definidas a priori, e outras definidas a posteriori. Do ponto de vista teórico, as discussões são pautadas em Saviani (2009), Gatti (2008), Andaló (1995), Marin (1995) e Gatti et al. (1972), Pacheco (2003) e Giroux (1992). Depreende-se que o conjunto de documentos analisados emprega, majoritariamente, o conceito de formação continuada para se referir ou descrever os processos de formação de professores/professoras mediados pelas redes. Aperfeiçoamento, capacitação e qualificação também são conceitos presentes. A concepção sobre formação continuada assenta-se no conceito proposto por Marin (1995), permeado por dois argumentos hegemônicos: o aspecto contínuo da formação e o caráter reflexivo do processo, sobretudo, na relação teoria e prática. No que diz respeito à relação entre formação continuada e currículo, conclui-se que ela existe e é expressa de diversas formas. No estudo documental, fortemente atrelada à participação de professores/professoras na construção dos documentos em espaço/tempo de formação continuada, embora sua consistência se assente em uma perspectiva participacionista. Outras relações menos prevalentes são estabelecidas no âmbito da responsabilização, por meio de avaliação de larga escala, bem como do controle e da regulação do trabalho do(a) professor/professora, haja vista a promoção de formação pautada no currículo, seguida da supervisão de aulas. Quanto à análise das respostas dadas aos questionários, infere-se que a concepção das Secretarias se aproxima da abordada nos documentos. No que diz respeito à relação entre formação continuada e currículo, identifica-se que sua existência é reafirmada e expandida. A consistência dessa relação se amplia com a centralidade atribuída ao currículo no espaço de formação. A formação continuada, assim, se configura como espaço/tempo de discussão curricular. Essa diferença se dá em virtude do questionamento aos sujeitos sobre a formação e como essa relação se estabelece, bem como pelo fato de que as falas evidenciam uma compreensão de formação mais complexa. Diante do quadro que se desenha, no que tange aos sérios desdobramentos, advindos da implantação de um currículo nacional e o que pode significar para a formação continuada de professores/professoras, a presente pesquisa torna-se precedente para novas discussões acerca das ações voltadas à formação continuada de professores/professoras, tanto no que diz respeito às mudanças curriculares vindouras quanto às que circulam em outros contextos, além da esfera dos documentos e dos órgãos oficiais.

Palavras-chave: Formação continuada. Currículo. Documentos curriculares.

ABSTRACT

The relation between the continuous formation of teachers and curriculum, although little investigated, is a relevant thematic to scientific studies in the field of education. The present diSSERTATION, submitted to the Post-Graduation Program of the Federal University of Santa Catarina (UFSC), has as general objective to analyze the existence and the consistency of the relation between curriculum and continuous formation in official curricular documents of the Municipal Teaching Networks of Santa Catarina. It is a qualitative study, involving documentary research in texts that express the official curricula of the networks and proposals or projects built with the objective of orienting the continuous formation, and field research through the application of a questionnaire to managers of Municipal Secretariats of Education. The sample is composed of six municipalities in Santa Catarina: Florianópolis, Joinville, Blumenau, Chapecó, Criciúma and Lages. The analysis of the data follows the Bardin (2004) technique of content analysis, centered on the concept of continuous education and the relationship between continuous education and the curriculum, defined before and after. From the theoretical point of view, the discussions are based in Saviani (2009), Gatti (2008), Andaló (1995), Marin (1995) e Gatti et al. (1972), Pacheco (2003) e Giroux (1992). It can be seen that the set of documents analyzed employs, mostly, the concept of continuous formation to refer or to describe the processes of teacher's formation mediated by the networks. Improvement, qualification and qualification are also present concepts. The conception of continuous formation rests in the concept proposed by Marin (1995), permeated by two hegemonic arguments: the continuous aspect of formation and the reflexive character of the process, above all, in the relation theory and practice. Regarding the relationship between continuing education and curriculum, it is concluded that it exists and it is expressed in diferente ways. In the documental study, strongly linked to the participation of teachers in the construction of documents in the space/time of continuous education, although its consistency lays foundation in a participative perspective. Other less prevalent relations are established in the scope of accountability, by means of a large-scale evaluation, as well as the control and regulation of the teacher's work, given the promotion of training based on the curriculum, followed by the supervision of classes. Concerning the analysis of the answers given to the questionnaires, It is inferred that the design of the Secretariats is similar to that addressed in the documents. Regarding the relationship between continuous education and curriculum, it is identified that its existence is reaffirmed and expanded. The consistency of this relation broadens with the centrality attributed to the curriculum in the space of formation. The continuous formation, then, configures itself as space/time of curricular discussion. This difference is due to the questioning of the subjects about the formation and how this relation is established, also as by the fact that the speeches show an understanding of a more complex formation. In view of the picture that is being drawn, with regard to the serious unfoldings, coming from the implementation of a national curriculum and what it can mean for the continuous formation of teachers, the present research becomes the precedent for new discussions about the actions aimed at the continuous formation of teachers, both in terms of curricular changes to come and those that circulate in other contexts, besides the documents sphere and the official bodies.

Keywords: Continuous education. Curriculum. Curricular documents.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Municípios com maior número de matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino, em cada mesorregião catarinense, no ano de 2017.....28
- Tabela 2 - Documentos Curriculares e de política de formação continuada analisados na presente pesquisa, por município.....32
- Tabela 3 - Períodos na história da formação de professores/professoras no Brasil.....38

LISTA DE SIGLAS

AMREC	Associação dos Municípios da Região Carbonífera
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIMs	Centros de Educação Infantil Municipal
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CFAMS	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCMs	Diretrizes Curriculares Municipais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEF	Diretoria do Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENAMEB	Exame Nacional do Magistério da Educação Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GATS	Acordo Geral de Comércio e Serviços
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
NEI	Núcleos de Educação Infantil
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE	Plano de Desenvolvimento em Educação
PME	Plano Municipal de Educação de Florianópolis
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Progressista
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSD	Partido Social Democrático
PREAL	Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
Proformação	Programa de Formação de Professores em Exercício
Proinfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
Proinfo	Programa Nacional de Informática na Educação
Pró-Licenciatura	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio
RME	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
RMEF	Rede Municipal de Ensino Fundamental
SEFE	Sistema Educacional da Família e Escola
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Blumenau
SEML	Secretaria da Educação do Município de Lages
SMEF	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEs	Unidades Educativas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias em Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL AO TEMA DA PESQUISA.....	15
2	SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	27
2.1	SOBRE A PESQUISA DOCUMENTAL E A PESQUISA DE CAMPO.....	27
2.2	SOBRE A AMOSTRA.....	28
2.2.1	Município de Blumenau.....	29
2.2.2	Município de Chapecó.....	29
2.2.3	Município de Criciúma.....	30
2.2.4	Município de Florianópolis.....	30
2.2.5	Município de Joinville.....	31
2.2.6	Município de Lages.....	31
2.3	LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	31
2.4	APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	34
3	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/PROFESSORAS NO BRASIL.....	36
3.1	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PROFESSORAS NO BRASIL.....	36
3.2	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/PROFESSORAS.....	43
3.3	ASPECTOS CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/PROFESSORAS.....	53
3.4	POLÍTICAS DE CURRÍCULO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/PROFESSORAS.....	57
3.5	RELAÇÃO ENTRE POLÍTICAS CURRICULARES E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/PROFESSORAS.....	60
4	AS RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULO.....	67
4.1	O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS CURRICULARES DOS MUNICÍPIOS.....	67
4.1.1	Blumenau.....	67
4.1.2	Chapecó.....	72

4.1.3	Criciúma	81
4.1.3.1	Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.....	81
4.1.3.2	Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Criciúma.....	85
4.1.4	Florianópolis.....	89
4.1.4.1	Proposta Curricular do Ensino Fundamental.....	89
4.1.4.2	Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	103
4.1.4.3	Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil.....	105
4.1.4.4	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.....	108
4.1.5	Lages.....	112
4.1.6	Síntese da análise dos documentos curriculares dos municípios.....	119
4.2	O QUE REVELAM OS GESTORES DAS SECRETARIAS.....	122
4.3	O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS MUNICÍPIOS.....	127
4.3.1	Florianópolis.....	127
4.3.2	Blumenau.....	130
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
	REFERÊNCIAS.....	136
	APÊNDICE A - Questionário.....	147
	APÊNDICE B - Quadro 1 - Análise das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Básica de Blumenau.....	152
	APÊNDICE C - Quadro 2 - Análise do Projeto Político-Pedagógico de Chapecó.....	154
	APÊNDICE D - Quadro 3 - Análise das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Criciúma.....	156
	APÊNDICE E - Quadro 4 - Análise da Proposta Curricular de Criciúma.....	157
	APÊNDICE F - Quadro 5 - Análise da Proposta Curricular do Ensino Fundamental de Florianópolis.....	158
	APÊNDICE G - Quadro 6 - Análise das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis.....	165
	APÊNDICE H - Quadro 7 - Análise das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de Florianópolis.....	167

APÊNDICE I - Quadro 8 - Análise do Projeto Conhecer, de Lages.....	168
APÊNDICE J -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	171

1 INTRODUÇÃO: DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL AO TEMA DA PESQUISA

A temática central que investigo¹ nesta pesquisa trata da relação entre os currículos oficiais que orientam o trabalho docente e a formação continuada de professores/professoras nas redes municipais, a qual possibilita discussões sobre dois temas basilares: currículo e formação continuada. O objetivo que define o foco dessa investigação consiste em analisar a existência e a consistência da relação entre currículo e formação continuada nas redes municipais de ensino catarinenses.

A escolha da temática, com certeza, não se deu ao acaso, uma vez que responde aos interesses despertados pelos desafios da minha trajetória como profissional da educação, vinculada ao trabalho de orientação pedagógica no qual essas duas questões – currículo e formação continuada – estiveram sempre presentes.

Minha aproximação com a formação continuada de professores/professoras se deu com a conclusão da licenciatura/bacharelado em Ciências Biológicas e com o início do trabalho como professora em 2009. Naquela ocasião, lecionando Ciências, em uma escola particular de Ensino Fundamental, ainda insegura em relação a muitas questões relativas a conteúdos e à condução de grupos de alunos, sentia falta de momentos com discussões e planejamentos orientados e construídos de forma coletiva.

Parecia-me que reunir o grupo de professores/professoras para dialogar e refletir sobre os complexos processos educativos, voltados ao trabalho docente que vivenciávamos no cotidiano escolar, poderia ajudar-me naqueles primeiros ensaios de docência, tão desafiadores.

Mesmo sem o aporte do trabalho coletivo e da formação continuada, foram muitas as aprendizagens, algumas no susto, outras mais refletidas e decididas, com base em planejamento, algo que eu levava muito a sério.

No ano seguinte, e ainda em sala de aula, fui convidada para atuar, em tempo parcial, como coordenadora pedagógica em uma escola da rede privada. Nesse espaço, comecei a organizar e a trabalhar a formação continuada com professores/professoras, já mobilizada por aquelas ausências que sentia em minha primeira experiência como professora.

¹ A Introdução é redigida em primeira pessoa do singular por incluir especificidades da trajetória profissional da autora. As demais seções são redigidas na primeira pessoa do plural por reconhecer que o texto tem a colaboração dos orientadores e da banca.

As proposições iniciais e a reação dos colegas, somadas às minhas experiências, mostravam-me a importância da formação continuada na experiência docente, por se configurar como espaço de discussão coletiva, com possibilidade de apropriação de conhecimentos, tanto teórico-práticos específicos da atuação docente quanto os relativos aos conhecimentos mais amplos sobre condições econômicas, políticas e sociais que envolvem a docência e nos permitem ampliar o olhar sobre os objetos e os sujeitos do cotidiano.

Em contrapartida, percebia, também, limitações. Dentre elas, a que me pareceu mais marcante correspondia ao modo como a grandeza inerente ao movimento de formação, potencialmente reflexivo e transformador, reduzia-se, muitas vezes, a prescrições e recomendações demarcadas hierarquicamente. Em muitas circunstâncias, por mim mesma, e outras, pela direção.

Além do mais, é importante destacar a participação em decisões de pessoas externas ao ambiente escolar, a exemplo de uma das escolas particulares em que atuei que abria espaço às empresas representantes de livros e de apostilas para a definição dos currículos e da condução de formações. A relação entre currículo e formação estabelecida ali não me atraía, pois era demasiadamente focada no material didático e no que deveria ser diretamente ensinado.

A experiência na coordenação agradou-me tanto que, em 2012, assumi, por meio de concurso público, o cargo de coordenadora pedagógica em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC. Pela primeira vez, então, vivi a oportunidade de desenvolver um trabalho coletivo de formação continuada, distante das amarras mercadológicas dos pacotes de ensino, todavia, mais próxima de novos desafios.

Nesse novo espaço, tive a oportunidade de descobrir que a falta de condições objetivas, relativas a um ambiente adequado, ao tempo dos(as) professores/professoras para se dedicarem às formações, bem como à compreensão dos gestores do seu real papel na coordenação pedagógica, foram mostrando-me os limites postos. Um desses limites foi a própria dificuldade de realizar a formação continuada, haja vista o tempo das horas-atividade dos(as) professores/professoras.

Além disso, um processo de formação estaria competindo com tantos outros afazeres da coordenação, o que frustrou inúmeras iniciativas. Ademais, as prescrições e recomendações não se ausentaram, apenas assumiram outras formas, mantendo-se presentes.

Entre as tantas atribuições do coordenador pedagógico na rede municipal em que atuo, destacam-se as atividades de organização, planejamento, acompanhamento, coordenação, articulação, administração, orientação e supervisão do Projeto Político Pedagógico das

unidades educacionais, assim como a integração com a comunidade escolar por meio das Políticas Públicas da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação e de órgãos afins, entre outras². Além dessas, o planejamento e a execução da formação continuada de professores/professoras.

Nessa função, permaneci três anos, ajudando a construir, por meio de ações específicas, as condições que considerava mais adequadas a um processo pautado em uma concepção de formação que fosse o mais distante possível de prescrições e recomendações.

No respectivo tempo-espço, deparei-me com um ambiente complexo, repleto de desejos, possibilidades, limitações e, principalmente, de inquietações relativas à aproximação entre a formação continuada e o currículo escolar. No âmbito dessa experiência, deparava-me com desencontros entre desejos e perspectivas sobre a formação continuada por parte dos(as) professores/professoras, da própria equipe pedagógica e dos gestores da escola, como também, da Secretaria Municipal de Educação.

Diante das diferentes concepções e expectativas desses sujeitos, mediar os momentos de formação significava lidar com as tensões oriundas desses aspectos, e, mais que isso, lidar com o anseio do(a) professor/professora em ter sua voz ouvida, reconhecendo nela o movimento da realidade da sala de aula e do trabalho em contraponto às exigências da administração pública.

Nesse sentido, sempre que possível, procurávamos realizar os momentos de formação na escola, priorizando o coletivo. Uma oportunidade, portanto, para que os(as) professores/professoras pudessem pautar suas aspirações e discuti-las, embora nem sempre atendidas, principalmente, as que barravam em questões amplas como políticas educacionais e plano de carreira. Assim como estas explicitadas, questões mais próximas do cotidiano escolar como a dispensa das crianças para efetivação dos encontros de formação, ampliação de horas ou realização dos mesmos em horários fora das horas contratadas como aos sábados ou durante a noite também eram difíceis de serem atendidas.

Em 2016, a partir da experiência construída na equipe da escola, fui convidada pelos gestores para assumir a coordenação da equipe de coordenadores pedagógicos que atuavam nas escolas de Ensino Fundamental do município, junto à Secretaria Municipal de Educação. Aceitei o convite para coordenar o trabalho com cerca de 90 profissionais. Nessa função, ao mesmo tempo em que pude mobilizar ações de formação com a equipe de coordenadores para

² De acordo com a Lei Complementar nº 662, de 28 de novembro de 2007 que institui o estatuto e o plano de carreira para os servidores do magistério público municipal de Blumenau e dá outras providências. O quadro de atribuições completo pode ser acessado no anexo III da referida Lei.

desenvolver iniciativas junto aos(às) professores/professoras, passei a vivenciar a multiplicação de desafios e de limites.

A extensão da rede pública municipal de ensino, bem como o número abrangente de coordenadores, professores e gestores escolares ampliaram, ainda mais, os desejos, os desafios, as concepções e os próprios limites. Essa experiência durou até julho de 2017. A partir de então, passei a dedicar-me exclusivamente ao mestrado em Educação.

O mestrado se impôs como uma necessidade de afastamento para estudo e aprofundamento de algumas das inúmeras questões derivadas das experiências profissionais vividas. Nessas, a formação continuada e as questões curriculares se fizeram presentes de duas maneiras específicas: na construção do currículo e na discussão das políticas curriculares, do currículo no cotidiano escolar e dos desafios deste mediante prescrição para uma rede de ensino.

Embora não tivesse a mesma compreensão sobre essas questões que tenho atualmente, ao revisitar essas memórias, parece-me claro que o currículo sempre permeou as discussões nos espaços-tempo de formação continuada, apesar de se configurarem de diferentes modos em cada experiência.

Não obstante, a aproximação das temáticas basilares, objetivamente orientada à pesquisa, tornou-se mais intensa com a admissão no Programa de Pós-Graduação, de forma especial, com o ingresso no Grupo de Pesquisa Itinera. O interesse pela investigação da interface entre formação continuada e currículo potencializou-se após realização de um balanço de literatura em janeiro de 2017, com o intuito de mapear a produção do conhecimento sobre formação continuada, estabelecendo relação com as questões atinentes ao currículo, tanto em âmbito federal quanto estadual e municipal.

Com esse propósito, realizei o levantamento da produção em duas bases de dados: no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Pela abrangência na socialização do conhecimento da área de educação, incluí, no recorte, os artigos publicados nos Anais dos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nacionais e da região sul, correspondentes ao período de 2011 a 2016, para concentrar a busca apenas nos mais recentes. De maneira seletiva, pesquisei trabalhos com investigação e abordagem voltadas à formação continuada em documentos curriculares, em virtude da aproximação com os objetivos que norteiam esta pesquisa.

No portal de periódicos da CAPES, identifiquei e selecionei 10 artigos que discutem a relação entre formação continuada e currículo em diferentes níveis. Ao analisá-los, pude perceber que a maioria trata de pesquisas com experiência de formação continuada em interface com a construção curricular, ou então, tem como objeto de análise o currículo e a metodologia de formação continuada.

Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, identifiquei 14 dissertações e 04 teses que relacionam formação continuada e currículo com a prática docente, formação continuada como espaço de pesquisa, e também, participação docente na construção das propostas curriculares.

Nos sites dos encontros da ANPED, foi possível selecionar 38 trabalhos que tratam de formação continuada de professores/professoras da Educação Básica. Importante ressaltar que essa seleção se deu por meio da análise de títulos, resumos e palavras-chave, tendo em vista a identificação por grupos temáticos.

Do total encontrado, 09 artigos tratam de políticas públicas e formação continuada, 08 discorrem sobre experiências, estratégias e modalidades de formação continuada, 05 socializam experiências de formação continuada em redes de ensino e 04 expõem uma reflexão sobre as contribuições da formação continuada à prática docente. Essas, portanto, as temáticas mais abordadas³.

A análise dessa amostra colocou em evidência temas recorrentes, envolvendo, principalmente, políticas públicas e formação continuada, com ênfase em programas e projetos de formação continuada, bem como experiências, estratégias e modalidades de formação continuada. Dos 38 trabalhos selecionados, nenhum abordou, de modo direto, a formação continuada em documentos curriculares, deixando transparecer, assim, o silenciamento desse recorte temático nos encontros.

Ao investigar o espaço da formação continuada em documentos curriculares, as buscas resultaram em apenas 01 artigo e 01 tese, o que revela o pouco interesse sobre esse recorte temático no período investigado.

Desse modo, pude identificar a existência de uma lacuna na produção de conhecimento a respeito dessa relação cada vez mais presente nas políticas de formação e curriculares em curso no país. Tal silenciamento, somado às minhas experiências profissionais

³ Os demais trabalhos se concentram em diferentes áreas temáticas como formação continuada de professores da modalidade EJA, estado do conhecimento, formação continuada e tecnologias, o coordenador pedagógico e a formação continuada de professores, formação de professores das escolas do campo, processo formativo da formação continuada, formação continuada na perspectiva metacognitiva, hora-atividade e a formação continuada de professores e interação entre formação inicial e continuada.

e às expectativas de formação com o mestrado, justificam e mostram a validade do presente estudo. Ou seja, na distância observada entre a importância e o silenciamento da abordagem desta temática encontra-se a relevância e a justificativa desta pesquisa.

O único artigo a abordar formação continuada em documentos curriculares ou com menção a esta relação, foi “Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente”, de autoria de Magalhães e Azevedo (2015), o qual faz análise de documentos curriculares que abordam ou regulamentam a formação continuada de professores/professoras.

Quanto às dissertações e teses pesquisadas, pude observar que o foco de discussão se concentra na prática docente, ou melhor, como se dá a relação entre formação continuada, currículo e prática docente. Apenas uma tese, intitulada “Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em Matemática: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo”, de autoria de Fanizzi (2015), aborda o espaço da formação continuada em documentos oficiais, sendo esta a que mais se aproxima do tema desta dissertação.

Apesar de poucas produções se pautarem na relação entre formação continuada e currículo, tenho observado, mais acentuadamente nos últimos anos, um aumento considerável de iniciativas e de pesquisas em torno da discussão da formação continuada de professores/professoras, a exemplo das obras de André (2002), Santos e Sivieri-Pereira (2015), Maia e Hobold (2014), André et al., (1999), entre outros estudiosos e pesquisadores.

Relevante considerar, neste estudo, como se deu a produção do conhecimento sobre a formação continuada de professores/professoras ao longo do tempo. Dados de um levantamento feito por Andaló (1995), a partir dos títulos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, do ano de 1944 (ano do lançamento do seu primeiro número) até 1984, revelam que a maioria dos artigos publicados nesse periódico diz respeito à questão da formação dos professores/professoras. Neles, são frequentes os temas relativos aos novos objetivos da educação brasileira, às qualidades necessárias ao educador, como também, à possibilidade de prever e avaliar a função docente.

Em consonância com Andaló (1995), em se tratando da formação continuada, pude identificar “uma carência de estudos críticos sobre os cursos de aperfeiçoamento em seus pressupostos, conteúdos, na metodologia adotada, em seus resultados e significado para os destinatários” (p. 20). Das 03 pesquisas encontradas, a mais antiga, de 1961, foi promovida pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em colaboração com os cursos de aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, com o objetivo de verificar o

que os(as) professores/professoras pensavam a respeito dos referidos cursos. A análise dessa pesquisa visando, em particular, ao planejamento de Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização do Magistério, permitiu concluir que os(as) professores/professoras consideram, de modo geral, os cursos pouco satisfatórios, principalmente, por serem desligados dos problemas de escola primária. Assim, 80% dos(as) professores/professoras propuseram que os cursos passem por mudanças no sentido de tratar de assuntos práticos de interesse do(a) professor/professora primário(a), 69% dos participantes sugeriram que as aulas devem partir de problemas reais, apresentados pelos alunos e pelo(a) professor/professora encarregado(a) do curso e 42% dos entrevistados opinaram que o aperfeiçoamento deva ser planejado, levando-se em consideração as sugestões dos docentes (PINHEIRO, 1963).

Para nos aproximarmos da produção do conhecimento sobre formação continuada de professores/professoras a partir da década de 1990, buscando elucidar os temas que têm sido priorizados, assim como aqueles que se encontram silenciados, recorreremos a três estudos, caracterizados como estado do conhecimento, produzidos pelo INEP, entre os anos de 1990 a 1996, de 1997 a 2002 e de 2003 a 2007, sobre o tema formação de professores/professoras.

Apesar do primeiro estudo se debruçar na análise de artigos publicados em periódicos, trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Formação de professores da ANPEd, teses e dissertações, os dois últimos se dedicaram restritamente à análise de teses e dissertações.

No primeiro estudo que põe em evidência os trabalhos desenvolvidos no período entre 1990 e 1996, André (2002) relata que 14,8% das teses e dissertações encontradas se referem à formação continuada e analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%).

Quanto aos artigos publicados em periódicos, do total de 30 artigos, 26% tinham formação continuada como tema enfatizado, os quais abordam: atuação do professor/professora junto às escolas do Ensino Fundamental e Médio (09); conceitos e significados atribuídos à formação continuada (07); uso da tecnologia de comunicação (04); educação continuada e desenvolvimento social (03); levantamento da produção científica sobre o tema (02); Ensino Superior (02); papel da pesquisa na formação (02); políticas públicas (01).

Dos trabalhos apresentados no GT Formação de professores da ANPEd, 21,4% abordam formação continuada de professores. De modo geral, esses trabalhos concebem a formação continuada como formação em serviço, enfatizando o papel do(a)

professor/professora como profissional e estimulando-o(a) a desenvolver novos meios de realizar o seu trabalho pedagógico a partir da reflexão sobre a própria prática.

O segundo estado do conhecimento, coordenado por Brzezinski et al. (2006), analisa as teses e dissertações que tratam da formação de professores/professoras, produzidas no Brasil entre os anos de 1997 a 2002. Dos trabalhos encontrados, 115 teses e dissertações discutem a formação continuada de professores/professoras (15%). Embora percentualmente similar, o número absoluto de trabalhos sobre essa temática aumentou consideravelmente em comparação ao estado do conhecimento produzido entre 1990 e 1996. Para os autores:

O período 1997-2002 foi marcado pelo investimento das políticas educacionais em programas de formação continuada envolvendo grande número de professores da escola básica. Foram desenvolvidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, por Sindicatos ou por meio de parcerias entre Centros de Formação e Secretarias de Educação. (BRZEZINSKI et al., 2006, p. 34).

Das 115 teses e dissertações encontradas, 42 (36,5%) se voltam à análise e à divulgação de pesquisas colaborativas entre investigadores voluntários e professores/professoras da Educação Básica e 25 (22%) são investigações que examinam projetos desenvolvidos em parceria entre instituições formadoras e Secretarias de Educação municipais ou estaduais.

Do total de teses e dissertações, 40 (35%) trabalhos acompanham mudanças originárias de práticas pedagógicas e da cultura escolar, resultantes de experiências de formação continuada em serviço, sob o viés da metodologia de avaliação de impacto desses programas, tendo em vista a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Em contrapartida, poucas são as pesquisas que abordam a formação de professores/professoras, realizada em instituições de Ensino Superior, fruto da parceria entre pares da própria instituição, isto é, apenas 08 (7%). Além dessas, 19 pesquisas realizadas (16,5%) na década de 2000 apontam uma tendência de estudos que avaliam o impacto dos programas de formação a distância por intermédio das novas tecnologias.

O terceiro estudo, realizado por Brzezinski et al. (2014), no período entre 2003 a 2007, sinaliza um conjunto de teses e dissertações sobre formação continuada, contabilizando 78 títulos, o que equivale a 14% da produção discente analisada nesta investigação.

Os referidos autores evidenciam grande concentração das pesquisas, ou seja, 33 trabalhos (42%), nos quais as análises exploram os projetos de formação de professores/professoras, desenvolvidos em parcerias. Um ponto interessante nesse estudo é a concentração de trabalhos defendidos entre 2005 a 2007. Essa lógica se assenta no transcurso

de pouco mais de dez anos de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que prevê a formação continuada de professores/professoras, como já mencionado.

Nessa perspectiva, torna-se possível completar o ciclo, haja vista o estabelecimento de parcerias, a elaboração e desenvolvimento de projetos, a avaliação do impacto da formação continuada que, nesse caso, efetiva-se pela produção discente da Pós-Graduação *stricto sensu* (BRZEZINSKI et al., 2014).

A partir do momento em que a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) entra em vigor, ao seu artigo 63 dirige-se uma atenção especial, uma vez que este preconiza a necessidade de programas de formação continuada aos profissionais da educação em diversos níveis e traz, em seu inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos. Mais adiante, ao tratar das disposições transitórias, no inciso III, do §3º, artigo 87, incumbe os municípios de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.” (BRASIL, 1996, n.p).

Mais recentemente, o artigo 16 da Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), do Conselho Nacional de Educação (CNE), determina, em consonância com a legislação, que a formação continuada deve envolver atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de Educação Básica, incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros. Dessa forma, compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas, a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica, pois a estes deve ser assegurada sua formação e o plano de carreira em conformidade com a legislação vigente.

Além do estabelecido pelas políticas educativas sobre a formação continuada como um direito dos profissionais da educação e um dever dos sistemas e redes de ensino, as pesquisas também levantam evidências sobre a indicação dos(as) próprios(as) professores/professoras pelo fato desta ser uma necessidade cotidiana. Ou seja, discutir, estudar e pesquisar as questões envolvidas na prática pedagógica, indo além dos momentos solitários de planejamento e elaboração dos planos de aula são solicitações frequentes dos(as) professores/professoras.

Pelo levantamento de pesquisas, consegui inferir que, semelhante ao desdobramento das políticas, as atividades formativas são requeridas, tendo em vista a promoção da atualização/complementação ao longo da carreira, com valorização do conhecimento científico, reconhecimento do contexto sócio-histórico em que estão inseridos esses

profissionais e possibilidade de desenvolvimento crítico, capaz de permitir a reflexão sobre as condições da escola, da educação e da sociedade.

Entender a formação continuada dos(as) professores/professoras como parte do processo de formação ao longo do magistério, em um processo individual e coletivo que envolva ações de pesquisa, produção científica e reflexão sobre o cenário político e social em que se inserem, parece-me ponto de partida para iniciar as discussões sobre a temática. Ao partir dessa premissa, a formação continuada aparenta estar inserida em um contexto vasto de desenvolvimento organizacional, hoje, fortemente influenciado por políticas neoliberais e política curricular.

Diante da concepção de formação continuada, assumida nesta pesquisa, como aspecto central da política educacional atual e em forte articulação com a política curricular, delimito como pressuposto a configuração da formação continuada e do currículo como processos complexos e, ao mesmo tempo, imbricados. Isso porque ambos remetem à produção e à negociação de políticas educacionais ao constituírem campo estratégico para o capital, especialmente, por meio das articulações entre grandes organizações e poder público, conforme será discutido mais adiante neste estudo.

Além disso, minha argumentação se dá pelo fato de que, no âmbito da relação entre currículo e processos de formação, tanto inicial como continuada, é que estas vão se compondo e, igualmente, produzindo políticas nos contextos macro - Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), intermediário e micro - Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Sendo assim, a realização de uma pesquisa sobre políticas de formação continuada de professores/professoras exige a exploração da temática em foco em diversos contextos, dentre eles, os textos da política curricular.

Tendo em vista as garantias em termos de formação continuada, preconizadas pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), destaco o artigo 38, o qual determina que os sistemas de ensino devem estimular, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e a atualização constantes de professores/professoras e especialistas de educação. Essa determinação foi substituída pela Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que no artigo 67 prescreve que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, incluindo aperfeiçoamento profissional continuado.

Relevante considerar que, há mais de quarenta anos, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional indicam a responsabilidade dos sistemas de ensino no que tange à formação continuada de professores/professoras. Mesmo no campo da educação, em que as

mudanças são lentas, é um tempo bastante razoável para que políticas de formação se consolidem no âmbito dos municípios, foco desta pesquisa.

Desse modo, ao incluir outras determinações legais e os requerimentos dos profissionais da educação em contexto, entendo que compete aos municípios, de modo específico, à esfera das redes e dos sistemas municipais de Educação, a definição e a oferta dos processos de formação continuada relativos aos aspectos mais abrangentes da constituição da formação profissional docente, mas também, em relação aos aspectos diretamente relacionados ao pedagógico. Evidentemente que essa responsabilidade é mais ou menos cerceada pelas condições especialmente de financiamento, e também, de concepção de formação nos distintos contextos.

No percurso da investigação, a busca foi por respostas à seguinte problemática da pesquisa: Os documentos que expressam os currículos oficiais das redes municipais de ensino catarinenses estabelecem relação entre o currículo e a formação continuada dos(as) professores/professoras?

Decorrente dessa questão principal, o objetivo geral concentra-se em analisar a existência e a consistência da relação entre currículo e formação continuada nos documentos curriculares oficiais das redes municipais de ensino catarinenses.

De forma complementar, os objetivos específicos procuram dar conta de mapear, nos textos que expressam os currículos oficiais das redes públicas municipais catarinenses da amostra, a presença da temática de formação continuada de professores/professoras; analisar a concepção de formação continuada presente nos documentos amostrados; explicitar se há ou não vinculação entre formação continuada e currículo nos currículos oficiais das redes e como está explicitada; analisar as possíveis influências existentes entre o que preconizam os textos de política curricular nacionais sobre a formação continuada de professores/professoras e os textos produzidos em âmbito local.

Esta dissertação está organizada com esta breve introdução, na qual esclareço o objetivo, a problemática e a justificativa da escolha da temática. Na sequência, há o detalhamento da metodologia, desde o tipo de pesquisa, os instrumentos metodológicos operacionalizados para o levantamento dos dados e construção das análises até a definição da amostra dos municípios, com uma breve caracterização de cada um deles.

Na seção que dá continuidade ao estudo, é socializada a análise sobre a formação de professores/professoras no Brasil, incluindo a contextualização das políticas de formação destes(as), que se desdobram nas políticas de formação continuada no Brasil, a partir de autores como Saviani (2009), Gatti (2008) e Andaló (1995).

Adiante, são expostos aspectos conceituais sobre formação continuada, com base em autores como Marin (1995) e Gatti et al. (1972). Ainda há o entrelaçamento de reflexões acerca das políticas de currículo e implicações na formação continuada de professores/professoras, embasadas em autores como Pacheco (2003), Giroux (1992), entre outros. Por fim, são apontadas perspectivas e possibilidades diante da relação entre formação continuada e currículo, considerando os estudos de Souza (2014), Freitas (2007) e Barroso (2005).

Os resultados da análise dos documentos curriculares, dos questionários aplicados às Secretarias Municipais de Educação e os documentos que expressam a política de formação continuada dos municípios selecionados para esta pesquisa, à luz do marco teórico de referência, são apresentados na progressão deste estudo. Os textos são organizados no intuito de revelar, na ordem descrita acima, aspectos sobre a concepção da formação continuada de professores/professoras e a relação entre formação continuada e currículo.

Por fim, nas considerações finais, há a exposição de conclusões derivadas da análise conjunta dos dados, de forma a incitar reflexões e expor subsídios, cuja finalidade se volta à ampliação de discussões sobre a formação continuada de professores/professoras e a respectiva relação com o currículo.

2 SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nas últimas décadas, a formação de professores/professoras tem merecido lugar de destaque e reconhecimento na discursividade dos textos da política educacional como um dos pilares da qualidade na Educação, sob a perspectiva trabalhada por Dourado e Oliveira (2009). Na esteira da produção de documentos curriculares dedicados à Educação Básica, bastante profícua a partir da década de 1990, com ênfase, ainda maior, a partir da aprovação da LDB, as discussões sobre currículo na formação tanto inicial como continuada vão tomando espaço significativo. Para apreender esse movimento nas redes amostradas e atender aos objetivos da pesquisa, selecionamos e apresentamos um conjunto de elementos teórico-metodológicos, que articularam a investigação.

2.1 SOBRE A PESQUISA DOCUMENTAL E A PESQUISA DE CAMPO

A abordagem de pesquisa utilizada neste estudo foi qualitativa, uma vez que busca compreender e interpretar um determinado fenômeno a partir do olhar bastante aproximado do pesquisador, seja pela imersão direta nos contextos, no trabalho de campo ou pela coleta de informações por meio de instrumentos diversificados.

Autores como Lüdke e André (1986) e Chizzotti (1998) apresentam algumas características dessa abordagem, tais como: maior preocupação com o processo do que com o produto; os dados coletados são predominantemente descritivos; um dos focos de atenção do pesquisador equivale aos significados que as pessoas atribuem ao objeto investigado; a análise dos dados segue um processo indutivo, entre outras.

Nessa ótica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo estão incluídas no espectro da abordagem qualitativa. A primeira porque se vale de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008). Assim, inclui coleta, seleção, organização e análise de documentos de diversas ordens e tipos que, no caso específico desta pesquisa, leva em consideração dois tipos de documentos: textos que expressam os currículos oficiais das redes amostradas e propostas ou projetos construídos pelas redes com o objetivo de orientar a formação continuada.

O segundo tipo de pesquisa utilizado, de campo, caracteriza-se pela interrogação direta das pessoas, cujo comportamento ou percepção o pesquisador deseja conhecer. Basicamente, o procedimento inclui a solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca

do problema estudado para, em seguida, mediante análise que pode ser qualitativa, quantitativa, ou até mesmo, ambas, serem obtidas conclusões correspondentes aos dados coletados. (GIL, 2008).

A decisão pela pesquisa de campo se justifica devido à nossa intenção de trazer ao estudo as vozes dos gestores acerca do objeto investigado, tendo em vista que a responsabilidade pela gestão da formação continuada, bem como dos processos de construção dos currículos nas redes encontra-se no âmbito das Secretarias de Educação.

2.2 SOBRE A AMOSTRA

Tendo em vista a abrangência e a relevância da pesquisa, decidimos amostrar uma rede municipal de cada mesorregião do estado de Santa Catarina, totalizando seis, conforme demonstra a Tabela 1. Para tal decisão, consideramos os municípios com maior número de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino em cada mesorregião, com base em levantamento realizado em 2017.

Tabela 1 - Municípios com maior número de matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino, em cada mesorregião catarinense, no ano de 2017

Mesorregião	Município	Número de matrículas na Rede Municipal de Ensino	Estimativa da população residente
Vale do Itajaí	Blumenau	32.980	348.513
Oeste Catarinense	Chapecó	20.476	213.279
Sul Catarinense	Criciúma	17.810	211.369
Grande Florianópolis	Florianópolis	29.051	485.838
Norte Catarinense	Joinville	64.483	577.077
Serrana	Lages	15.168	158.508

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados do QEDu – Censo Escolar e do IBGE, 2017.

Do levantamento efetuado, segundo os critérios das matrículas nas redes municipais, em conformidade com os dados contidos na Tabela 1, definimos como amostra deste estudo:

- a) Blumenau, da mesorregião do Vale do Itajaí;
- b) Chapecó, da mesorregião do Oeste Catarinense;
- c) Criciúma, da mesorregião do Sul Catarinense;
- d) Florianópolis, da mesorregião da Grande Florianópolis;
- e) Joinville, da mesorregião do Norte Catarinense;
- f) Lages, da mesorregião Serrana.

Na sequência, apresentamos cada um dos municípios amostrados, considerando aspectos sociogeográficos e demográficos, bem como elementos indicativos da configuração das redes municipais⁴.

2.2.1 Município de Blumenau

O município de Blumenau localiza-se na mesorregião do Vale do Itajaí, isto é, na região nordeste de Santa Catarina; possui uma área total de 519,8 km, sendo 206,8 Km² (39,78%) de área urbana e 313,0 Km² de área rural (60,22%) e está a uma altitude de 21 metros acima do nível do mar. A economia do município se destaca em diversos setores, entre os principais, o mercado têxtil e a tecnologia da informação.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2017, Blumenau conta com uma população de 348.513 habitantes. Desses, 54.990 estão matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental regular, níveis de ensino ofertados por 214 escolas públicas e particulares, de acordo com o Censo Escolar (INEP, 2017). Dessas escolas, 127 fazem parte da rede pública municipal, com 13.044 alunos matriculados na Educação Infantil e 19.936 no Ensino Fundamental regular.

2.2.2 Município de Chapecó

Chapecó está localizado na mesorregião do Oeste Catarinense, região oeste de Santa Catarina; possui uma área total de 626,060 km² e está a uma altitude de 670 metros acima do nível do mar. Destaca-se economicamente na exportação de produtos alimentícios industrializados de natureza animal. É também considerada a capital latino-americana de produção de aves e centro brasileiro de pesquisas agropecuárias. O turismo rural, nessa região, vem ganhando espaço, pois é possível o aproveitamento da natureza preservada, da culinária típica e dos traços culturais que atraem, cada vez mais, visitantes de todas as partes do país.

De acordo com o IBGE (2017), Chapecó conta com uma população de 213.279 habitantes. Desses, 38.324 estão matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

⁴ Todos os aspectos que caracterizam os municípios que constituem a amostra deste estudo foram retirados de sites consultados, a saber:

- os relativos à sociogeografia são provenientes dos sites dos próprios municípios;
- os referentes à demografia são provenientes do site do IBGE;
- os correspondentes aos elementos indicativos da configuração das redes municipais são provenientes do QEDu/ Censo Escolar, todos devidamente listados nas Referências que embasam esta dissertação.

regular, ofertados por 152 escolas públicas e particulares, de acordo com o Censo Escolar (INEP, 2017). Dessas escolas, 84 fazem parte da rede pública municipal, com 10.481 alunos matriculados na Educação Infantil e 9.995 no Ensino Fundamental regular.

2.2.3 Município de Criciúma

O município de Criciúma localiza-se na mesorregião do Sul Catarinense, extremo sul de Santa Catarina; possui uma área total de 211.369 km² e está a uma altitude de 46 metros acima do nível do mar. Economicamente, caracteriza-se como a maior produtora nacional e segunda maior produtora mundial de pisos e azulejos, e também, o terceiro maior polo nacional na produção de jeans e o maior polo estadual do setor de confecções. Destacam-se, igualmente, os setores metalúrgicos, supermercadista, de vestuário, de carvão, de construção civil e setor químico.

De acordo com o IBGE (2017), Criciúma conta com uma população de 206.918 habitantes, dentre os quais, 35.410 estão matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental regular, níveis de ensino ofertados por 157 escolas públicas e particulares, de acordo com o Censo Escolar (INEP, 2017). Destas, 74 fazem parte da rede pública municipal, com 5.262 alunos matriculados na Educação Infantil e 12.548 no Ensino Fundamental regular.

2.2.4 Município de Florianópolis

Capital do Estado de Santa Catarina, Florianópolis está localizada na mesorregião da Grande Florianópolis, região litorânea, e conta com uma parte insular e outra parte continental; possui uma área total de 675,409 km² e se encontra, aproximadamente, entre 20 e 40 metros de altitude. Tem sua economia alicerçada nas atividades do comércio, prestação de serviços públicos, indústria de transformação e turismo.

Dentre os atrativos turísticos da capital, destacam-se, além das praias, as localidades onde se instalaram as primeiras comunidades de imigrantes açorianos como o Ribeirão da Ilha, a Lagoa da Conceição, Santo Antônio de Lisboa e o próprio Centro Histórico da cidade de Florianópolis.

De acordo com o IBGE (2017), Florianópolis conta com uma população de 485.838 habitantes, dentre os quais, 72.441 estão matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental regular, níveis de ensino ofertados por 296 escolas públicas e particulares, de acordo com o Censo Escolar (INEP, 2017). Dessas escolas, 118 fazem parte da rede pública

municipal, com 12.819 alunos matriculados na Educação Infantil e 16.232 no Ensino Fundamental regular.

2.2.5 Município de Joinville

Maior cidade e polo industrial catarinense, o município de Joinville está localizado na mesorregião do Norte Catarinense, região norte de Santa Catarina; possui uma área total de 1.124,46 km² e está a uma altitude de 4,5 metros acima do nível do mar. A cidade concentra grande parte da atividade econômica na indústria, com destaque para os setores metalmeccânico, têxtil, plástico, metalúrgico, químico e farmacêutico.

De acordo com o IBGE (2017), Joinville conta com uma população de 577.077 habitantes. Desses, 94.194 estão matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental regular, níveis ofertados por 345 escolas públicas e particulares, de acordo com o Censo Escolar (INEP, 2017). Dessas, 152 fazem parte da rede pública municipal, com 17.001 alunos matriculados na Educação Infantil e 47.482 no Ensino Fundamental regular.

2.2.6 Município de Lages

Lages localiza-se na mesorregião Serrana, região oeste de Santa Catarina; possui uma área total de 2.631,5 km² e está a uma altitude de 916 metros acima do nível do mar. Destaca-se na agropecuária, no processamento de madeira e comércio, além de setores econômicos como metal-mecânico, autopeças, polo petrolífero, produção de alimentos e desenvolvimento de softwares.

De acordo com o IBGE (2017), Lages conta com uma população de 158.508 habitantes, dentre os quais, 30.025 estão matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental regular, níveis de ensino ofertados por 180 escolas públicas e particulares, de acordo com o Censo Escolar (INEP, 2017). Dessas escolas, 128 fazem parte da rede pública municipal, com 7.245 alunos matriculados na Educação Infantil e 7.923 no Ensino Fundamental regular.

2.3 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Em todos os municípios amostrados, encontramos documentos curriculares, embora com características bastante diferenciadas, revelando um pouco dos percursos que cada rede

vem construindo na direção de produzir diretrizes próprias. Conforme apresentamos na seção de análise dos dados, alguns municípios estão em processo de revisão dos seus documentos curriculares, enquanto outros apresentam muitas versões que configuram um acervo significativo de produção sobre o currículo.

No que diz respeito aos documentos que registram projetos ou processos de formação continuada, conseguimos amostrar somente os municípios de Florianópolis e Blumenau, totalizando, assim, dois documentos. Antes de fazermos contato com os representantes dos municípios, consultamos o repositório de dados do Grupo de Pesquisa Itinera⁵, do qual somos membros, para verificar a existência de documentos curriculares que pudessem ser validados pela nossa amostra. Salientamos que boa parte destes encontra-se disponível no referido repositório, no entanto, não foi possível encontrarmos a totalidade.

Com base nesse levantamento preliminar, fizemos contato com os responsáveis pelas Secretarias Municipais de Educação através de e-mail e telefone, para apresentação da pesquisa e convidá-los para integrarem a amostra, solicitando, desse modo, os documentos e a indicação de pessoa para responder ao questionário, esclarecer, assim, possíveis dúvidas. A Tabela 2 apresenta o levantamento dos documentos coletados de cada município, devidamente analisados na presente pesquisa.

Tabela 2 – Documentos curriculares e de política de formação continuada analisados na presente pesquisa, por município

Município	Documento	Ano
Blumenau	Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Básica	2012
	Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Blumenau	2015
Chapecó	Projeto Político-Pedagógico	2013
Criciúma	Proposta Curricular	2008
	Diretrizes Curriculares da Educação Infantil	2016
Florianópolis	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica	2015
	Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil – vol.1	2010
	Currículo da Educação Infantil da RME – vol.3	2015
	Proposta Curricular do Ensino Fundamental	2016
Joinville	Desafios Metodológicos para Formação Continuada	2016
	Orientações Curriculares: Educação Infantil	s/d
Lages	Projeto Conhecer	2010

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Para que pudéssemos analisar os dados coletados, tanto dos documentos quanto das

⁵ O repositório do grupo de pesquisa Itinera é um acervo *online* de documentos curriculares catarinenses e nacionais, mantido pelos membros.

entrevistas, empregamos a técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2004, p. 37), constitui

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

Essa opção metodológica possibilita, de acordo com a referida autora, “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem.” (BARDIN, 2004, p. 52).

Assim, iniciamos a pesquisa por meio da organização da análise em torno de três polos cronológicos: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação.

A pré-análise consiste na organização do material, incluindo as técnicas empregadas para reunir informações. Para Bardin (2004), essa etapa corresponde à fase inicial de organização e a primeira atividade equivale à realização de leitura flutuante. Assim, fizemos contato inicial com os documentos a serem analisados. Nesse primeiro olhar, buscamos identificar a forma de organização dos documentos, ou seja, sua estrutura, com a respectiva localização dos sujeitos da produção. A primeira leitura flutuante provocou-nos, de certo modo, um susto, pois, apesar de ser um conjunto extensivo de documentos, a quantidade de páginas era significativa.

Após essa etapa inicial, partimos para um estudo mais aprofundado, sob a orientação do referencial teórico e dos procedimentos de codificação, categorização e classificação dos dados. A codificação consistiu em tratar os dados brutos, transformando-os em unidades que permitissem esclarecer características do texto. A unidade de registro, assim, representa a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo.

Utilizamos também o processo de categorização, cujo objetivo é o de fornecer ao pesquisador uma representação simplificada dos dados brutos. As categorias são classes que reúnem grupos de elementos sob um título, a partir de características comuns destes. Bardin (2004) recomenda que as categorias obedeçam a certas regras para sua validação, ou seja, devem ser homogêneas, exaustivas, exclusivas/objetivas e adequadas ou pertinentes.

Dessa forma, para exploração dos documentos curriculares, optamos pela delimitação de duas categorias de análise a priori: concepção de formação continuada e relação entre formação continuada e currículo. A construção da primeira categoria - concepção de formação continuada ocorreu a partir dos aspectos conceituais da formação continuada de

professores/professoras no Brasil, discutidos ao longo desta dissertação, com base nos seguintes elementos de análise: formação, treinamento, aperfeiçoamento, educação continuada, educação contínua, formação contínua, educação permanente, capacitação, formação em serviço e reciclagem.

Todos esses elementos exigiram um trabalho minucioso de verificar a existência e a quantidade de inferências em todos os documentos curriculares. Além dessas, durante o estudo, foram delimitadas categorias de análise a posteriori, conforme apresentamos nas seções específicas deste estudo.

Para os documentos relativos aos projetos ou propostas de formação continuada, definimos dois grandes eixos de análise: presença de indicativos de vinculação da formação aos currículos da rede e concepção de formação continuada. Esta última, a partir dos mesmos elementos de análise definidos para os documentos curriculares.

Selecionados os documentos e definidos os procedimentos, realizamos a leitura dos mesmos na íntegra e buscamos as unidades de registro. Com elas, fomos compondo um quadro de análise com as inferências para cada um dos termos, sempre buscando compreender a concepção de formação neles expressa ou evidenciando os silêncios que poderiam levar a conclusões sobre a presença ou ausência de vinculação entre os currículos das redes e a formação continuada desenvolvida com e para os(as) professores/professoras. Visando à abordagem qualitativa, recorreremos tanto a indicadores frequenciais quanto não frequenciais que permitissem inferências como, por exemplo, presença ou ausência de determinados conceitos.

Após a seleção das unidades de registro, procedemos à leitura e à análise de cada uma, procurando sistematizá-las, agrupando-as e categorizando-as. Na sequência, realizamos a última etapa da análise de conteúdo, a qual nos permitiu interpretar os dados obtidos a partir do nosso referencial epistemológico. Esta foi, portanto, uma etapa crucial da análise de conteúdo da pesquisa, por meio da qual conseguimos discutir a respeito de ambiguidades e contradições sobre a temática em foco, reveladas nos próprios documentos.

2.4 APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Na tentativa de capturarmos outros elementos, que não necessariamente constam nos textos da política curricular, acerca da formação continuada de professores/professoras e as impressões das Secretarias Municipais de Educação sobre as possíveis relações estabelecidas com o currículo, optamos pela aplicação de questionário (Apêndice A), respondido por um

gestor responsável pela formação continuada de professores, indicado pelas Secretarias Municipais de Educação. Com a aplicação desse instrumento de pesquisa nosso propósito foi o de elucidar aspectos sobre a relação entre a formação continuada e o currículo nos municípios pesquisados.

O primeiro contato com as Secretarias foi efetivado por ligação telefônica, em setembro de 2017, com intuito de apresentar a pesquisa e solicitar autorização para desenvolvê-la por meio de assinatura na “Declaração da Instituição”, documento exigido para submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O referido projeto foi aprovado pelo CEPSH/UFSC em 21 de novembro de 2017, sob o parecer nº 2.390.984. O segundo contato, em setembro de 2018, ocorreu com a finalidade de disponibilizar o instrumento de pesquisa - questionário às Secretarias Municipais de Educação.

Cabe salientarmos que, através dos contatos telefônicos e por correio eletrônico, registrados em ficha de acompanhamento, estabelecemos uma relação de proximidade com as Secretarias, o que favoreceu o contato direto para esclarecimentos de dúvidas, complemento de informações e documentos necessários, principalmente no caso de ausência dos documentos da política curricular no repositório de dados do Itinera. Apesar de mantermos esse contato estreito, este não nos garantiu o retorno de todos os questionários, nem mesmo o envio das respostas nos prazos estabelecidos.

Convém ressaltarmos que o questionário foi aplicado após o participante tomar conhecimento dos objetivos, das etapas, dos procedimentos metodológicos da pesquisa, como também, após a assinatura do mesmo em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice J).

O processo de sistematização dos dados obtidos no questionário se deu por aproximação das respostas das Secretarias em torno das perguntas elaboradas a partir de três eixos de análise: perfil sociográfico, formação continuada dos/as profissionais da Educação e proposta pedagógica/curricular. Depois dos dados analisados com base nesses eixos, procuramos depreender a concepção de formação e o tipo de relação que o gestor percebe entre formação continuada e currículo, construindo inferências a partir do estudo documental.

A análise da sistematização dos dados se concentrou no reconhecimento de evidências da relação entre formação continuada e currículo nas respostas dadas ao questionário, processo que se deu com base nas categorias tratadas no referencial teórico da pesquisa.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/PROFESSORAS NO BRASIL

Nesta seção, abordamos diferentes aspectos da formação continuada de professores/professoras no Brasil, iniciando com uma breve contextualização sobre as políticas de formação destes para, em seguida, situar as políticas de formação continuada realizadas ao longo do tempo no país. Adiante, são expostos aspectos conceituais sobre formação continuada, fundamentais às análises que nos propomos na presente pesquisa, além de um ensaio sobre as implicações das políticas de currículo na formação continuada de professores. Por fim, concluímos a seção, apontando perspectivas e possibilidades para a relação entre formação continuada e currículo.

3.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PROFESSORAS NO BRASIL

De modo geral, as questões relativas à formação dos trabalhadores e, de forma específica, à de professores/professoras para Educação Básica se configuram, a partir dos anos 1990, como um dos principais pontos de atuação das políticas educacionais brasileiras. É a partir das políticas mais amplas de formação de professores/professoras que se situam as políticas de formação continuada.

Na década de 90, da conferência promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mais especificamente no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, resultou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, por meio da qual, a formação de professores/professoras passa a ter uma maior atenção do governo brasileiro.

Sendo assim, essa conferência representou um marco histórico para a Educação em todo o mundo, uma vez que possibilitou uma série de discussões sobre a realidade educacional dos 155 países presentes e representados por seus governos. Os patrocinadores e financiadores desta conferência foram quatro organismos internacionais: a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (SOUZA, 2014).

Ainda de acordo com este autor, nessa primeira declaração, a preocupação fundamental era tornar universal a Educação Básica e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos, compromisso reafirmado em 1993 pela “Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos”, a qual reafirma o compromisso dos países assinantes, celebrado no ano de 1990, de atender às chamadas necessidades básicas de

aprendizagem, por meio de uma perspectiva clara de ampliação de oportunidades ao lado de uma manifestação de preocupação com o crescimento populacional.

A partir dessas conferências, em 1997, é publicado o relatório “Educação, tesouro a descobrir”, ou Relatório Delors, “produzido por uma comissão de especialistas internacionais em educação e que reforça as conclusões assumidas pela UNESCO sobre a centralidade dos professores no que concerne à formação de atitudes dos alunos.” (SOUZA, 2014, p. 635). Nesse relatório, o(a) professor/professora é tido como centro do processo educativo, como se este fosse um super profissional, capaz de, sozinho, superar as complexas dificuldades que permeiam o contexto educacional, inclusive do contexto social em que acontecem, como assevera o respectivo autor:

No caso brasileiro, é possível visualizar a permeabilidade alcançada por muitas das ideias discutidas no Relatório Delors: descentralização da gestão financeira das escolas; piso salarial do magistério; prova de seleção de professores (em estudo pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP); implantação de “gestão democrática” e das associações de pais e mestres; oferta de cursos a distância para formação docente; ênfase na formação para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula, etc. No que se refere às ações de formação inicial de professores, observa-se o atendimento das recomendações da comunidade epistêmica responsável pela elaboração do referido relatório (Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI) para que todos os professores da Educação Básica tenham cursos de nível superior (perspectiva esta presente na LDB promulgada em 1996) e que, para tanto, ocorra uma aproximação com as universidades para a oferta desses cursos – alicerce de implementação da política brasileira para a formação de docente da Educação Básica. (SOUZA, 2014, p. 635).

A influência dos organismos internacionais nas ações do governo local quanto às políticas de formação de professores/professoras foi marcante. Outro exemplo dessa influência é o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual explicita a adesão nacional às orientações do Fórum Mundial de Educação, promovido pela UNESCO, em Dakar, Senegal, em abril de 2000. Com discurso principal focado na qualidade da Educação Básica, estabelece, entre outros focos de ação, a instituição de um programa próprio, ou em regime de colaboração entre União, estados e municípios, para formação inicial e continuada de profissionais da Educação (BRASIL, 2007).

Todavia, não podemos deixar de considerar que “a simples difusão de modelos de desenvolvimento, instrumentalizados por organismos internacionais por meio de dados, argumentos e ideias, parece não ser suficiente para sua materialização em políticas públicas.” (SOUZA, 2014, p.636). Sob essa lógica, Haas (1992) enfatiza que a formação da agenda e do

leque de soluções apresentadas pelos especialistas pressupõe a existência de um problema que justifique as ações governamentais. Ou melhor, o problema da falta de formação de professores/professoras no Brasil não é novidade. Essa problemática é evidenciada logo após a proclamação da Independência, quando se cogita a organização da instrução popular.

Ao examinar a questão pedagógica articulada às transformações que se processaram na sociedade brasileira, ao longo dos últimos dois séculos, Saviani (2009) distingue períodos na história da formação de professores/professoras no Brasil, como ilustra a Tabela 3.

Tabela 3 - Períodos na história da formação de professores/professoras no Brasil

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

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Saviani, 2009.

Pelo que depreendemos da Tabela 3, até 1971, sem desconsiderar os cenários anteriores, a formação de professores para o ensino primário se dava nas Escolas Normais de nível médio (Secundário), desde as primeiras décadas do século XX. Em contrapartida, a formação de professores/professoras para o Secundário ocorria nas instituições de nível superior (licenciaturas), organizadas mais formalmente a partir de 1932, com a criação dos Institutos de Educação, e em 1939, com o surgimento dos cursos de licenciaturas.

Nesse contexto, a Lei nº 5.692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, extinguiu as escolas normais. A formação, assim, passou a ser realizada em uma habilitação do ensino de segundo grau - o Magistério. O currículo mínimo compreendia, então, o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral, e uma parte diversificada, visando à formação especial (SAVIANI, 2009).

Para o referido autor, a formação de professores/professoras para o antigo ensino primário foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. Vale lembrarmos que a Lei nº 5.692/71

(BRASIL, 1971) representa a expressão de uma grande reforma educacional, promovida durante o período da ditadura militar.

O cenário de crise na formação inicial de professores/professoras, nesse período, pode ser considerado como um dos motivos à expansão da formação continuada dos mesmos nos anos seguintes. A gravidade dos problemas decorrentes das alterações propostas pela referida Lei levam o governo a criar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs).

Consoante Cavalcante (1994) esse projeto assumiu um caráter de "revitalização da Escola Normal" (p. 59), pois, instituído em 1982, pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC, objetivava reconfigurar as Escolas normais, a fim de torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores/professoras de Educação Pré-Escolar e para o ensino das Séries Iniciais.

Apesar dos resultados positivos, o projeto não teve continuidade, uma vez que seu alcance quantitativo ainda era considerado restrito. Além disso, a partir de 1980, teve início um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas a partir do princípio da "docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação" (SILVA, 2011, p. 68).

Para Freitas (1992, p. 7), a questão da formação do educador passa a ser examinada, de maneira sistemática, nas décadas de 1980 e 1990, conforme argumenta:

Pode-se concluir, então, que o movimento pela reformulação dos cursos que formam profissionais da educação articula-se, mais enfaticamente, em 1980 com a instalação, durante a I Conferência Brasileira de Educação, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (com sede em Goiânia), criado face à necessidade de mobilização de professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia, então colocado em debate nacional.

O quadro de mobilização dos educadores alimenta a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado (SAVIANI, 2009). Concomitantemente, a orientação dentro dos preceitos do Neoliberalismo chega ao Brasil com força total após a década de 1990 e, conforme pesquisa de Borges (2009, p. 31), revela que

o neoliberalismo de mercado julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação; por isso, dá ênfase ao ensino privado, na busca da eficiência e qualidade de ensino. Propõe uma escola diferenciada e dualista, oferecendo o ensino propedêutico para a formação das elites intelectuais, e os cursos profissionalizantes para a classe menos favorecida, atendendo assim, as demandas do mercado de trabalho.

Com o avanço do neoliberalismo, vimos emergir, nos canais de difusão internacionais da UNESCO, a expressão “educação ao longo da vida” como um arquétipo educacional a ser atingido, conforme corrobora Rodrigues (2011, p. 217):

Suas filiações históricas remontam ao ano de 1967, quando se anunciavam as perigosas potencialidades da crise mundial da educação. Na década seguinte, essa crise, identificada como um desajustamento, apareceu sob a forma de ameaça de desequilíbrio do corpo social ou de desumanização, cujo enfrentamento dar-se-ia por uma educação coextensiva à vida. Nas décadas subsequentes, dissemina-se o ideário de um novo projeto de educação para o século XXI como antídoto para os “perigos” do desemprego e rupturas sociais, e de um sujeito que deverá aprender a ser, a fazer, a conhecer, a viver e a empreender.

No contexto neoliberal, a educação ao longo da vida perde sua potencial característica anunciada pelo próprio termo, de se voltar à participação e à cidadania. Para Gadotti (2016), a referência deixa de ser a cidadania para se focar às exigências do mercado, em uma perspectiva instrumental. Sob essa lógica e com amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito.

Na efervescência das discussões após o período de repressão e com base na Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394 é promulgada, em meio a um cenário de discussões e de muitas disputas, em 20 de dezembro de 1996, como já mencionamos. Nela, a formação de professores/professoras recebe um espaço considerável, propondo, no entanto, alguns retrocessos.

Ao serem introduzidos os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores como uma alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciaturas, a LDB 9.394/96 sinaliza uma política educacional que tende a efetuar um nivelamento por baixo. Ou seja, os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e mais barata por intermédio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008).

Nesse sentido, ao se considerar o contexto neoliberal, somado ao aumento das demandas de profissionais para atuar na Educação Básica, abre-se, então, um caminho para perspectivas mais mercadológicas de formação (FREITAS, 2007).

Na sequência da homologação da respectiva LDB, são construídas Diretrizes Curriculares para todos os cursos superiores no país. Os cursos de licenciaturas passam, então, por amplo processo de revisão por meio de diretrizes gerais e específicas.

De acordo com estudo de Durlí (2007), o processo da reforma da formação de professores/professoras que teve início a partir da homologação da LDB 9.394/96 é aprofundado com a aprovação das diretrizes para a formação de professores/professoras da Educação Básica em maio de 2001. Os dispositivos jurídicos foram muitos, a saber:

- a) Parecer CNE/CP nº 009/2001, aprovado em 08 de maio de 2001: trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores/professoras da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001a);
- b) Parecer CNE/CP nº 21/2001, aprovado em 06 de agosto de 2001: trata da duração e da carga horária dos cursos de formação de professores/professoras da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001b);
- c) Parecer CNE/CP nº 27/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001: dá nova redação ao item 3,6, alínea c, do Parecer nº CNE/CP 009/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores/professoras da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001c);
- d) Parecer CNE/CP nº 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001: dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores/professoras da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001d);
- e) Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores/professoras da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2002a);
- f) Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002: institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores/professoras da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, aprovadas pelo Parecer nº 05/2005 reexaminadas e aprovadas pelo Parecer nº 03, de 13 de dezembro de 2006, definem em seu artigo 4º, que o curso de licenciatura em Pedagogia é destinado à formação de professores/professoras e habilita para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como habilita para o exercício da docência nos cursos de Ensino Médio, Modalidade Normal (BRASIL, 2006).

Conforme esclarece Decker (2015), os anos 2000 têm sido profícuos na produção de textos que expressam a política geral de formação, conforme já enfatizamos. Além disso, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007 (BRASIL 2007), a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL 2007) e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL 2008), possuem, entre seus objetivos, a formação de professores/professoras para a Educação Básica.

Em 2009, a publicação do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído pela Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009 (BRASIL, 2009), para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do referido Decreto. No mesmo ano, é publicada a Resolução nº 02, de 28 de maio de 2009 (BRASIL, 2009), fixando as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério.

Mais recentemente, em 2015, as diretrizes gerais de 2002 são revisadas. A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, em 1º de julho de 2015, pela Resolução CNE/CP nº 2, assinala um momento de transição às políticas de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica. Essa normativa assimila inúmeras demandas e defesas das entidades científicas da área da educação acerca da formação de professores/professoras.

Em relação aos programas e planos de formação, houve um número considerável implementados pelo MEC, a exemplo de:

- a) Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência, 2006);
- b) Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação, 2000);
- c) Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura, 2005);
- d) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor, 2009), que induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores/professoras em exercício na rede pública de Educação Básica;
- e) Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil, 2005), um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal que se destina aos profissionais que atuam em sala de aula da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes pública e privada, sem formação.

Vale ressaltarmos que esse amplo movimento de reformas representa os inúmeros avanços na defesa dos cursos de formação de professores/professoras, com destaque à formação em nível superior. Porém, sabemos que muitas outras reformas estão em processo e os indicativos iniciais sobre o projeto para a educação do novo governo (2019-2022) não é muito alentador. Logo, os desafios, com certeza, continuarão.

3.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/PROFESSORAS

De acordo com Andaló (1995), o INEP, órgão central técnico com o objetivo de estudar as questões relativas à educação, surgiu como um dos marcos às políticas de formação continuada de professores/professoras, já que, dentre as atividades que lhe competiam, estava a “assistência e cooperação técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação” (p. 19), e uma das modalidades dessa assistência seria oferecer “cursos de orientação técnica, de especialização e de aperfeiçoamento, organizados por professores, diretores e professores comissionados pelos Estados e Territórios ou por países estrangeiros” (p. 19).

A autora relata que, a partir de 1953, o INEP começou a planejar a organização de centros nacionais de aperfeiçoamento. Tais centros deveriam atuar “absorvendo as atividades de estudo e documentação do INEP e suas respectivas campanhas, além de prestar assistência técnica correspondente aos programas de aperfeiçoamento do magistério.” (ANDALÓ, 1995, p. 19). O aperfeiçoamento docente era, portanto, um de seus objetivos.

A partir de então, a formação continuada, compreendida como aperfeiçoamento, treinamento e reciclagem do(a) professor/professora começa a tomar lugar nas políticas públicas em educação. Gatti et al. (1972), ao analisarem as experiências de políticas de educação permanente, de iniciativa pública, na década de 1960, no Estado de São Paulo⁶, afirmam que, realizando estudos que envolvem o aperfeiçoamento dos profissionais que trabalham na educação, há três linhas básicas de atuação:

- a) entidades ou serviços ligados ao governo, especialmente no âmbito do Ministério de Educação ou das Secretarias de Educação;
- b) entidades privadas que promovem cursos em vários campos de especialização para educadores (técnicas audiovisuais, dinâmica de grupos, etc.);

⁶ As autoras justificam a escolha do recorte da pesquisa pela duração e sistematicidade das iniciativas, pelo tipo de instituição que as promoveu, que determina seu âmbito de influência, e pela existência de registros de dados a respeito, para que a análise fosse viabilizada. Atrelam a existência de registros à importância das iniciativas para as redes oficiais de ensino.

c) escolas de caráter experimental ou com objetivos de renovação e melhor qualificação de seu ensino (público e privadas), que se preocupam com o treinamento e a permanente atualização de seu quadro de pessoal. (GATTI et al., p. 9).

As pesquisadoras concluem que o objetivo das experiências analisadas é semelhante, a saber: atualizar os conhecimentos profissionais de professores e técnicos, tendo em vista iniciar, aprofundar ou aperfeiçoar uma renovação no ensino, quase sempre acompanhando uma experiência concreta de renovação educacional, seja no âmbito de uma unidade ou de todo um sistema. A tendência corresponde a um processo mais contínuo de atualização, ligado à ideia de formação permanente, e não a treinamentos ou reciclagens esporádicas.

Embora não seja um fenômeno recente, a formação continuada de professores/professoras teve, nas últimas décadas, no Brasil, um forte incremento, especialmente a partir dos anos 1990, com o estabelecimento de políticas educacionais voltadas à formação de professores/professoras, conforme já esclarecemos.

No que diz respeito à formação continuada, as iniciativas também são diversas, a exemplo de:

- a) Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012): curso presencial de 02 anos para professores/professoras alfabetizadores(as), com carga horária de 120 horas por ano;
- b) Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo Integrado, 2007): programa de formação voltado ao uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar;
- c) Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo, 2009): ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações;
- d) Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação (2005): programa de formação continuada de professores/professoras que visa à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental;
- e) Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR, 2003): oferece formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do Ensino Fundamental em exercício nas escolas públicas.

Como podemos observar, a formação continuada de professores/professoras passa a ter destaque e ser alvo de investimentos do Estado, majoritariamente vinculada a projetos

centrais. Nesse sentido, gestores públicos de diferentes esferas administrativas vêm apresentando propostas, projetos e programas com o objetivo de capacitar⁷ o(a) professor(a) que atua em sala de aula para um perfil de sociedade que reflete os preceitos da globalização, bem como para um agir em resposta às profundas transformações necessárias à tão propalada crise dos sistemas educativos.

Na década de 1990, mais precisamente a partir de 1995, as políticas educacionais fazem referência a uma nova ordem mundial, naturalizada no discurso de globalização, ao apregoar um novo imperialismo com a reestruturação produtiva: novas formas de ordenação econômica, a reconfiguração do Estado pela redefinição de suas funções e a revolução possibilitada pelas tecnologias da informação e da comunicação. Nesse contexto, a sociedade da informação, as parcerias público-privadas, a mercantilização da educação, em que cursos de formação passam a ser terceirizados e /ou oferecidos virtualmente, muitas vezes com a participação da iniciativa privada, trazendo para o ensino a lógica do mercado, com o deslocamento da educação para o setor de serviços; assim como a resignificação e a relexicação das categorias trabalho e educação, ocupam lugar de destaque no discurso, em geral, e no discurso pedagógico em particular. (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p.18).

As reformas neoliberais correspondem, portanto, a um fenômeno de alcance global. Embora a lógica neoliberal não atinja a mesma expressão em todos os países, não podem ser ignorados os seus efeitos no plano dos valores e das subjetividades, pois, como aponta Ball (2002), as tecnologias políticas de reforma educacional não são apenas veículos para mudança técnica e estrutural. Distintamente, são também mecanismos que contribuem para a mudança das subjetividades, das identidades e dos valores.

Nesse cenário, muitas mudanças nas políticas públicas educacionais passam a interferir na formação de professores/professoras, com implicações no trabalho docente. Atualmente, assenta-se, no campo da educação e da formação, uma racionalidade produtiva e competitiva de inspiração neoliberal. Focalizada essencialmente nos resultados, essa racionalidade tem se ancorado em categorias como excelência, eficácia, eficiência e qualidade, as quais fazem parte do discurso político (FERREIRA, 2008).

Seguindo esse raciocínio, identificamos uma tentativa de controlar dos(as) professores/professoras a autonomia que lhes permite refletir, criar e inovar o processo de ensino e aprendizagem a partir de contextos próprios. Nos últimos anos, professores/professoras têm estado imersos(as) em um ambiente de reformas. O modo como as mudanças chegam à escola têm gerado o sentimento de que estas são exteriores e alheias à

⁷ Essa forma de entender formação continuada de professores, comumente mencionada em programas, projetos e políticas, não reflete o posicionamento adotado nesta dissertação.

participação dos(as) mesmos(as) como acontece com a formação continuada e a organização curricular, por exemplo.

Em contrapartida, difunde-se a ideia de autonomia da escola e se cria a ilusão de que decisões sobre aspectos educativos acontecem no próprio ambiente escolar, de forma local, ou sob o mito da participação no caso das políticas públicas. Assim, a ideia de mudança alicerçar-se em princípios e valores, tais como produtividade, competitividade e qualidade, presentes no discurso dos documentos oficiais e nas avaliações em larga escala centradas no desempenho dos estudantes. As condições objetivas, às quais está submetido o trabalho do(a) professor/professora são desconsideradas. Segundo Ferreira (2009), sob a aparência de liberdade criada pela retórica da devolução de poderes ao local, da flexibilidade e autonomia, emergem novas formas de controle que penetram as subjetividades dos(as) professores/professoras. Ademais, a formação continuada, quando objetivada de forma superficial, visando responsabilizar o(a) professor/professora e centrada nos problemas de ordem prática, cria a ilusão de que estes podem ser resolvidos pela simples aplicação de conhecimentos reproduzidos ou de meras técnicas.

Assim, a gama de conhecimentos articulados a partir do curso do exercício da profissão é ocultada entre saberes e fazeres diversificados que, direcionados, podem efetivar a integração entre educação e trabalho. Conseqüentemente, reforça-se o discurso de que a responsabilidade das lacunas no sistema de ensino é dos(as) professores/professoras. Desse modo, a formação continuada como ferramenta para reprodução de discursos, ao invés de contribuir para a reflexão, acaba gerando efeitos de ocultação desta.

Neste estudo, partimos do princípio de que formação continuada é parte do processo de formação ao longo do magistério. Dessa forma, entendemos que ações de pesquisa e de produção científica, reflexão sobre o cenário político social em que se insere e inovação sobre a prática, a partir do contexto em que atuam os docentes devem se fazer presentes nas ações de formação continuada. Isso porque podem dar respostas às demandas culturais e sociais mais amplas e não apenas às relacionadas diretamente aos afazeres cotidianos e mesmo aos currículos a serem praticados. Ou seja, em uma lógica mais abrangente da preconizada pela simetria invertida⁸.

⁸ Para ampliar a discussão sobre simetria invertida, sugerimos a leitura de SCHNEIDER, M.; DURLI, Z. Reformas curriculares dos cursos de formação dos professores da educação básica: a simetria invertida em questão. In: NICOLAY, D. A.; VOLTOLINI, C. H.; CORÁ, E. J. (Org.). **Educação Básica e práticas pedagógicas**: licenciaturas em debate. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2012, v. 1, p. 17-36.

Para Gatti (2008), as discussões sobre formação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito da mesma. A pesquisadora argumenta que, nesses estudos, ora a formação se restringe ao significado da expressão, atendo-se aos limites de cursos estruturados e formalizados, oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério, ora é tomada de modo amplo e genérico, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional. A autora defende, portanto, que a formação continuada de professores/professoras pode ocorrer em diversos e variados formatos, tais como:

horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57).

A autora enfatiza ainda que o surgimento de tantos tipos de formação e o conseqüente discurso de atualização, assim como a necessidade de renovação, têm base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, além do próprio processo de democratização do ensino e desafios inerentes ao sistema de ensino.

Segundo Oliveira e Formosinho (2009), o enfoque da formação continuada reside substancialmente nas instituições, nos agentes nas modalidades de formação, como também, nos aspectos organizacionais, embora a realidade não possa ser compreendida nem mesmo delimitada somente por definições conceituais explícitas. Assegura que formação continuada não deve ser abordada simples ou predominantemente por meio de perspectivas psicológicas, já que “as perspectivas curriculares e as perspectivas organizacionais e sociológicas têm dado grandes contributos ao estudo dessas problemáticas.” (OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2009, p. 226).

A referida autora alerta que “a intervenção no ato educativo não pode ser olhada apenas da perspectiva da teoria nem da perspectiva das práticas, mas como a coordenação entre ambas, para que a realidade educacional seja analisada e partilhada.” (OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2009, p. 109). É esse processo de análise e partilha que permite a atribuição de novos sentidos à realidade educativa e a abertura da experiência à sua renovação.

Assim, a partir das inúmeras leituras realizadas, compreendemos formação continuada como um processo individual e coletivo, no qual professores/professoras refletem sobre questões macro e microestruturais e de transformação de representações, imersos em um contexto em que, de forma conjunta, aprendem, produzindo novos modos de ação individual e coletiva. Essa lógica de formação continuada rompe com a lógica reprodutora e uniformizadora e com as práticas de desvinculação entre formação e trabalho, centralizando a ação dos(as) professores/professoras, das escolas e das instituições formadoras. Isso impulsiona o(a) professor/professora como autor(a) do próprio processo formativo, entendido como formação ao longo do exercício do magistério.

Entretanto, não encaramos formação continuada como ação capaz de, por si só, transformar o contexto escolar. Como está envolta por uma complexa rede de políticas que servem, inclusive, para manutenção dos poderes hegemônicos, reconhecemos a problemática sem deixar de valorizar as ações no contexto escolar e analisar o potencial das ações de formação continuada oferecidas pelas redes. Desse modo, compreendemos a função docente como uma atividade profissional complexa que exige formação continuada.

No Brasil, apesar de a Lei 5.692/71 mencionar o aperfeiçoamento e a atualização de professores/professoras e especialistas da educação, a ampliação de políticas públicas para a formação continuada de professores/professoras ocorre, notadamente, após a publicação da Lei nº 9.394/96, como já salientamos, ao estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definindo em seu artigo 67:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 7)

Os incisos II e V apontam para a necessidade do Estado, unidades federativas e municípios brasileiros investirem no aperfeiçoamento profissional continuado, dentro da carga horária de trabalho dos(as) professores/professoras, recebendo remuneração para este fim.

Mais tarde, a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008⁹, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, determina que a composição da jornada de trabalho deve observar o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, restando 1/3 (um terço) da carga horária para outras atividades, incluindo as de formação continuada.

Em se tratando da progressão funcional prevista no inciso IV, do ponto de vista organizacional, há vários desdobramentos que decorrem da ligação entre formação continuada e progressão funcional e na conotação obrigatória que esta ligação instituiu. Comumente, ações de formação continuada configuram-se como requisitos obrigatórios à obtenção de progressão nos planos de carreira do magistério público em âmbito municipal, estadual ou federal.

Machado e Formosinho (2009) definem essa lógica de formação continuada como um formato bancário de formação, em que cada professor/professora procura, individualmente, acumular conhecimentos que economiza porque lhe dão créditos e proventos na carreira, sem, no entanto, precisar mobilizar, em curto prazo, os conhecimentos acumulados na prática pedagógica.

Nesse sentido, a formação continuada tende a ser apenas “pontual, seletiva, como complemento ou reciclagem da formação inicial, no quadro de processos específicos e de aprendizagens restritas.” (BARROSO, 1997 apud MACHADO; FORMOSINHO, 2009, p. 292). Essa visão implica consequências pedagógicas à medida que os professores tendem a ser encarados como indivíduos a serem formados e não como adultos e profissionais, sujeitos e autores da própria formação.

No ano de 2009, a Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009, inclui ao artigo 61 da Lei nº 9.394/96 um parágrafo único, determinando que:

⁹ Indicamos alguns estudos que discutem o descumprimento da Lei nº 11.738:

CAMARGO, R. B.; JACOMINI, M. A. **Vencimento e remuneração docente no Brasil**: resultados de pesquisa. São Paulo: Xamã, 2015.

GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. A. S. Education financing and union fight: conflicts on the big education net. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 285-302, mar. 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100285&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 nov. 2017.

JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P. Vencimento, Remuneração e Condições de Trabalho de Professores da Rede Municipal de São Paulo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1235-1259, dez. 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000401235&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 nov. 2017.

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

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

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

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 2009, p.1)

Na sequência, no artigo 62, parágrafos 1º e 2º (incluídos pela Lei nº 12.056/09) consta que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, devem promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, e que as duas últimas podem utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. Apesar de o artigo citar a expressão formação continuada, notamos que, no parágrafo único, mantém-se o conceito capacitação em serviço. (BRASIL, 2009).

Ao centrar a formação continuada no exercício das atividades docentes, nas competências para o trabalho e capacitação, é possível evidenciarmos o perfil desejado ao(à) professor/professora e como a formação está a serviço dessa representação. Ademais, podemos inferir que a ênfase dada às competências relaciona-se, explícita ou implicitamente, à competitividade, tanto econômica quanto social, e ao aumento da produtividade, intimamente relacionadas ao ideário hegemônico neoliberal ascendente nas últimas duas décadas.

Ainda no ano de 2009, a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, dispondo sobre a atuação da CAPES para o fomento a programas de formação inicial e continuada. A proposta, em seu artigo 1º, correspondeu a “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de Educação Básica.” (BRASIL, 2009, n.p). De igual maneira, objetivou a apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior” (BRASIL, 2009, n.p), pretendendo, com isso, equalizar nacionalmente, conforme prescrevem os incisos II e III de seu artigo 3º, as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2009, n.p). Não obstante, foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016.

Outro documento importante é o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que trata objetivamente da formação continuada de professores/professoras na meta 15, estratégia 11, e meta 16, estratégias 1 e 2:

15.11 - Implantar, no prazo de um ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os profissionais da Educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados. [...]

16.1 - Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de Educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

16.2 - Consolidar política nacional de formação de professores da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas. (BRASIL, 2014, n.p).

Apesar de prever o estabelecimento de política de formação continuada de professores/professoras, inclusive em regime de colaboração, as estratégias não sinalizam sobre o modo ou em que condições a formação continuada deve acontecer. Além disso, a ausência de previsão orçamentária no PNE acarreta um sério problema à efetividade de metas e estratégias.

Vale destacarmos que somente a análise pontual das metas supracitadas não é capaz de assinalar o que a leitura do documento como um todo aponta. Ou seja, apesar de ser resultado de muitas tensões, o PNE 2014-2024 tem forte apego reformista/empresarial e de inserção da iniciativa privada, abrindo lugar para ampliação das políticas de administração por concessão à iniciativa privada no gerenciamento do patrimônio público.

Em julho de 2015, a publicação da Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, do CNE, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, considera em seu artigo 16:

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

Tais ações para além da formação mínima exigida para o exercício do magistério visam promover a atualização e o desenvolvimento profissional permanente dos profissionais, atendendo às necessidades derivadas da prática educativa, acompanhando, assim, o pleno desenvolvimento da ciência e da tecnologia na área de atuação.

De acordo com o artigo 17 da mesma Resolução, a formação continuada deve ser ofertada por meio de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e

práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2015).

Cabe destacarmos que, ao substituírem a Resolução CNE nº 1, de 19 de fevereiro de 2002, que fixava as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, essas diretrizes apresentam as determinações sobre formação continuada de professores/professoras como um novo elemento em comparação à anterior.

Compreender o cenário em que políticas e propostas são pensadas, criadas e implementadas nos parece relevante para o desenvolvimento de pesquisas, cujo objeto seja formação continuada de professores/professoras. Além disso, o entendimento da formação continuada como processo organizado e intencional, com relação intrínseca e muito próxima à realidade do(a) professor/professora, ao promover a reflexão sobre a realidade, em uma relação teórico-prática, leva-nos a admitir que o currículo está implícito nessa relação e que esse vínculo se manifesta de diferentes maneiras, o que discutimos adiante.

Pereira (2016) analisa, em sua tese de doutorado, a política de competências e habilidades na Educação Básica pública e as relações entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Mediante essa análise, aponta, entre outros resultados, que governo nacional, OCDE e setores empresariais compõem uma tríplice governança e defendem políticas de gestão educacional sob a lógica do desempenho e da política de competências e habilidades, em detrimento do princípio constitucional da gestão democrática.

Essa afirmativa nos faz refletir sobre a importância de analisar e compreendermos o contexto em que políticas públicas em educação são pensadas, escritas e aplicadas, além de alertar para a influência que organizações e iniciativa privada exercem sobre elas, inclusive, sobre políticas de formação continuada.

Em seus estudos, Gatti (2008) explora documentos do Banco Mundial (BM), os quais focam o caráter renovador da formação face aos insucessos do sistema educativo. A autora afirma que documentos internacionais diversos enfatizam a necessidade de políticas públicas e ações políticas que se movimentem na direção das reformas curriculares e das mudanças na formação dos docentes, dando destaque a:

- a) três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador;

- b) o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004);
- c) como marcos amplos: a Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação e o texto Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do Ensino Superior (UNESCO, 1998);
- d) a Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001);
- e) os documentos do Fórum Mundial de Educação (UNESCO, 2000).

Todos os documentos citados se referem, em maior ou menor grau, à preparação de professores/professoras no intuito de formar novas gerações para o que constitui a nova economia mundial, reforçando a ideia de que professores/professoras e a escola não estão suficientemente preparados para isso.

3.3 ASPECTOS CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/PROFESSORAS

Ao abordarmos a temática da formação continuada de professores/professoras, percebemos o quanto é importante considerarmos ideias discutidas por pesquisadores do tema ao longo do tempo. Para tal, convém ressaltarmos nossa opção por tecermos discussões acerca da formação continuada de professores/professoras, no Brasil, a partir dos anos 1970.

Eligemos esse recorte com base na Lei nº 5.692/71, que menciona o aperfeiçoamento e a atualização de professores e especialistas de educação, ao dar início às primeiras políticas públicas para formação continuada de professores/professoras. Ainda sim, focamos nossas discussões a partir dos anos 1990, momento em que a reflexão sobre a formação continuada cresce, principalmente após a LDB 9394/96 mencionar o estímulo a programas e iniciativas de aperfeiçoamento para professores/professoras em exercício.

As concepções e finalidades da formação continuada, no Brasil, vão se transformando no decorrer da história, sempre relacionadas aos contextos econômico, político e social do país. Sendo assim, na medida em que as concepções e finalidades se modificam, novos termos passam a ser empregados.

No Brasil, a formação continuada se amplia a partir da década de 1970, em consequência da modernização em curso que exige recursos humanos mais qualificados para acolher às demandas do governo militar, cuja ênfase se encontra na necessidade de formar trabalhadores, o que corresponde ao principal objetivo da educação na época. Nesse contexto, a ampliação do acesso à escolaridade pública passa a exigir um contingente significativo de

profissionais da educação.

Nesse período entre 1969 e 1973, marcado pela ascensão da ditadura pós-golpe militar de 1964, com forte apelo nacionalista e desenvolvimentista, há o chamado milagre econômico, época de crescimento econômico elevado durante o Regime Militar no Brasil, também conhecida como anos de chumbo. Em contrapartida, há o aumento da concentração de renda e da desigualdade social.

Como consequência do fechamento das instituições democráticas nas propostas de formação docente, observamos a “valorização de princípios de racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola, com repercussões diretas nas alterações das funções de planejamento e execução.” (PEDROSO, 1998, p. 33).

De acordo com Schon (1992, p. 21), a racionalidade técnica pode ser compreendida como “a atividade profissional que consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica.” Nessa perspectiva, o(a) professor/professora é visto(a) como técnico(a) que, rigidamente, coloca em prática as regras científicas e pedagógicas.

Em consonância com o momento político vivido pelo país, Gatti et al. (1972) tecem algumas considerações sobre o treinamento de pessoal do ensino, com destaque ao uso dos termos treinamento e reciclagem. Esses termos são frequentemente empregados de modo quase indiferenciado, porém, segundo as autoras, a palavra treinamento, de modo geral, liga-se à ideia de formação para aquisição de habilidade específica.

Distintamente, a palavra reciclagem se refere à preparação, em um sentido mais amplo, para o exercício de uma nova função, especialmente, no que tange à preparação para uma mudança completa de atividade, não se tratando, assim, de uma habilidade, mas, essencialmente, de um conjunto de habilidades novas a serem aplicadas em um contexto totalmente novo para o indivíduo. De qualquer forma, as pesquisadoras afirmam que esses dois processos se integram no conceito de educação permanente que vinha sendo muito discutido¹⁰.

¹⁰ As autoras destacam as comunicações feitas na 16ª Conferência Geral da UNESCO, realizada em outubro e novembro de 1970 em Paris, França. Nas memórias da conferência (disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114046E.pdf>, acesso em 20 out 2017), as resoluções relacionadas à Educação fazem referência à formação de professores, citando o “aperfeiçoamento de estruturas educativas, de educação, sistemas em geral e de formação de professores relacionados com pré-primário, primário, secundário, educação técnica e de adultos dentro do conceito de educação ao longo da vida, em particular através de a elaboração de modelos de conversão adequados para a educação escolar ao longo da vida” e “o desenvolvimento de novos modelos para a educação ao longo da vida de professores, incluindo professores que atuam em educação de adultos, professores-educadores, inspetores, supervisores e administradores” (p.25, tradução nossa).

Desta maneira, atualmente já se pensa em formação não só no sentido de habilitação, para uma função, mas também como processo mais amplo de educação permanente dentro das sociedades. No entanto, nas organizações em geral, a ação de formar ainda é um esforço para aumentar a produtividade através do melhor ajustamento possível de cada um às suas funções. Esta concepção das relações que o trabalho implica é mecanicista e começa a ser ultrapassada. [...]. Não se elimina a necessidade de habilitação específica, mas acrescenta-se a ela a necessidade de desenvolver comportamentos de mudança ao nível da evolução contemporânea. Assim, os esforços de treinamento, de atualização, podem passar a ser encarados como parte de processo mais amplo de educação permanente [...] (GATTI et al., 1972, p. 1).

Para as autoras, qualquer um dos termos utilizados envolve a promoção de mudanças nos conhecimentos e nas atividades profissionais. Ao observarmos o período histórico, inferimos que o emprego dos termos treinamento e reciclagem acompanha a valorização da racionalidade técnica, exigindo, cada vez mais, recursos humanos que atendam às demandas do desenvolvimento no contexto do governo militar.

Primeiro, com a explosão industrial, principalmente o treinamento, em seguida (sem substituir o primeiro) uma preparação para maior mobilidade do profissional – a reciclagem – e, atualmente, a emergência da ideia de educação permanente, que atenderia de maneira constante a formação geral e/ou específica das pessoas num processo constante de atualização. (GATTI et al., 1972, p. 3, tradução nossa).

Segundo Bicudo (2003), a formação do professor aparece com maior ênfase na década de 1980, incluindo a formação continuada, como um movimento que segue ao da descoberta do papel da escola como aparelho ideológico do Estado¹¹, e do ensino, como ação que reproduz conhecimentos. Segundo a autora, na perseguição de modos de transcender os aspectos de reprodução houve uma busca por cursos rápidos de reciclagem do professor. Na década dos movimentos de redemocratização da sociedade e surgimento da concepção crítica sobre educação, iniciou-se uma etapa marcada pela abordagem do contexto sócio-histórico em que a formação do professor estava inserida, não se restringindo apenas às questões técnicas, mas agregando com enfático destaque a formação política.

Até aqui, observamos forte prevalência dos termos aperfeiçoamento, treinamento e reciclagem ligados à formação continuada de professores/professoras. Ao fazer uma análise reflexiva de termos utilizados na temática educação continuada de profissionais da educação, Marin (1995) caracteriza aperfeiçoamento como ato de tornar algo perfeito ou mais perfeito, ou ainda, completar ou acabar algo incompleto, discutindo a ideia de inatingibilidade incutida nessa concepção.

¹¹ Segundo ARTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do Estado*. 3 ed. Rio de Janeiro: Edições Graad, 1985.

Já o termo reciclagem é atribuído, pela autora, a mudanças radicais para o exercício de uma nova função, refletindo que jamais deve ser usado para profissionais da educação, dada a complexidade da situação profissional destes.

Nesse ângulo, a autora trata o treinamento como uma ação capaz de tornar o indivíduo apto, qualificado para realizar tarefas e demonstrar habilidades, algo com finalidades meramente mecânicas. Também cita o uso do termo capacitação como sendo provido de dois significados: o de tornar capaz, congruente às funções de educadores, e ação de convencer ou persuadir, incompatível com a atuação para a profissionalidade.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, as discussões sobre formação continuada se ampliam e passam a predominar os termos educação continuada, educação permanente e formação continuada propriamente dita.

Marin (1995) analisa conjuntamente os termos supracitados, afirmando que podem ser colocados no mesmo bloco, pois há muita similaridade entre eles, na medida em que se manifestam a partir de outro eixo para a formação de professores/professoras: o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem construir. Sendo assim, segundo a autora, o conhecimento, estabelecido como fulcro das interações, valoriza a educação, possibilitando a superação cotidiana de problemas e dificuldades.

Igualmente, a autora avalia que a expressão formação continuada guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada à mudança, apesar de considerar que a concepção de educação continuada componha uma visão mais completa como uma prática social mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes profissionais.

Há, ainda, a expressão formação em serviço, entendida como espaço de reflexão e intervenção que se dá no coletivo de trabalho, de socialização de experiências e de (re)construção de identidades e práticas, o que permite que cada professor/professora dê sentido à sua experiência e se reconheça como produtor de conhecimentos e saberes. (CUNHA; PRADO, 2008, p. 38).

Ao adotarmos a expressão formação continuada, admitimos o(a) professor/professora como centro do processo de formação, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática.

Candau (1997), ao apontar tendências atuais para a formação continuada de professores/professoras, na década de 1990, afirma que qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem, no(a) professor/professora em exercício, o seu principal agente, isto é, “Neste sentido, a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema

de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões.” (CANDAUI, 1997, p. 51). Consequentemente, formação continuada constitui um tema complexo e multifacetado ao emergir vários estudos, questão discutida na progressão deste estudo.

Com base nas ideias expostas, posicionamo-nos a favor de uma concepção de formação continuada que valorize o conhecimento historicamente construído, no sentido de proporcionar aos(às) professores/professoras o desenvolvimento crítico, capaz de permitir-lhes a reflexão sobre as condições da escola, da educação e da sociedade.

3.4 POLÍTICAS DE CURRÍCULO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/PROFESSORAS

Com base nas leituras feitas e em nossa experiência educativa, entendemos que há uma relação imbricada entre políticas de formação continuada e políticas de currículo, bem como entre iniciativas de formação de professores/professoras e o currículo praticado nas redes.

Consoante Sacristán (2000), por trás de todo currículo existe, de forma mais ou menos explícita e imediata, uma filosofia curricular que se caracteriza como síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais. Assim apoiamo-nos na concepção de política curricular defendida pelo autor para delimitarmos o pressuposto desta pesquisa:

A política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores. A política curricular estabelece ou condiciona a incidência de cada um dos subsistemas que intervêm num determinado momento histórico. (SACRISTÁN, 2000, p.109)

Complementarmente, Pacheco (2003) colabora com esse entendimento e argumenta que a política curricular representa a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo, nomeadamente com a regulação do conhecimento, que é a face visível da realidade escolar e com o papel desempenhado por cada ator educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projeto formativo. Além disso, o autor afirma que a política curricular não se reduz a um simples texto, e que o Estado é apenas um dos teorizadores,

sendo os textos curriculares, oriundos da administração central, documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado ao agregar interesses e alianças elaboradas a diversos níveis de ação.

No presente estudo, adotamos a perspectiva crítica de Giroux (1992), ao entendermos que um currículo não pode negar as possibilidades de ação e de participação dos atores escolares. Ao contrário, é necessário reconhecer o caráter histórico das ações humanas e sociais, bem como da construção de sua epistemologia. Giroux condena, assim, a racionalidade técnica e utilitária positivista que busca abranger, no currículo, a eficiência e a burocracia, pois é nessas formas de currículo que a ideologia dominante se concentra e se reproduz.

Para o autor, os(as) professores/professoras devem ser vistos(as) como pessoas ativas que se envolvem em atividades dinâmicas e críticas. Logo, não podem ser considerados(as) meramente técnicos ou burocratas. Silva (2011), ao concordar com as ideias de Giroux, contribui afirmando que, ante as novas demandas educacionais, as reformas educativas buscam excluir ou deturpar a participação dos professores/professoras, compreendendo-os apenas como meros executores de propostas governamentais e políticas.

Os professores são considerados mais como obedientes servidores civis, desempenhando ordens ditadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação, que podem transcender a ideologia dos métodos e meios a fim de avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática em educação. (GIROUX, 1992, p. 14).

Giroux enfatiza que as forças ideológicas de mercado levam os(as) professores/professoras ao estado de técnicos, segundo os preceitos da racionalidade técnica. Por outro lado, o reconhecimento do(a) professor/professora como intelectual se dá pela percepção da escola como lugar de disputa e de poder. Nesse espaço, é preciso ser intelectual para realizar o enfrentamento, pois o espaço da escola, em especial, do currículo não é neutro. Uma vez em que não há neutralidade na escola, compreendemos a função pedagógica do(a) professor/professora como sendo política.

Sob essa lógica, ao entendermos que o currículo não é neutro e o compreendermos como campo de disputas, depreendemos que o modo como o currículo é concebido configura uma das mediações possíveis de produzir exclusões e inclusões, capazes de materializar um projeto de sociedade. Dessa forma, conforme o poder é produzido pelo conhecimento restringe ou amplia as práticas sociais, como também, passa por mudanças de acordo com as

contingências históricas em contextos sociais, culturais, educacionais, econômicos e políticos diferentes.

[...] pode pensar-se no conhecimento como sendo algo distribuído desigualmente entre classes sociais e econômicas e grupos ocupacionais, diferentes grupos etários e com grupos com poder diferenciado. Assim, alguns grupos têm acesso ao conhecimento que lhes é distribuído e não é distribuído a outros [...]. O déficit de determinados tipos de conhecimento relaciona-se, sem dúvida, com a ausência de poder político e econômico que esse mesmo grupo revela na sociedade. Tal relação entre a distribuição cultural e a distribuição e controle da capacidade econômica e política – ou, mais claramente, a relação entre conhecimento e poder – é notoriamente de compreensão muito difícil. No entanto, a compreensão sobre a forma como o controle das instituições culturais permite o aumento do poder de determinadas classes para controlar outras, providencia a capacidade de uma profunda penetração intelectual sobre a forma como a distribuição da cultura se encontra relacionada com a presença ou ausência de poder em grupos sociais. (APPLE, 2002, p. 113).

A forma como o poder produzido pelo conhecimento limita e reprime ou expande as práticas sociais sofre mudanças face às contingências históricas em contextos sociais, culturais, educacionais, econômicos e políticos diferentes. Para Apple (2002), a manutenção do currículo como um elemento relativamente neutro, por si só, equivale a uma falácia que permite atrelá-lo aos interesses e conceitos hegemônicos.

Um exemplo disso é o que temos acompanhado por meio da ascensão das políticas neoliberais. Com elas, o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem se transformado em um movimento crescente de unificação curricular, adepto à manutenção hegemônica e, conseqüentemente, à exclusão social e escolar de tudo o que se diferencia dos padrões preconizados. Isso porque há um forte apego ao conceito de qualidade e de habilidades e competências a serem desenvolvidas, não só por alunos, mas também, por profissionais da educação, especialmente por professores/professoras. À vista disso, o movimento da BNCC é tido, como expressão a favor de uma grande reforma educacional, a qual se volta, majoritariamente, à Educação Básica e à formação de professores/professoras.

3.5 RELAÇÃO ENTRE POLÍTICAS CURRICULARES E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/PROFESSORAS

Considerando os pressupostos apresentados até aqui, podemos afirmar que a formação continuada de professores/professoras reflete no seguinte ideário curricular: se pautado no desenvolvimento de habilidades e competências pré-determinadas, o rendimento do aluno

condiciona-se a um conjunto de habilidades e competências determinadas pelo currículo. Logo, o bom profissional é o que corresponde satisfatoriamente a essa proposta.

Essa concepção do currículo e do papel do professor reflete ações de formação continuada, centradas na aquisição de conhecimentos ou competências pelo(a) professor/professora. Ou seja, tende a responder a um modelo de déficit, que corresponde à ideia de eficiência/eficácia mercadológica. Nessa linha de pensamento, a formação continuada do(a) professor/professora ocorre, conforme esclarece Dillon-Peterson (1981), inserida em um contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular e como assevera Gatti (2008, p. 57):

[...] tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, *nos desafios colocados aos currículos e ao ensino*, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (grifo nosso).

Em certa medida, a formação continuada de professores/professoras é influenciada pelas concepções de currículo e pelo papel do(a) professor/professora nas distintas concepções, associadas ao desenvolvimento e à avaliação curricular. Sendo assim, o papel do professor é diferente em função de diferentes concepções abarcadas pelo currículo.

Para Stehouse (1991), a margem de autonomia que os(as) professores/professoras possuem, individual ou coletivamente, para tomar decisões de índole curricular determina, em grande medida, o desenvolvimento profissional. Por essa razão, a formação continuada está, de certo modo, prefigurada na política curricular. Consoante Schneider e Durli (2012, p. 27-28), nas políticas de cunho neoliberal, enfatizadas na última década,

as organizações como Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outras, passaram a coordenar as ações-político-econômicas mundiais por meio de processos que acirraram a concorrência entre as nações.

Tais políticas redefinem as bases da educação a partir das necessidades do mercado mundial. Em um percurso formativo, orientado pelos preceitos do mercado, os processos de formação continuada se debruçam sobre a implementação do currículo e constituem uma exigência que decorre naturalmente da concepção de atuação profissional. Porém, há muita ilusão nessa concepção, haja vista a suposição de que a melhoria da educação escolar pública

incide essencialmente sobre os professores. Por extensão, há uma possível relação entre formação continuada e currículo caracterizada pela responsabilização.

Sob esse ponto de vista, enaltece-se a ideia de que o(a) professor/professora, quando bem formado, é capaz de atingir melhores resultados, atrelados ao progresso das metas quantitativas que significam melhoria na qualidade da educação. A atribuição das responsabilidades pelo resultado do desempenho educacional a esse profissional associa-se ao que os teóricos do currículo denominam responsabilização do(a) professor/professora, conforme estudos de Maguire e Ball (2007), Popkewitz (1997) e Imbernón (2002).

Consequentemente, as exigências à formação de professores/professoras se intensificam, cabendo ao(à) professor/professora mover-se, inteirar-se e se renovar como se o sucesso ou o fracasso do trabalho pedagógico fosse uma questão pessoal, ou melhor, quanto de esforço e empenho emprega em seu próprio processo formativo (DIAS, 2009). No entendimento deste autor, os processos de responsabilização estão estreitamente vinculados ao trabalho docente, principalmente, quando se atribui correspondência entre a atuação dos(as) professores/professoras e o desempenho dos alunos via políticas de avaliação.

Os testes e exames standardizados visam não só regular o currículo e o ensino, como também, a formação de professores/professoras que estão à frente do processo de ensino e aprendizagem. Schneider e Nardi (2015), ao discutirem os procedimentos de avaliação fixados em testes padronizados afirmam que, como parte de um ascendente processo de responsabilização das escolas e professores/professoras pelos resultados produzidos, a tendência é justamente o estabelecimento de padrões de desempenho e aplicação de sanções ou recompensas. O recente lançamento da Política Nacional de Formação de Professores¹², fortemente articulada à BNCC, abre margem para responsabilização de professores/professoras por resultados dos processos de ensino e pelas desigualdades educacionais.

Além dessa, outra forma que essa relação pode assumir é a de participacionismo, no qual a formação continuada está a serviço da suposta participação de professores/professoras na elaboração das políticas curriculares.

¹² O Ministério da Educação lançou a Política Nacional de Formação de Professores em 18 de outubro de 2017, que abrange a criação da Base Nacional de Formação Docente, a criação do Programa de Residência Pedagógica, com previsão de 80.000 bolsas; a oferta de 250 mil vagas na Universidade Aberta do Brasil; a oferta de 20 mil vagas ociosas do Prouni para cursos de primeira e segunda Licenciatura, a criação de uma plataforma de formação continuada e enfatiza a abertura de novos mestrados profissionais e cursos de especialização para atender aos estados e municípios. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/>, acesso em 21 out. 2017.

Antes de tratarmos do conceito de participacionismo, é mister caracterizarmos a participação na perspectiva democrática. Em meio às distintas formas de participação, podemos definir a participação política como o número e intensidade de indivíduos e grupos envolvidos nas tomadas de decisão.

De acordo com o que reitera Cremonese (2001), desde o tempo dos antigos gregos, a participação se constitui idealmente no encontro de cidadãos, debatendo publicamente e votando sobre decisões de governo. De forma complementar, Alves e Viscarra (2006, p. 170), assinalam que a participação política pode ocorrer, igualmente, de três formas distintas:

- a) a participação convencional, utilizada por intermédio de meios institucionais, autorizada ou regulada por leis ou normas, como votar em eleições, militância partidária, entre outras;
- b) a participação não-convencional, referente às ações que utilizam meios extra institucionais que contrariam as regras estabelecidas, incluindo ocupações de prédios ou terrenos, obstrução de vias públicas, etc;
- c) participação comunitária, que possui o maior apoio de comunidades locais, como ONGs, movimentos de bairros, voluntariado e associações comunitárias, que, desde a década de 80, estão aumentando significativamente no Brasil.

Em contrapartida, Cunha e Rezende (2018) definem o participacionismo como uma modalidade de integração de demandas populares por maior influência na administração pública, porém se dá em condições econômicas inalteradas e com efeitos limitados. Trata-se, portanto, de um modo de integração das classes dominadas sem alteração das estruturas dessa própria dominação. Ainda, conceito aqui de participacionismo aqui tratado é baseado na obra de Jean-Jacques Rousseau, *O contrato social*, porém salientando a possibilidade de a participação servir como ferramenta de controle e ilusão, uma vez que forças hegemônicas podem utilizar-se do conceito para legitimar uma decisão já acordada entre elas.

Nesse sentido, o participacionismo ocorre nos meandros da participação convencional que, apesar de haver uma organização institucional que chama o(a) professor/professora à participação, esta se dá apenas no plano da aparência. Diante disso, podemos dizer que a formação continuada de professores/professoras na relação com o currículo pode servir de espaço para o participacionismo dos(as) professores/professoras na elaboração e discussão de políticas curriculares.

Nesse caso, apesar de haver uma participação anunciada, há um desprezo pela contribuição docente nas decisões, uma vez que estas são alinhavadas previamente. Por conseguinte, há uma aparente participação do(a) professor/professora na construção do currículo, que acaba por camuflar acordos decorrentes das articulações entre grandes organizações internacionais e poder público, por exemplo.

Aliada à responsabilização e ao participacionismo, temos, por fim, a relação de culpabilização. Para Souza (2014), uma das dimensões responsáveis pelo processo de culpabilização pode ser encontrada mediante o estabelecimento do projeto liberal e capitalista iniciado na modernidade, na qual se organizou a noção de indivíduo, portador de uma identidade separada do social e que veio a engendrar a ideia de que “[...] as pessoas podem, apenas com a chamada força da vontade, resolver todas as suas dificuldades e conseguir uma vida melhor para si e para os seus” (p. 130).

Assim, sustenta-se a culpabilização daqueles que se encontram em situações difíceis, já que o insucesso do qual padecem é fruto unicamente de sua incompetência (SOUZA, 2014). Um dos fortes motivos que provoca, no contexto atual, um afastamento, cada vez maior, dos docentes de seu coletivo profissional, imersos em uma lógica de competência que responsabiliza o sujeito individual (FREITAS, 2003).

A formação continuada sob o viés da culpabilização do(a) professor/professora pode estar, para o currículo, como espaço em que as instruções são dadas, a fim de se alcançar determinados resultados. Em suma, parte da lógica de que, a partir do momento em que a formação é ofertada, o resultado precisa ser garantido, suprimindo todas as demais condições do complexo processo educativo. Ou seja, a culpabilização deriva de um processo de responsabilização.

Contudo, é importante ressaltarmos que a culpabilização do(a) professor/professora por resultados pode, inclusive, acontecer sem oferta de formação continuada. Um efetivo exemplo disso é o Exame Nacional do Magistério do Ensino Básico (ENAMEB), que objetiva avaliar professores/professoras da Educação Básica tanto em exercício quanto para o ingresso ao exercício da profissão. Uma política que se alinha à BNCC.

A lógica que serve de cenário para essa relação é que os(as) professores/professoras, uma vez que participam do processo de elaboração da política curricular e/ou passam por processos de formação, tornam-se responsáveis pela manutenção do currículo e, consequentemente, culpabilizados pelos resultados obtidos ou não.

Nesse sentido, a padronização curricular está a serviço da avaliação e da punição de professores/professoras, alunos e escolas, bem como ao controle do trabalho docente e amortecimento da autonomia dos(as) professores/professoras. Uma vez mais, percebemos que a formação continuada fica condicionada a um modelo de déficit.

Ao entendermos a formação continuada de professores/professoras e sua relação com o currículo, evidenciamos os contextos político e econômico que servem de base à elaboração

dessas políticas, assim como percebemos como o plano de governo e suas articulações afetam a educação nacional como um todo.

Como podemos apreender, a responsabilização, o participacionismo e a culpabilização de professores/professoras, além de estabelecer possíveis relações entre a formação continuada e o currículo, podem configurar estratégias de regulação do Estado.

Outro ponto importante a considerarmos é que a tendência de um maior detalhamento das propostas curriculares e os consequentes processos de avaliação, decorrentes de prescrições curriculares mais explícitas, acabam por minimizar o espaço conferido à formação continuada de professores/professoras. Isso significa que, nas atuais discussões das políticas educacionais brasileiras, que refletem certas proposições de organizações dedicadas ao fortalecimento do sistema de produção capitalista, a formação continuada, inclinada a uma Proposta Curricular neoliberal, tende a valorizar um tipo de conhecimento útil aos pressupostos dessa conjuntura.

Ademais, essas propostas tendem a ser adotadas como prescrições e não como recomendações. Para Hypólito (2010), o ciclo se fecha com o incremento de modelos de gestão, adequados à consecução dessas políticas, todos dedicados a formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar. Dessa forma, ações nitidamente gerencialistas são expostas como solução para os problemas da educação pública, fundamentadas a partir da lógica da eficiência, da avaliação, dos resultados e da competência como assevera Hypólito (2010, p. 1339):

A introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente é crucial para essa regulação por parte do Estado, que passa a controlar e a avaliar desde longe, por meio da contratação de terceiros para realizar a avaliação externa – considerada como prestação de contas à sociedade civil (*accountability*). Tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito e os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnico-gerenciais.

O que identificamos, notadamente, nessas políticas é a ênfase à centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais. Hypólito (2010) sugere, então, que o neoliberalismo em educação deve ser compreendido muito mais como uma política de regulação do Estado do que como uma política educacional de governo. Para Harvey (2008), a ênfase e a centralidade da economia na definição de nossas vidas têm repercussão cotidiana, uma vez que envolvem e delimitam todos os aspectos do contexto social.

Assim, de acordo com Gatti et al. (2011), as formas de regulação assumidas pelo Estado têm contribuído para ampliação do caráter centralizador do currículo. Além do mais, como enfatiza Barroso (2005), o termo regulação está associado ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas.

No caso das políticas neoliberais, mesmo com um discurso mínimo e descentralizador, o Estado interfere como regulador das políticas educacionais de maneira enfática e centralizada. Desse modo, Hypólito (2010) destaca que, no Brasil, as políticas de formação de professores/professoras são expressas por uma ação decisiva do Estado e se expressam de forma significativa:

- a) nas definições de novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura e Pedagogia, com um caráter pragmatista voltado para um saber-fazer mais do que para uma formação reflexiva;
- b) nas definições em torno das agências formadoras de professores, com evidências de um deslocamento do locus formador das universidades para os Institutos Normais Superiores e/ou para os Institutos Federais Tecnológicos (exemplo mais recente), destituindo a formação docente da pesquisa e de um status universitário;
- c) no incentivo a modalidades menos ortodoxas de educação (programas especiais, educação a distância, cursos semipresenciais), conforme definições estabelecidas pelos órgãos internacionais multilaterais, tais como o Acordo Geral de Comércio e Serviços (GATS), da Organização Mundial do Comércio (OMC), que previu o incentivo à educação a distância e a transferência de outros serviços educacionais para o mercado; e
- d) na avaliação educacional, criando parâmetros para uma avaliação docente externa, com a implementação de exames e processos de certificação, para os quais são estabelecidas as competências necessárias a serem adquiridas na formação. (HYPÓLITO, 2010, p. 1338).

Além dos pontos discutidos pelo autor, podemos inferir que a formação continuada de professores/professoras pode atuar como um instrumento da regulação do Estado. Apesar de a tendência neoliberal nos levar a estabelecer relações atuais entre formação continuada pautadas na responsabilização e culpabilização do professor e no participacionismo, não concordamos que a intersecção entre formação continuada e currículo esteja debruçada sobre os objetivos do currículo desenvolvido em torno de competências e habilidades, somente. Acreditamos na possível relação orgânica entre formação continuada e currículo, contrária ao conhecimento mecanizado, dedicado a enaltecer formas de como transmiti-lo e que desencadeia uma formação fundamentalmente pragmática que reduz a formação à dimensão cognitiva.

Como enfatizamos, a tendência neoliberal promove a relação entre formação continuada e currículo por meio dos princípios da eficiência e da eficácia vinculados à

produção e ao mercado e valoriza a educação como produto final e desconsidera as condições contextuais e de estrutura implicadas no processo. Dessa forma, abre espaço para que as entidades empresariais e grandes organizações determinem políticas educacionais nos campos curricular e de formação de professores/professoras, ressaltando a responsabilização destes(as) e da escola.

Admitimos, portanto, a concepção de formação continuada como um processo organizado e intencional, diretamente relacionado ao seu contexto sócio-histórico, por meio do qual o professor consiga refletir sobre a sua realidade em uma relação teórico-prática. O currículo, implícito nessa relação, demarcado pelo diálogo com os(as) professores/professoras e susceptível a reflexões e revisões, constitui-se em uma das demandas orientadoras dos processos formativos, tendo em vista as necessidades das escolas e da população que atende.

Cabe ressaltarmos, ainda, a indispensável atenção dos estados e municípios, tanto com as políticas curriculares quanto com as ações de formação de seus professores e demais profissionais da educação, tão necessárias ao direito de profissionalização.

4 AS RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULO

Nesta seção, apresentamos a discussão resultante da pesquisa documental e de campo, dividida em três momentos: análise dos documentos que expressam os currículos oficiais dos municípios amostrados, compilação e análise dos questionários respondidos pelos gestores e, igualmente, dos documentos que configuram propostas de formação continuada nas redes. À vista disso, temos o intento de colocar em evidência aspectos sobre a formação continuada de professores/professoras nas redes municipais de ensino e as possíveis relações estabelecidas com o currículo a partir dos procedimentos metodológicos já enunciados.

4.1 O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS CURRICULARES DOS MUNICÍPIOS

A análise dos documentos curriculares das redes municipais é apresentada por município amostrado - Blumenau, Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Lages e Joinville, organizada em subseções.

Inicialmente, convém salientarmos que no documento curricular pertencente ao município de Joinville, “Orientações Curriculares: Educação Infantil”, não encontramos registros acerca da formação continuada de professores/professoras, portanto, não compõe uma subseção específica.

As análises, embasadas no marco teórico de referência e, aqui, explicitadas, seguiram as seguintes categorias estabelecidas a priori: concepção de formação continuada; relação entre formação continuada e currículo. Para não fechar as possibilidades das respectivas análises, no decorrer da leitura e do estudo dos documentos, outras categorias foram levantadas.

4.1.1 Blumenau

O município de Blumenau construiu suas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica, em um longo processo, com duração de três anos. Desse, resultou uma coleção composta por cinco volumes: volume I - Educação Infantil; volume II - Ensino Fundamental; volume III - Educação para Jovens e Adultos; volume IV - Gestão intersetorial compartilhada e parceiras; volume V - experiência em relatos.

Em razão dos objetivos estabelecidos para este estudo, com foco na relação entre formação continuada e currículo, optamos por analisar somente os três primeiros volumes que

compõem as diretrizes. Estes são organizados em duas partes: uma inicial, com capítulos comuns, e outra específica, que trata dos componentes curriculares próprios da etapa ou modalidade.

Os capítulos comuns são: prefácio; mensagem do prefeito; apresentação; Blumenau: a realidade educacional e a construção das Diretrizes Curriculares Municipais; histórico das Diretrizes Curriculares Municipais de Blumenau; escola e educação; cultura e educação; desenvolvimento humano; currículo e educação; aprendizagem; planejamento e educação; avaliação; gestão educacional; educação especial; educação do campo.

Nas especificidades, são trabalhados os componentes curriculares basilares, a saber: no volume I - Educação Infantil, os componentes são: interações e brincadeiras na Educação Infantil; cotidiano, rotina diária e documentação pedagógica na Educação Infantil: algumas pontuações conceituais e metodológicas; Educação Infantil e formação de conceitos: aprendizagem necessária; crianças de 0 a 2 anos; crianças de 2 a 3 anos; crianças de 3 a 5 anos; no volume II - Ensino Fundamental, estes são os componentes: Informática Pedagógica; biblioteca escolar; alfabetização com letramento; Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras; Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História e Matemática; no volume III, os componentes concentram-se em: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História e Matemática.

O documento foi publicado no ano de 2012, na gestão do prefeito municipal, Sr. João Paulo Kleinubing. Conforme levantamento em fontes pessoais, era filiado ao Partido Democratas (DEM). O secretário municipal de educação, na ocasião, era o Sr. Osmar Matiola, professor de História do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Blumenau e filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

A autoria dos documentos é atribuída a um conjunto de profissionais, tais como: consultores, equipe técnica pedagógica da Secretaria de Educação e professores. Esses profissionais são agrupados em categorias: coordenação; grupos de trabalho; professores sistematizadores, convidados de universidades; professores autores, convidados da rede.

A coordenação geral da construção dos três volumes analisados foi de Marli Campos, representante da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SEMED) e Sônia Regina de Andrade, da Universidade Regional de Blumenau (FURB). A constituição de uma rede de profissionais para o trabalho de construção dos textos que compõem cada parte dos volumes analisados indica que o trabalho foi coletivo.

Conforme está dito nos documentos, a construção das diretrizes ocorreu no decurso de três anos, durante os quais, inúmeras iniciativas de formação foram desenvolvidas em processo contínuo e sistemático, de caráter coletivo, participativo e colaborativo.

Durante a leitura do conjunto dos documentos, selecionamos excertos sinalizadores das categorias definidas a priori: concepção de formação continuada e relação entre formação continuada e currículo, conforme demonstrado no Quadro 1 (Apêndice B). Encontramos registros de ocorrência para dois elementos: 10 ocorrências para o termo formação e 08 ocorrências para a expressão formação continuada. Além dessas, selecionamos excertos que deram sustentação à delimitação de categorias a posteriori, sistematizadas na sequência.

a) Concepção de formação continuada

Como um dos instrumentos de aprimoramento do trabalho docente a formação continuada dos profissionais da educação é um processo constante e histórico na rede municipal de educação de Blumenau. (BLUMENAU, 2012, p. 18).

[...]

A formação acontece em seminários, palestras, oficinas pedagógicas, produções de materiais didáticos, tanto nas escolas quanto reunindo centenas de profissionais que buscam fazer da prática pedagógica momentos de constante reflexão e pesquisa. (BLUMENAU, 2012, p. 18).

[...]

A partir desta readequação do currículo do Ensino Fundamental, o trabalho foi desenvolvido de forma sistemática na formação continuada, num período de três anos em parceria com o Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau. (BLUMENAU, 2012, p. 20).

[...]

O papel da gestão educacional democrática na formação continuada se efetiva através do acompanhamento sistemático do planejamento e replanejamento das atividades, da oferta de leituras, da fomentação de discussões nas reuniões pedagógicas, na troca de experiências entre os profissionais, na participação dos professores em eventos, seminários, palestras oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e/ou outras instituições. (BLUMENAU, 2012, p. 46).

[...]

Cabe ainda aos gestores o papel de trabalhar com os profissionais da educação a necessidade de cada um sentir-se corresponsável pelo processo de sua formação continuada [...] (BLUMENAU, 2012, p. 47).

No conjunto de documentos, verificamos que a formação continuada é concebida como um instrumento de aprimoramento do trabalho docente e como processo de longo prazo, contínuo e desenvolvido em parceria com as instituições de formação de professores/professoras, de modo a não se tornar endógeno à rede. Do mesmo modo, identificamos uma preocupação com o estabelecimento de interlocutores e formas de organização diversificadas no percurso, compreendendo, de forma abrangente, a formação como processo multidimensional, de reflexão e pesquisa.

A articulação entre formação e planejamento estabelece como concepção a vinculação com as questões curriculares não somente no que se refere à elaboração do currículo, mas também, no cotidiano do trabalho docente. Essa perspectiva se aproxima do conceito elucidado por Marin (1995), ao afirmar que a formação configura um instrumento para a mudança, como também, uma prática mobilizadora do conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem construir.

Fortes traços de vinculação entre formação continuada e formação em serviço também são evidenciados nos documentos, haja vista o destaque à realização de determinadas atividades formativas no âmbito da escola. É, pois, a relação entre currículo e formação que propicia essa aproximação, uma vez que o currículo se efetiva a partir do trabalho docente no cotidiano da escola.

b) Relação entre formação continuada e currículo

A partir desta readequação do currículo do Ensino Fundamental, o trabalho foi desenvolvido de forma sistemática na formação continuada, num período de três anos. (BLUMENAU, 2012, p. 20).

[...]

Nos meses de outubro e novembro de 2010, os Centros de Educação Infantil, as Unidades Educacionais e Unidades de Apoio, realizaram um processo de formação continuada, nas próprias Unidades, objetivando analisar, refletir e discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em vigor. (BLUMENAU, 2012, p. 20).

[...]

As demais fases da formação continuada de 2011 tiveram como centralidade o aprofundamento de concepções e conceitos que fundamentam os componentes curriculares. (BLUMENAU, 2012, p. 21).

[...]

A formação continuada organizada em mesas redondas e oficinas pedagógicas reuniu um universo de mais de 3500 profissionais do magistério, os quais revisitaram os documentos curriculares existentes, objetivando sua reelaboração. (BLUMENAU, 2012, p. 21).

Pelos excertos, identificamos a existência de uma estreita relação entre a construção das Diretrizes Curriculares do município e a formação continuada nos seguintes aspectos: no estudo e nas discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais; na readequação do currículo a partir das delimitações dos ordenamentos curriculares nacionais; na discussão dos componentes curriculares específicos e das áreas que compõem o currículo escolar; no exercício de reflexão sobre as propostas já construídas pela rede.

Apesar disso, não foi possível evidenciarmos nos documentos, a não ser como tarefa da gestão, a relação de continuidade entre a formação continuada e o desenvolvimento do

currículo escolar para além do processo de construção das diretrizes. Logo, constatamos que essa relação não é afirmada como compromisso contínuo na rede.

c) Gestão e formação continuada

O papel da gestão educacional democrática na formação continuada se efetiva através do acompanhamento sistemático do planejamento e replanejamento das atividades, da oferta de leituras, da fomentação de discussões nas reuniões pedagógicas, na troca de experiências entre os profissionais, na participação dos professores em eventos, seminários, palestras oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e/ou outras instituições. (BLUMENAU, 2012, p. 46).

[...]

Cabe ainda aos gestores o papel de trabalhar com os profissionais da educação a necessidade de cada um sentir-se corresponsável pelo processo de sua formação continuada [...] (BLUMENAU, 2012, p. 47).

A relação entre a gestão e a formação é estabelecida em dois aspectos: no primeiro, consta certa responsabilidade da gestão no sentido de fomentar ações para discussão das questões do planejamento escolar, no qual estão implicadas questões afetas ao currículo e à participação em eventos; no segundo, consta a tarefa da gestão de cobrar a corresponsabilidade dos profissionais da educação, com foco no(a) professor/professora, sobre a sua própria formação.

Importante salientarmos que os documentos consideram a gestão como “a direção, a direção adjunta, a coordenação pedagógica e a secretaria” das unidades educacionais. Estas representadas pelas escolas, pelos centros/núcleos de Educação Infantil, creches e outras denominações que se reportam a instituições de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental regular, públicas, administradas pelo poder público municipal. (BLUMENAU, 2012, p. 40).

Interessante também observarmos o silenciamento sobre a responsabilidade da administração pública quanto ao compromisso de planejar, articular e desenvolver a sistemática de formação e articulação desta com as questões curriculares. Ademais, também está ausente a responsabilidade da gestão em prover as condições objetivas para acolher as demandas formativas dos profissionais da rede.

d) Parcerias para formação continuada

A partir desta readequação do currículo do Ensino Fundamental, o trabalho foi desenvolvido de forma sistemática na formação continuada, num período de três anos em parceria com o Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau. (BLUMENAU, 2012, p. 20).

O texto das Diretrizes Curriculares aponta uma parceria na promoção de formação continuada de professores/professoras com a Universidade Regional de Blumenau (FURB). De acordo com o descrito, durante três anos, a Secretaria Municipal da Educação promoveu formação continuada em colaboração com o Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação, mantido pelo Centro de Ciências da Educação.

Esse programa foi instituído a partir de 1999, com o objetivo de atender às necessidades de parcerias na formulação de projetos de formação continuada de professores/professoras da Educação Básica, apresentadas pelas redes estadual e municipal de educação na região de abrangência da universidade, conforme pesquisa realizada por Silva e Santos (2008). Nesse caso, essa parceria se deu no âmbito da construção das Diretrizes Curriculares.

4.1.2 Chapecó

O Projeto Político-Pedagógico da Educação Básica da rede municipal de Chapecó (CHAPECÓ, 2013) foi elaborado sob a responsabilidade da equipe de planejamento educacional da Secretaria Municipal de Educação, em colaboração com as diferentes diretorias e setores: de gestão educacional, pedagógica, administrativa, de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Especial. Somados a estes: a documentação escolar, o setor de Recursos Humanos (RH), convênios, o Centro Municipal de Tecnologia (CEMUT), a Secretaria de Desenvolvimento Urbano, o Conselho Municipal de Educação (COMED) e o IBGE.

O documento foi publicado em 2013, durante o governo do prefeito, Sr. José Claudio Caramori (2010-2012/2013-2015), filiado, na ocasião, ao Partido Social Democrático (PSD). Também filiada ao PSD, a então secretária da educação, Sra. Astrit Maria Savaris Tozzo. Com base no espectro político proposto pelo Diagrama de Nolan, modelo gráfico criado pelo cientista político americano David Nolan, em 1969, e observando os preceitos de Bobbio (1995), o PSD é um partido considerado de centro, que tem como um dos seus princípios defender a iniciativa e a propriedade privadas, a economia de mercado como o regime capaz de gerar riqueza e desenvolvimento, aspectos importantes para discussão que apontamos adiante.

O documento é composto por 179 páginas, dividido entre apresentação; diagnóstico; histórico da educação no município de Chapecó; objetivos; princípios; fundamentação teórica; operacionalização da ação educativa; proposta pedagógica; projetos desenvolvidos pela Rede

Municipal de Ensino; programas desenvolvidos pela Secretaria de Educação; organização da Secretaria de Educação; papel dos profissionais da educação; planejamento estratégico de gestão educacional; regimento escolar unificado da Rede Municipal de Ensino.

Quanto à participação dos(as) professores/professoras, o documento

consolida ideias a partir do debate sobre a construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, incorporando as contribuições produzidas pelos profissionais através da reflexão teórico-prática, realizadas desde 2005. (CHAPECÓ, 2013, p. 10).

Apesar de o documento destacar que incorpora as contribuições produzidas pelos profissionais da Rede Municipal de Ensino, não especifica quais profissionais nem o modo como participaram da construção do PPP.

Durante a leitura do documento, selecionamos excertos sinalizadores das categorias definidas a priori, conforme demonstrado no Quadro 2 (Apêndice C). Quanto à incidência dos conceitos utilizados, a expressão formação continuada é citada 09 vezes ao longo do documento, já formação aparece 17 vezes, e capacitação é citada apenas uma vez. Os termos treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem e a expressão formação em serviço não são citados. Após a leitura detalhada dos excertos, desenvolvemos a respectiva análise apresentada na sequência.

a) Concepção de formação continuada

Garantir formação continuada adequada às necessidades docente, visando à qualificação do processo de ensino e aprendizagem, como forma de valorização dos profissionais da educação. (CHAPECÓ, 2013, p. 32).

[...]

O projeto de formação continuada é uma das possibilidades para a melhoria da qualidade de ensino e é aperfeiçoado por meio de palestras, seminários, eventos e oficinas de práticas pedagógicas em todas as áreas do conhecimento. (CHAPECÓ, 2013, p. 101).

[...]

Anualmente, professores, gestores, coordenadores pedagógicos, secretários e agentes educativos são capacitados visando à melhoria contínua da qualidade de ensino e a construção de uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral do educando. (CHAPECÓ, 2013, p. 102).

[...]

Para atender aos desafios da atualidade e a complexidade que envolve o processo educativo, o educador precisa ser um profissional ativo, pesquisador, participativo, mediador, atualizado e consciente de seu papel no mundo da informação. Para que isso ocorra com êxito e qualidade, é necessário que ele esteja em constante formação, a qual o permita fazer da prática docente o fundamento para a reflexão, que munido de formação teórica competente lhe prepare para ver o mundo na sua globalidade e não de forma fragmentada. (CHAPECÓ, 2013, p. 118).

[...]

O educador precisa buscar sua própria formação, não só pela determinação da lei, mas, também com a finalidade de melhorar sua prática pedagógica, crescer profissionalmente e se familiarizar com as teorias que dão sustentação às suas atividades. (CHAPECÓ, 2013, p. 118).

[...]

Estes são os pressupostos teóricos para a educação que se pretende construir na gestão educacional da Rede Municipal de Ensino, instrumentalizando os profissionais através de formação continuada, visando à formação integral dos educandos. (CHAPECÓ, 2013, p. 133).

[...]

De acordo com Libâneo (2007, p. 88-89), é necessário implementar o Programa de Formação Continuada, para os profissionais de educação, contemplando concepções atuais sobre o processo de ensino e de aprendizagem. (CHAPECÓ, 2013, p. 140).

[...]

Segundo Libâneo (2007, p. 88-89), deve-se levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipatória de qualidade de ensino; - defender a concepção de formação do professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade [...] (CHAPECÓ, 2013, p. 140).

Sobre a concepção de formação abordada no documento, percebemos a reflexão sobre a relação teoria-prática enaltecida nos processos de formação continuada, além da relevância da contemplação de concepções atuais que qualifiquem o processo de ensino e de aprendizagem, adequadas às necessidades dos(as) professores/professoras.

Do ponto de vista da temporalidade, o município expressa, nesse documento, a necessidade de a formação continuada ser um processo constante como uma ferramenta que transforme o educador em um profissional que ele precisa ser: ativo, pesquisador, participativo, mediador, atualizado e consciente de seu papel no mundo da informação. Esse modo de abordar a formação de professores/professoras se aproxima do conceito de formação continuada proposto por Marin (1995).

Apesar do emprego dos termos formação e formação continuada, ao longo do documento, a descrição como possibilidade à melhoria da qualidade de ensino, aperfeiçoada por meio de palestras, seminários, eventos e oficinas, remete ao conceito de aperfeiçoamento. A ênfase dada é aos profissionais da educação que, de acordo com o documento, são capacitados, haja vista a melhoria contínua da qualidade de ensino e a construção de uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral do educando.

Nesse caso, a capacitação pode estar ligada ao ato de tornar alguém capaz, congruente às funções de educadores proposta por Marin (1995), ou à ação de convencer ou persuadir, o que é incompatível com a atuação relativa à profissionalidade. Dessa forma, a concepção de formação continuada descrita pelo município se aproxima dos conceitos de aperfeiçoamento e capacitação.

b) Relação entre formação continuada e currículo

Garantir formação continuada adequada às necessidades docente, visando à qualificação do processo de ensino e aprendizagem, como forma de valorização dos profissionais da educação. (CHAPECÓ, 2013, p. 32).

[...]

Anualmente, professores, gestores, coordenadores pedagógicos, secretários e agentes educativos são capacitados visando à melhoria contínua da qualidade de ensino e a construção de uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral do educando. (CHAPECÓ, 2013, p. 102).

[...]

De acordo com Libâneo (2007, p. 88-89), é necessário implementar o Programa de Formação Continuada, para os profissionais de educação, contemplando concepções atuais sobre o processo de ensino e de aprendizagem. (CHAPECÓ, 2013, p. 140).

[...]

A gestão educacional pauta-se em avanços significativos, especialmente no que se refere à aprendizagem e ao ensino, desenvolvendo a formação integral nos educandos e investindo na formação continuada dos profissionais da educação. (CHAPECÓ, 2013, p. 140).

Os excertos acima relacionam a formação continuada, o processo de ensino e a aprendizagem, sendo esta última, sob nossa visão, uma questão tangível ao currículo. Avanços no ensino e na aprendizagem se dão, segundo consta no documento, com investimento em formação continuada de professores/professoras.

Ao identificarmos a necessidade de implementação de uma política de formação continuada que aborde concepções atuais sobre o processo de ensino e aprendizagem, compreendemos que a própria formação passa a atuar como espaço/tempo capaz de qualificar a prática pedagógica.

Entretanto, consideramos que essa relação deve ser estabelecida com cautela, visto que há uma série de fatores que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes, alheios à formação continuada, o que abre a possibilidade de estabelecimento de uma relação pautada na responsabilização do(a) professor/professora.

c) Garantia de formação continuada

Também são garantidas 40 horas anuais de cursos de formação continuada fornecidos pela Secretaria de Educação de Chapecó (SEDUC), de acordo com as especificidades de cada nível e modalidade de ensino. (CHAPECÓ, 2013, p. 17).

[...]

O projeto de formação continuada é uma das possibilidades para a melhoria da qualidade de ensino e é aperfeiçoado por meio de palestras, seminários, eventos e oficinas de práticas pedagógicas em todas as áreas do conhecimento. Anualmente, professores, gestores, coordenadores pedagógicos, secretários e agentes educativos são capacitados visando à melhoria contínua da qualidade de ensino e a construção de uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral do educando. (CHAPECÓ, 2013, p. 101).

[...]

O educador precisa buscar sua própria formação, não só pela determinação da lei, mas, também com a finalidade de melhorar sua prática pedagógica, crescer profissionalmente e se familiarizar com as teorias que dão sustentação às suas atividades. (CHAPECÓ, 2013, p. 118).

[...]

Nas Instituições Educativas da Rede Municipal, os educadores dispõem de 36% da sua carga horária para o planejamento, estudo e avaliação educacional e a Secretaria de Educação oferece 40 horas de formação anual. (CHAPECÓ, 2013, p. 119).

[...]

De acordo com Libâneo (2007, p. 88-89), é necessário implementar o Programa de Formação Continuada, para os profissionais de educação, contemplando concepções atuais sobre o processo de ensino e de aprendizagem. (CHAPECÓ, 2013, p. 140).

[...]

VI. Garantia de qualidade dos espaços físicos, dos equipamentos escolares, do número de educandos por turma, da habilitação e formação continuada dos educadores e demais funcionários da educação. (CHAPECÓ, 2013, p. 164).

Nos objetivos específicos do PPP, é mencionada a garantia de formação continuada adequada às necessidades docentes, visando à qualificação do processo de ensino e aprendizagem como forma de valorização dos profissionais da educação, reiterada no regimento escolar unificado.

Segundo esse documento “são garantidas 40 horas anuais de cursos de formação continuada fornecidos pela SEDUC de acordo com as especificidades de cada nível e modalidade de ensino” (CHAPECÓ, 2015, p. 17), além de os educadores disporem de “36% da sua carga horária para o planejamento, estudo e avaliação educacional.” (CHAPECÓ, 2015, p. 119).

Quanto à carga horária, a afirmativa do município está em acordo com a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, como já destacamos, a qual institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, determinando que a composição da jornada de trabalho observe o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, restando 1/3 (um terço) da carga horária para outras atividades, incluindo as de formação continuada.

É interessante observarmos que, mesmo tendo 36% da carga horária semanal disponível para atividades desenvolvidas fora de sala de aula, incluindo formação, os(as) professores/professoras têm garantidas 40 horas de formação continuada, devidamente ofertada pela SEDUC.

Nesse sentido, o documento prescreve que cabe ao educador buscar a sua própria formação além do que se determina em Lei. Consideramos que essa afirmativa pode indicar uma possível tentativa de transferência da responsabilidade do município sobre a oferta de um processo contínuo formação para o(a) professor/professora.

Na seção que trata dos projetos desenvolvidos pela Rede Municipal de Ensino, há uma subseção que trata especificamente da formação continuada sob a modalidade de projeto. Para Libâneo (2007), essa manifestação diz respeito à necessidade de “implementar o Programa de Formação Continuada para os profissionais de educação, contemplando concepções atuais sobre o processo de ensino e de aprendizagem.” (LIBÂNEO, 2007, p. 88-89). A citação deixa transparecer uma contradição entre a temporalidade e a funcionalidade ao se referir à formação continuada como um projeto primeiramente, e após, como um programa.

Consoante Fernandes (2011), um programa integra uma variedade de atividades educacionais disponibilizadas de forma contínua, distinguindo-se de um projeto que tem o seu horizonte temporal, definido por norma, mais limitado. Para o autor, os programas estão, de certo modo, mais enraizados e institucionalizados na administração do Estado e têm uma duração longa ou muito longa, enquanto que os projetos possuem estruturas menos formais e temporárias e, como tal, não chegam a se integrar plenamente nas lógicas e nas rotinas de funcionamento da administração pública. Considerando esse aspecto, não fica claro para nós o modo como o município estrutura a formação continuada de professores/professoras.

d) Parcerias para formação continuada

Um das ações implantadas foi a adesão à metodologia do Sistema SEFE, com a utilização dos materiais pedagógicos e livros didáticos, o mesmo também fornece a orientação e formação para educadores da Rede Municipal de Ensino. (CHAPECÓ, 2013, p. 26).

[...]

O PNAIC tem como objetivo maior a plena alfabetização dos educandos até os oito anos de idade, ou seja, até o final do ciclo de alfabetização, que compreende o 1º, o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, o MEC em parceria com Estados e Municípios, proporciona formação aos educadores destas turmas que, no município, é desenvolvida por orientadores de estudo, que recebem formação da Universidade Federal de Santa Catarina. (CHAPECÓ, 2013, p. 108).

Além da formação continuada mediada pela Secretaria Municipal de Educação, o documento cita uma parceria público-privada. O Sistema Educacional Família Escola (SEFE), pertencente ao Grupo Educacional Opet, e é apresentada como uma marca que leva materiais didáticos e atendimento de qualidade a escolas públicas, em uma ação que abrange a formação continuada de professores, aproximação dos familiares e apoio pedagógico e aos gestores, para que a educação de qualidade se transforme em um elemento permanente na vida das comunidades¹³. Na descrição do referido sistema, observamos uma veemente

¹³ Disponível em <<http://www.editoraopet.com.br/marcas.php>>. Acesso em 10 de setembro de 2018.

discursividade sobre a oferta de uma educação de qualidade às redes municipais de ensino. De acordo com Peroni (2013, p. 248), “as redes públicas têm buscado as parcerias como forma de atingir a tão almejada ‘qualidade da educação’, imposta pelas avaliações e ditadas por uma lógica mercantil” (grifo da autora).

Conforme Freitas (2012), a adoção de sistemas de ensino privados por redes públicas municipais de Educação Básica é um fenômeno em expansão no Brasil, a exemplo das políticas de descentralização do Ensino Fundamental, na década de 1990, que contribuíram para que os municípios passassem a ter autonomia para criar seus próprios sistemas de ensino. Mesmo com sistemas adotados como fruto de parceria público-privada, essas políticas são oficializadas na Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Ao constituir parcerias público-privadas mediante compra de sistemas de ensino, os municípios têm transferindo a responsabilidade do Estado para uma empresa, como especificam Thiesen e Durli (2016, p. 291):

São projetos e ações elaborados, oferecidos e negociados por instituições privadas e não estatais que, quando acolhidos por gestores de redes de ensino e/ou escolas, entram pela porta da frente e assumem funções pedagógicas e de gestão que, por princípio e competência, deveriam ser desempenhadas por profissionais do próprio quadro docente.

O contrato nº 207/2017, que consta no documento analisado, ativo e com vencimento em 07 de fevereiro de 2019, através de pregão presencial, licitação nº 59/2017 (CHAPECÓ, 2013, n.p), tem como objeto a prestação de serviço de implantação de sistema educacional no município de Chapecó, com fornecimento de material pedagógico, nos termos da Lei Nacional de Diretrizes e Bases, visando ao atendimento da clientela escolar de Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano na rede pública municipal. Além disso, serviços de assessoramento, formação e orientação são previstos no Anexo I do mesmo contrato:

Deverão ser oferecidos cursos com enfoque teórico e desenvolvimento de atividades práticas, realizados durante o ano letivo, para o corpo docente e gestores das escolas, ministrados pelos próprios autores e/ou docentes por eles indicados. Nos dias, locais e horários previamente estabelecidos entre as partes, serão trabalhados encaminhamentos metodológicos da proposta, planejamento, critérios de avaliação e atividades dos livros dos alunos, como forma de capacitação para melhor utilização dos materiais e encaminhamento da ação pedagógica dos profissionais da educação do município, com 40 horas/aula. (CHAPECÓ, 2013, n.p).

Claramente, a proposta do sistema inclui a capacitação (termo mencionado pelo contrato n.º 207/2017) dos(as) professores/professoras para o uso do material didático e

encaminhamento da ação pedagógica, configurando, assim, um instrumento concreto que normatiza a prática diária do(a) professor/professora. Nesse sentido, a relação estabelecida entre a formação continuada pautada na capacitação dos professores e o currículo prescrito por um sistema é a de controle da ação docente e responsabilização.

Além disso, há nessa proposta um elemento que consideramos muito importante: a explicitação de uma formação focada somente nos conteúdos definidos nos materiais de ensino. Logo, é uma proposta empobrecida que empobrece o professor como intelectual que precisa estudar e compreender questões mais alargadas sobre a relação currículo e ensino, currículo e aprendizagem, currículo e avaliação, aprendizagem e avaliação, entre outras mais amplas, como a relação entre currículo e consumo, currículo e sociedade, currículo e produção/economia.

Similarmente, há outras estratégias que têm em vista gerir as práticas dos(as) professores/professoras, cujo objetivo é o de normatizar os saberes docentes e o currículo escolar, também presentes no Anexo I do contrato ao qual nos referimos:

Deverão ocorrer visitas técnicas realizadas nas escolas por um profissional do Sistema, com o objetivo de verificar o desenvolvimento da proposta educacional, avaliar resultados e viabilizar ações que venham a contribuir para a melhoria constante de sua implementação. (CHAPECÓ, 2013, n.p).

Sob essa ótica, as visitas técnicas podem ser entendidas como uma estratégia de controle, ou seja, um modo de fiscalizar as ações dos professores. De acordo com Peroni (2013), entre as principais implicações da parceria na gestão democrática da educação, há a diminuição da autonomia do professor/professora. Autonomia esta que fica minimizada diante do recebimento do material pronto para uso em sala de aula e, mais ainda, com a presença de um supervisor que verifica se está tudo certo.

Além disso, como citado anteriormente, o projeto de formação continuada do município envolve oferta de 40 horas de formação, assim como objeto do contrato especifica 40 horas de capacitação. Nos inquieta o fato de o projeto de formação continuada descrito pelo município em seu PPP poder ser estreitado, em sua totalidade, à capacitação fomentada pelo sistema contratado com foco somente nos materiais específicos. Assim sendo, está em desacordo com o que afirma o PPP quando cita que

Para atender aos desafios da atualidade e a complexidade que envolve o processo educativo, o educador precisa ser um profissional ativo, pesquisador, participativo, mediador, atualizado e consciente de seu papel no mundo da informação. Para que isso ocorra com êxito e qualidade, é necessário que ele esteja em constante

formação, a qual o permita fazer da prática docente o fundamento para a reflexão, que munido de formação teórica competente lhe prepare para ver o mundo na sua globalidade e não de forma fragmentada. (CHAPECÓ, 2013, p. 118).

Ao ressaltar a necessidade de uma formação constante do(a) professor/professora que lhe permita fazer da prática docente o fundamento para uma permanente reflexão, identificamos, com nitidez, um movimento de contradição entre o modo com que a formação continuada é abordada no texto do PPP da Rede Municipal de Ensino de Chapecó e a capacitação que efetivamente faz parte do contrato com o SEFE. No PPP, a formação é mais abrangente em comparação ao contrato que a restringe aos conteúdos a serem ensinados, conforme determinação do material apostilado.

Além da parceria-público privada, o documento aponta a parceria entre município e União, ao aderir ao PNAIC, que proporciona formação aos(às) professores/professoras de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Relata, ainda, que a formação é realizada em parceria com a UFSC. Sobretudo, em relação à ação voltada para formação continuada, o PNAIC defende que a prática pedagógica deve constituir espaço formativo e base para reflexão.

Os projetos de formação continuada devem fortalecer na escola a constituição de espaços e ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem, reafirmando a escola como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a construção da cidadania. (BRASIL, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva, a adesão a um programa nacional e a promoção de parceria universidade-escola pode representar oportunidade para estimular a reflexão e a criticidade de professores/professoras. No entanto, é fundamental que a atenção se volte aos documentos oficiais e às políticas públicas de formação continuada, pois os documentos prescritivos podem tolher o diálogo e direcionar o processo de ensino e aprendizagem. O(A) professor/professora precisa exercer, de forma crítica, o seu processo de formação, em um movimento dinâmico e dialético. Dessa forma, inferimos que a formação deve estar além do âmbito da recomendação.

e) Gestão e formação continuada

3. Viabilizar formação continuada aos profissionais da educação. (das atribuições da coordenadora, articuladoras pedagógicas). (CHAPECÓ, 2013, p. 65).

[...]

5. Planejar e ministrar a formação continuada dos profissionais da educação especial; (das atribuições da coordenadora, articuladoras pedagógicas). (CHAPECÓ, 2013, p. 65).

[...]

A gestão educacional pauta-se em avanços significativos, especialmente no que se refere à aprendizagem e ao ensino, desenvolvendo a formação integral nos educandos e investindo na formação continuada dos profissionais da educação. (CHAPECÓ, 2013, p. 140).

[...]

A partir disso, cada Instituição Educativa construirá o seu planejamento estratégico com base em diagnóstico que contemple dados quantitativos e qualitativos alicerçados em sete dimensões: Ambiente Educativo; Prática Pedagógica; Avaliação; Gestão Escolar; Formação e condições de trabalho dos profissionais da Escola; Ambiente físico e escolar; Acesso, permanência e sucesso na Escola. (CHAPECÓ, 2013, p. 145).

A relação entre a gestão e a formação continuada, estabelecida no documento, direciona-se, de modo especial, à responsabilidade da gestão em promover ações de formação, seja no âmbito de atribuição que parte de coordenadoras e articuladoras pedagógicas, no caso da educação especial, ou no âmbito de princípio, promovendo avanços significativos no desenvolvimento da formação integral dos alunos. Destarte, há previsão de um planejamento estratégico, no qual estão implicadas questões curriculares, para que cada instituição educativa contemple a formação dos profissionais da escola.

Entendemos que cabe à administração pública a viabilidade, o planejamento, o investimento e o desenvolvimento da formação continuada de professores/professoras. Igualmente, de acordo com a concepção de formação continuada admitida nesta pesquisa, consideramos o(a) professor/professora como centro do processo e sujeito, capaz de apontar as demandas formativas. Entretanto, o documento em análise não menciona a responsabilidade da administração pública em promover condições objetivas para o acolhimento dessas demandas.

4.1.3 Criciúma

O município de Criciúma possui dois documentos curriculares vigentes. Em conformidade com os recortes estabelecidos na presente pesquisa, selecionamos: “Diretrizes Curriculares da Educação Infantil” e “Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Criciúma” (CRICIÚMA, 2008), cada um analisado separadamente.

4.1.3.1 Diretrizes Curriculares da Educação Infantil

O documento Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, do município de Criciúma, lançado em 2016, possui 237 páginas e é composto por 28 capítulos: introdução; os processos históricos da infância; diferentes infâncias: crianças na Criciúma do século XX; a concepção

de criança e infância; a Educação Infantil e a legislação; A Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural; cuidar e educar: ações indissociáveis; o currículo na Educação Infantil: as experiências e vivências da criança com os saberes e conhecimentos da natureza e da cultura; a criança e a brincadeira; a criança e suas linguagens - a linguagem oral e escrita no cotidiano da Educação Infantil; a criança e suas linguagens - o direito à educação bilíngue: Língua Brasileira de Sinais (Libras); a importância da contação de história no desenvolvimento infantil; a criança e suas linguagens - a linguagem matemática; a criança e suas linguagens - a linguagem corporal e o movimento na educação infantil; a criança e suas linguagens - as linguagens da arte na educação infantil: experiências significativas; a criança e a sua relação com a natureza; a criança e sua relação com o mundo social; o fazer pedagógico na Educação Infantil - princípios para planejar a criança como protagonista; o fazer pedagógico na Educação Infantil - as marcas deixadas no caminho: observação, registro e avaliação formativa; o fazer pedagógico na Educação Infantil - o espaço, o tempo e a rotina na Educação Infantil; o fazer pedagógico na Educação Infantil - família e Educação Infantil: uma parceria fundamental; o fazer pedagógico na Educação Infantil - transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um olhar sobre a infância; Educação Especial na perspectiva inclusiva: pelo direito de ser criança e aprender; sexualidade e infância; a Educação Infantil e a diversidade nas relações étnico-raciais; perfil do/a profissional da Educação Infantil; gestão democrática participativa na Educação Infantil; avaliação institucional; considerações finais. Apesar de o documento conter 28 capítulos, não há seção que trate objetivamente de formação continuada.

O respectivo documento foi produzido durante o mandato do prefeito, Sr. Márcio Búrigo, filiado ao Partido Progressista (PP), com representatividade da Secretaria Municipal de Educação da Sra. Rose Margareth Reynaud Mayr, com longa carreira na área da educação e sem filiação a partidos políticos.

Quanto à elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação mobilizou-se em torno de uma efetiva organização, relatando que o documento foi “consolidado a partir das discussões realizadas em formações e encontros com os/as profissionais/as que trabalham neste segmento no município de Criciúma” (CRICIÚMA, 2016, p. 26). Também foram realizados encontros mensais, sob a coordenação de uma assessora do MEC, com gestores, coordenadores e orientadores que atuam na Educação Infantil, abrangendo a região da Associação dos Municípios da Região Carbonífera (AMREC) e participação dos coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Criciúma para estudo e elaboração de textos.

Com base na leitura do documento, recortamos excertos que sinalizam as categorias de análise definidas previamente. Com base nos elementos levantados, aferimos que a palavra formação aparece 06 vezes ao longo do documento: 05 na introdução e 01 vez nas considerações finais. Já a expressão formação continuada, aparece 05 vezes. Quanto às palavras treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, reciclagem e a expressão formação em serviço não são citadas ao longo do documento, como demonstra o Quadro 3 (Apêndice D). Para análise, sistematizamos os excertos selecionados em duas categorias, apresentadas a seguir.

a) Concepção de formação continuada

Ao contemplarem esta transformação, criam-se programas de formação continuada dos/as professores/as e especialistas da Educação Infantil e a elaboração de uma organização curricular para assegurar e acompanhar estas mudanças. (CRICIÚMA, 2016, p. 26).

[...]

A prática pedagógica torna-se eficiente à medida que a formação continuada é garantida na (re)construção das ideias sobre as concepções de criança, infâncias e de Educação Infantil. (CRICIÚMA, 2016, p. 26).

[...]

Reconhecendo o/a professor/a como sujeito de sua própria formação e de sua própria história, detentores de conhecimentos construídos ao longo de sua formação inicial e continuada, formaram-se Grupos de Trabalho (GTs), os quais contribuíram na elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil. (CRICIÚMA, 2016, p. 26).

Ao analisarmos a concepção de formação continuada abordada no documento, percebemos que esta se alinha ao conceito de formação/educação continuada, proposto por Marin (1995), ao admitir que a prática pedagógica torna-se eficiente à medida que a formação continuada é garantida na (re)construção das ideias sobre as concepções de criança, infâncias e de Educação Infantil. Quando à formação continuada, esta é reconhecida como instrumento para a mudança, tornando-se, assim, uma prática mobilizadora do conhecimento dos profissionais da educação e, de fato, é percebida como espaço para construção e/ou reconstrução de ideias.

Ao reconhecer o(a) professor/professora como “sujeito de sua própria formação e de sua própria história, detentor de conhecimentos construídos ao longo de sua formação inicial e continuada” (CRICIÚMA, 2016, p. 26), percebemos a valorização do percurso e a construção de conhecimentos do(a) professor/professora nos processos de formação continuada.

Sob essa lógica, torna-se pertinente os estudos de Marin (1995), ao analisar a formação continuada de professores/professoras, dando centralidade ao conhecimento dos

profissionais da educação e a tudo que eles podem construir, corroborando com o conceito apresentado no documento em análise. Por outro lado, a concepção de que o professor é sujeito de sua própria formação pode significar certo simplismo no que se refere ao conjunto de condições que precisam ser organizadas e efetivadas no processo formativo.

b) Relação entre formação continuada e currículo

Ao contemplarem esta transformação, criam-se programas de formação continuada dos/as professores/as e especialistas da Educação Infantil e a elaboração de uma organização curricular para assegurar e acompanhar estas mudanças. (CRICIÚMA, 2016, p. 26).

[...]

Reconhecendo o/a professor/a como sujeito de sua própria formação e de sua própria história, detentores de conhecimentos construídos ao longo de sua formação inicial e continuada, formaram-se Grupos de Trabalho (GTs), os quais contribuíram na elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil. (CRICIÚMA, 2016, p. 26).

[...]

A prática pedagógica torna-se eficiente à medida que a formação continuada é garantida na (re)construção das ideias sobre as concepções de criança, infâncias e de Educação Infantil. (CRICIÚMA, 2016, p. 26).

[...]

Cabe salientar que o presente documento direcionará e subsidiará a prática pedagógica dos profissionais que atuam na Educação Infantil, construído a partir das reflexões realizadas na formação continuada de 2015, envolvendo os/as professores/as de Educação Infantil das Escolas e dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal. (CRICIÚMA, 2016, p. 27).

[...]

Estas formações foram ministradas pelas Professoras Adria Vanusa Correa e Silvana Alves Bento Marcineiro, que, preocupadas com a prática pedagógica e a legitimação das diretrizes, propuseram aprofundamentos e novos encaminhamentos para a consolidação da práxis fundamentada no documento. (CRICIÚMA, 2016, p. 27).

[...]

Será ofertada formação continuada para os/as profissionais com temáticas abordadas no documento. (CRICIÚMA, 2016, p. 236).

A primeira relação entre formação continuada e o currículo que podemos sinalizar, a partir do que determina o documento, é pautada na transformação, isto é, a formação continuada acontece no sentido de provocar transformações no contexto da escola.

Assim como a formação continuada pode agir no fomento de transformações, a organização curricular pode assegurar as mudanças. Embora haja pistas, no documento, de que a formação continuada esteja a serviço da elaboração/organização do currículo para promover transformações, dada a própria experiência de elaboração do mesmo, não há clareza de outras nuances nessa relação.

Ainda nesse viés, há registro da participação de professores/professoras de Educação Infantil na elaboração do documento a partir de encontros de formação continuada. Apesar de

não estar elucidado o modo como essa participação se deu, além de ter sido por reflexões e contribuições, percebemos uma relação entre o currículo e a formação continuada estabelecida, estando esta a serviço da produção do documento curricular.

Ademais, há indicativos de que a formação continuada se volta à legitimação do currículo, principalmente ao afirmar que “será ofertada formação continuada para os/as profissionais com temáticas abordadas no documento.” (CRICIÚMA, 2016, p. 236).

Ao longo da análise, identificamos alguns silenciamentos, como a ausência de apontamentos concretos para um projeto de formação ao longo da implantação das diretrizes, já que o documento sinaliza apenas que a formação continuada está a serviço da construção do documento. Também não há menção das responsabilidades da administração pública com a formação continuada dos(as) professores/professoras, embora haja percepção da necessidade de construir propostas de formação teórico-práticas com abordagem de concepções importantes ao trabalho docente.

4.1.3.2 Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Criciúma

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Criciúma é um documento composto por 233 páginas, divididas em seções específicas: apresentação do documento; introdução; currículo para a diversidade: sentidos e práticas; organização curricular para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; Educação Infantil, alfabetização e letramento; Língua Portuguesa; Artes; Língua Inglesa; Educação Física; Ciências Naturais; Educação Matemática; Geografia; História; Ensino Religioso. Não obstante, não há seção que trata da formação continuada.

A trajetória de elaboração do documento começou a partir de uma pesquisa realizada com os professores da Rede Municipal de Ensino em 2015, visando conhecer suas necessidades, anseios e propostas. No documento, consta que, identificadas as necessidades apontadas pelos(as) professores/professoras, teve início o processo de reestruturação da Proposta Curricular. Para tanto, foram formadas três equipes pedagógicas: da Secretaria Municipal de Educação, constituída por coordenadoras de departamentos, coordenadoras pedagógicas e assessora pedagógica; da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), composta por coordenador geral, executivo, coordenadores pedagógicos e consultores; da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), formada por coordenadores pedagógicos e consultores.

O processo de reestruturação teve início no ano de 2007, garantindo, segundo o documento,

a participação de todos/as os/as professores/as, em encontros realizados, inicialmente nas escolas, onde foram discutidas questões relevantes à concepção de currículo, sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, e ao próprio processo de ensino aprendizagem, em relação aos conteúdos, à metodologia e à avaliação. (CRICIÚMA, 2008, p. 3).

Posteriormente, foram compostos grupos de trabalho nas áreas específicas, possibilitando aos(às) professores/professoras interessados(as) optar pela participação nas discussões. Assim, as equipes pedagógicas da Secretaria Municipal da Educação, UDESC e UNESC sistematizaram as contribuições e deram direcionamento ao trabalho de reestruturação do documento. É importante salientarmos que, de acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação, o documento está passando por reestruturação novamente.

Em 2008, ano de publicação desse documento, o prefeito municipal era o Sr. Anderlei José Antonelli, afiliado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atual Movimento Democrático Brasileiro (MDB). A secretária municipal de educação era a Sra. Marly Nunes Pacheco que, no mesmo ano, se candidatou a vereadora do município pelo mesmo partido.

Ao lermos o documento, selecionamos os excertos correspondentes à concepção de formação continuada e à relação entre formação continuada e currículo, conforme demonstrado no Quadro 4 (Apêndice E).

Das 05 unidades de registro selecionadas, 01 mencionou o termo aperfeiçoamento, 01 indicou capacitação, 02 citaram a expressão formação continuada e 01 a expressão qualificação profissional. Além dessas ocorrências, selecionamos excertos que dessem sustentação à delimitação de categorias a posteriori, sistematizadas na sequência.

a) Concepção de formação continuada

A reflexão da prática através do estudo e da formação continuada destaca grande desafio da qualidade da Educação. (CRICIÚMA, 2008, p. 2).

[...]

Educação esta que assume imensa responsabilidade na sociedade, fomentando práticas educativas em prol da excelência na educação e na garantia do direito de aprender do educando. Para tanto, faz-se necessária a qualificação profissional docente, além da valorização do magistério. (CRICIÚMA, 2008, p. 2).

[...]

Para aquisição deste conhecimento, se faz necessário a implantação de programas para aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional dos/as professores/as de E.I. de forma contínua e sistemática. (CRICIÚMA, 2008, p. 40).

[...]

Devido a esta enorme demanda é que se faz necessário investir na capacitação continuada do profissional da E.I. (CRICIÚMA, 2008, p. 44).

De acordo com os excertos selecionados, observamos que não há uniformidade no emprego dos conceitos que dizem respeito à formação continuada. O primeiro deles menciona a expressão formação continuada e a considera como um espaço de reflexão sobre a prática. O segundo usa a expressão qualificação profissional e se refere à sua necessidade em prol da excelência da educação e da garantia do direito de aprender do educando.

Já o terceiro emprega aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional, focalizando-os como algo que deve ocorrer de forma contínua e sistemática. Ainda afirma a necessidade de programas de aperfeiçoamento docente para aquisição de conhecimentos. Por último, a expressão capacitação contínua é utilizada para designar um processo necessário, dadas as demandas, de modo particular, da Educação Infantil. Sendo assim, percebemos que o intuito da Rede Municipal de Ensino é constituir um contínuo processo de formação.

Além disso, o documento aponta que esse processo direciona-se à aquisição de conhecimentos, à reflexão da prática em prol da excelência da educação e da garantia dos direitos de aprendizagem. Porém, são apenas quatro os conceitos que o documento envolve nessa concepção. Dessa forma, que o documento nos forneça pistas de que o mesmo se assenta no conceito de formação continuada, constatamos que somente excertos não são suficientes para construirmos inferências sobre o conceito que centraliza a concepção de formação continuada no município.

b) Relação entre formação continuada e currículo

No projeto interdisciplinar o trabalho de uma equipe multidisciplinar colabora para a ampliação dos conteúdos das diversas áreas que compartilham um lugar no currículo escolar, sem que uma área se sobreponha à outra. No entanto, agrega-se ao texto aqui proposto, a perspectiva de que é a formação continuada que poderá dar sustentação à proposição desenhada. (CRICIÚMA, 2008, p. 118).

[...]

Outra perspectiva presente neste documento e que é compatível com as proposições explicitadas até agora diz respeito à busca do horizonte interdisciplinar. Conforme Michand (1975), a interdisciplinaridade não se aprende e nem se ensina, mas se vive. [...] É o fruto de uma formação contínua, de uma flexibilidade das estruturas mentais. (CRICIÚMA, 2008, p. 186).

Dois excertos estabelecem relação entre formação continuada e currículo, enaltecendo-a como o espaço/tempo a favor da interdisciplinaridade. Diferentemente, o segundo destaca que

o princípio da interdisciplinaridade coloca a todos nós professores/as uma nova possibilidade de trabalho pedagógico, mais coletivo, mais próximo dos nossos/as colegas de cafezinho na sala dos/as professores/as. Permite que dialoguemos sobre o trabalho, sobre os textos, sobre os conteúdos que estamos ministrando e busquemos estratégias compartilhadas de propostas de ensino-aprendizagem. (CRICIÚMA, 2008, p. 186).

A interdisciplinaridade¹⁴ parece-nos ser um princípio norteador dessa Proposta Curricular. Embora a parte inicial do documento não aborde o tema com profundidade, a parte específica, em que estão detalhadas as questões curriculares por componente curricular, o tema é discutido nas seções específicas de Artes, Ciências Naturais, Geografia e Ensino Religioso, definindo que “uma proposição interdisciplinar pretende articular trabalho de profissionais de diversas áreas.” (CRICIÚMA, 2008, p. 118).

Nos excertos que se referem à formação continuada, as discussões acerca de interdisciplinaridade se encontram nas seções específicas de componentes curriculares, o primeiro em Artes e o segundo em Geografia.

Esses componentes curriculares, mesmo sem explicitar condições objetivas, expõem a ideia implícita de que a formação continuada age como promotora da interdisciplinaridade. Ainda, sugere que esta é fruto de uma formação contínua, ou seja, só é possível se a formação for efetivamente continuada, novamente sem detalhar o modo como a formação seria articulada para sustentar esse preceito.

No conjunto dos documentos curriculares analisados, concernentes ao município de Criciúma, de forma sintética, a formação continuada aparece em dois eixos centralizadores de discussão propostos por nós, isto é, sob o conceito de formação continuada e sob a relação entre formação continuada e currículo.

Relativamente ao primeiro eixo, os documentos analisados nos fornecem elementos que induzem à inferência de que a concepção de formação continuada proposta está alinhada ao conceito proposto por Marin (1995), conferindo ao professor centralidade sobre seu processo de formação. Embora um dos documentos faça uso de termos como

¹⁴ Entendemos que a interdisciplinaridade “está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado.” (THIESEN, 2008, p. 547). Para aprofundar o conceito, recomendamos a leitura do artigo “A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem”, de Juarez da Silva Thiesen (2008). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>. Acesso em 27 de outubro de 2018.

aperfeiçoamento, capacitação e qualificação, exalta o caráter contínuo desse processo, o que representa um ponto de aproximação com o conceito de formação continuada, descrito pela autora.

Na relação entre formação continuada e currículo, os documentos estabelecem três possíveis relações: a formação continuada como espaço-tempo de elaboração do currículo; fomento da interdisciplinaridade; transformação do contexto escolar. Esta última assegurada pela organização curricular. Apesar da preocupação em estabelecer as relações, os documentos não apontam condições objetivas para que as mesmas se efetivem.

4.1.4 Florianópolis

O município de Florianópolis possui quatro documentos curriculares vigentes, selecionados de acordo com os recortes estabelecidos para a presente pesquisa: Proposta Curricular do Ensino Fundamental; Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino; Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino (FLORIANÓPOLIS, 2015), todos analisados separadamente na progressão deste estudo.

4.1.4.1 Proposta Curricular do Ensino Fundamental

A Proposta Curricular do Ensino Fundamental foi publicada no ano de 2016, na administração municipal do prefeito, Sr. Cesar Souza Junior (2013-2016), filiado ao Partido Social Democrático (PSD). O responsável pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF), na ocasião da publicação do documento, era o Sr. Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, também filiado ao PSD, nomeado por Cesar Souza Júnior, no início do seu período de gestão, já tendo ocupado o cargo de secretário municipal de educação no mandato anterior.

A elaboração desse documento foi coordenada por uma equipe composta por três profissionais e contou com consultores para cada área do conhecimento e modalidade abordada: anos iniciais; Língua Portuguesa; Línguas Estrangeiras; Artes; Educação Física; Matemática; Ciências; História; Geografia; Ensino religioso; Educação de Jovens e Adultos; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola.

Segundo consta no documento, em 2015, foi constituído um grupo de trabalho composto por esses consultores, assessores da Secretaria Municipal de Educação e diretores convidados, na qualidade de representantes das unidades educativas da rede:

Estes profissionais assumiram o compromisso de participar do processo de escrita da Proposta Curricular atualizada, iniciado pelo estudo e pelas discussões voltados para definir as diretrizes gerais da RMEF. Dado o primeiro passo com o GT, no ano de 2016, para consolidar a reconfiguração do traçado inicial, foram realizados encontros com os grupos de professores/as, no decorrer da formação continuada oferecida pela Diretoria do Ensino Fundamental (DEF) aos/às profissionais da educação. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 11).

No documento consta que, em um primeiro momento presencial, foi apresentada aos(as) professores/professoras a Proposta Curricular em construção, além de instigá-los a contribuir “para que o texto final retratasse, da melhor forma possível, o trabalho desenvolvido na Rede Municipal de Ensino Fundamental (RMEF).” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.11). Isso representa um primeiro esforço de construir a base da Proposta Curricular em torno das discussões de um grupo selecionado pela Secretaria.

Os procedimentos, para os quais os(as) professores/professoras efetivamente contribuíram, desde o conhecimento do texto inicial até o momento em que as propostas dos professores foram recebidas e como foram incorporadas na versão final não são indicados no documento. Este apenas cita que a discussão foi ampliada pelo envolvimento dos profissionais da rede, em ambiente virtual, de forma a coletar considerações dos participantes sobre as reflexões nele expressas, visando ao seu aprimoramento.

O texto do documento está dividido em: apresentação; introdução; currículo: pressupostos, princípios e práticas (percurso da Rede Municipal de Ensino: a construção de referências para discussão do currículo; conhecimento, ensino e aprendizagem; gestão democrática: processos e instrumentos de organização coletiva e participativa; inclusão escolar e diferenças na escola; formação integral; tecnologias e mídia-educação; formação continuada dos/das profissionais da educação; avaliação); áreas do conhecimento e modalidades de ensino (Ensino Fundamental: especificidades e desafios; o foco na alfabetização; a imersão na cultura escrita como eixo transversal do currículo; áreas do conhecimento e modalidades); referências. Esses tópicos são reunidos em 278 páginas, com a formação continuada dos profissionais da educação mencionada em um subtítulo que compõe o documento.

No decorrer da leitura da Proposta Curricular, selecionamos excertos sinalizadores das categorias definidas a priori, as quais podem ser conferidas no Quadro 5 (Apêndice F). Em

relação à incidência dos elementos, formação aparece 52 vezes ao longo do documento; a expressão formação continuada é mencionada 33 vezes; a expressão formação em serviço 03 e formação permanente 02 vezes. Já aperfeiçoamento aparece 06 vezes, enquanto que treinamento, capacitação e reciclagem não são citados. Após leitura detalhada dos excertos, também identificamos as categorias de análise a posteriori, aqui sistematizadas.

a) Concepção de formação continuada

Essa busca permanente de ressignificação do currículo decorre, assim, da importância de aperfeiçoamento contínuo para o alcance da qualidade do processo educativo, em atenção à relevância social da Educação. Esse processo resulta da formação continuada instituída no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Trata-se de um percurso de formação em que os diversos grupos compartilham conhecimentos e vivências, promovendo e incentivando processos de formação e autoformação, a partir de reflexões coletivas e individuais. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 14).

[...]

Para que essa meta seja alcançada, torna-se necessário que os sistemas de ensino [...] invistam na formação continuada dos/das profissionais envolvidos, de modo a que estejam preparados para uma ação mais consequente em favor dessa proposta. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 42).

[...]

Dentre elas, cabe destacar a formação continuada e a carreira profissional que, nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), são sinalizadas como fundantes do processo educativo. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 48).

[...]

Pensar formação continuada para um conjunto de profissionais com o nível de formação explicitado configura-se como um grande desafio, por isso faz-se necessário propor alternativas de formação que promovam o seu protagonismo no processo. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 49).

[...]

Dedica duas metas à formação e à valorização dos trabalhadores da educação: 5.16. META 16: [...] Criar e manter políticas de incentivo e apoio à Formação, visando atingir 90% (noventa por cento) dos professores no município de Florianópolis, em nível de pós-graduação, até o último ano de vigência deste PME, bem como, garantir a todos os profissionais da educação do município, formação continuada em serviço, considerando necessidades, demanda e contextualização dos sistemas de ensino. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 49).

[...]

Para viabilizar a oferta de formação, em 2009, foi criada a Gerência de Formação Permanente, vinculada à Diretoria de Administração Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, com a intencionalidade de articular ações formativas para promover a valorização e a (re)orientação da prática educativa dos/das profissionais de educação. Esse órgão, em parceria com as Diretorias da SMEF, tem a atribuição de traçar indicadores que orientem a elaboração de ações formativas, por meio de cursos, estágios, pesquisas, extensão e Educação a Distância (áreas estratégicas), visando à formação permanente dos/das profissionais da RMEF. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 50).

[...]

A formação continuada destina-se a todos/todas os/as profissionais que estão inseridos no trabalho, pois estudar, refletir, pesquisar e planejar são prerrogativas inerentes à profissão de professor, seja ele/ela ingressante ou experiente na carreira,

e a RMEF tem possibilitado espaços e tempos para que isso se efetive. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 50).

[...]

A SMEF tem a responsabilidade de oferecer formação continuada, considerando a sua atribuição de propor políticas públicas que orientem e garantam a organicidade do trabalho educacional do município, tendo também a incumbência, como sistema de ensino, de efetivar as determinações legais definidas na esfera nacional. Sendo assim, a proposta de formação continuada se concretiza no diálogo, que não ignora as deliberações no plano macroeducacional, mas também contempla especificidades das unidades. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 51).

[...]

O processo de formação continuada na RMEF tem sido um foco importante da administração da educação municipal, contribuindo com a qualidade do ensino. Os/As professores/as são convidados/as a refletirem continuamente sobre suas abordagens pedagógicas nas diversas ações que envolvem a formação continuada, o que permite um constante processo de revisão de suas próprias práticas, considerando a historicidade/historicização de seus contextos educacionais. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 129).

[...]

Dessa maneira, na Rede, a formação continuada dos/das professores/as ganhou força e vem possibilitando um espaço de reflexão coletiva e crítica sobre a prática em Educação Matemática. Nesse processo, no entanto, é preciso considerar que a constituição profissional e a postura adotada pelo/pela professor/a não é determinada somente pela formação inicial ou continuada a que tem acesso; decorre principalmente das opções e das vivências ao longo de sua carreira. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 167).

[...]

Para isso, é preciso garantir e qualificar o espaço permanente de reflexão e formação em serviço, oferecer aporte teórico e discussões que deem conta de acompanhar as mudanças e os avanços que ocorrem de forma cada vez mais acelerada no contexto social, científico e tecnológico contemporâneo. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 168).

[...]

A formação continuada, nesse sentido, tem sido o ambiente potencializador do debate, da troca de experiências e da reflexão teórico/prática, mostrando-se imprescindível como espaço transformador da prática em sala de aula, na busca pela compreensão do público atendido pela escola, tão diferente dos tempos de outrora. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 204).

Quanto à concepção de formação continuada abordada, 19 excertos apontam elementos que elucidam a concepção que permeia esse documento curricular. Por ser um volume consideravelmente extenso, fizemos uma compilação de 12 excertos que abordam as concepções delimitadas pelo documento de forma mais objetiva. Apesar de o termo aperfeiçoamento ser utilizado, o contexto em que este aparece se aproxima da concepção de formação continuada aqui assumida. Por vezes, a expressão aperfeiçoamento contínuo é citada, aproximando-a, nesse caso, à característica temporal.

Em termos de concepção, ao abordar a expressão formação continuada como elemento fundante do processo educativo, espaço de discussão e reflexão crítica e coletiva, em que são compartilhados conhecimentos e vivências, percebemos que a Proposta Curricular do Ensino Fundamental da RME de Florianópolis é coerente com o conceito de formação continuada estabelecido por Marin (1995).

Vários excertos relacionam a formação continuada a um processo reflexivo, coletivo e individual, que colabora com a revisão da prática do(a) professor/professora, levando em consideração os contextos educacionais. Em contrapartida, citam-na como um modo de alcançar metas propostas, o que pode revelar um caráter reducionista à concepção, na medida em que pode simplificar a riqueza da ação educativa, limitando-a a proposições que visem a respostas imediatas aos problemas relativos ao trabalho docente.

Em síntese, a formação continuada é apresentada como elemento essencial para o acompanhamento das mudanças no contexto social, bem como espaço transformador e reorientador da prática e para qualificação do trabalho docente. O documento enfatiza, então, que se destina a todos os professores, independentemente do tempo de atuação, como também, ressalta que a formação continuada em serviço é garantida no Plano Municipal de Educação.

Em duas situações distintas, o documento atribui ao professor o papel de protagonista do processo de formação continuada. Todavia, a forma como esse protagonismo se dá não é esclarecida. Desse modo, não é possível inferirmos se o documento se pauta na valorização do(a) professor/professora como coautor(a) do seu processo de formação ou no sentido de responsabilizá-lo(a) pela própria formação, já que lança mão do conceito de autoformação, cujo investimento parte do sujeito em benefício de si próprio. Isso pode provocar a redução da responsabilidade do poder público sobre a oferta de formação continuada, ou ainda, responsabilizar o(a) professor/professora pelos resultados do processo educativo.

Apesar de a formação continuada ser retratada como um processo contínuo, permanente e essencial, no documento em análise, é apontada como um elemento complementar na vida profissional do(a) professor/professora, afirmando que a “constituição profissional [...] decorre principalmente das opções e das vivências ao longo de sua carreira.” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 167).

Ao concordarmos com a existência de um projeto educativo para a rede e uma Proposta Curricular que orienta as escolas na construção de suas propostas, questionamo-nos: a formação continuada não deveria ser considerada nodal à consecução dos objetivos desses planos e, portanto, à constituição profissional?

b) Relação entre formação continuada e currículo

Dado o primeiro passo com o GT, no ano de 2016, para consolidar a reconfiguração do traçado inicial, foram realizados encontros com os grupos de professores/as, no

decorrer da formação continuada oferecida pela DEF aos/as profissionais da educação. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 11).

[...]

A Proposta Curricular do Ensino Fundamental, incluindo as modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tal qual se configura neste documento, é resultado, fundamentalmente, de estudos, debates e socialização de experiências realizadas nos grupos de formação continuada dos/das profissionais da educação, percurso em que se problematizam especificidades da educação atual e no qual se busca articulação com documentos políticos e legais de âmbito nacional e municipal. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 13).

[...]

Em 2016, foram realizados encontros com os grupos de formação continuada dos/das profissionais da educação para consolidar a reconfiguração desse traçado inicial. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 13).

[...]

As discussões e os encaminhamentos que ocorreram durante a composição do documento sinalizaram para várias concepções filosófico-epistemológicas e teórico-metodológicas a ancorar os diferentes grupos de formação que compõem a Rede. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 13).

[...]

Essa busca permanente de ressignificação do currículo decorre, assim, da importância de aperfeiçoamento contínuo para o alcance da qualidade do processo educativo, em atenção à relevância social da Educação. Esse processo resulta da formação continuada instituída no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Trata-se de um percurso de formação em que os diversos grupos compartilham conhecimentos e vivências, promovendo e incentivando processos de formação e autoformação, a partir de reflexões coletivas e individuais. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 14).

[...]

Os/as profissionais da RMEF, tendo como referência o desafio colocado, nos grupos de formação, intensificaram as discussões sobre o tema e organizaram um documento preliminar intitulado “Matriz Curricular de nove anos: em construção” (2011). Esse documento, entretanto, não chegou a ser lançado oficialmente, pois, para alguns grupos, era necessário o aprofundamento de determinadas questões ainda em aberto. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 20).

[...]

As discussões realizadas nos grupos de formação continuada e nos movimentos ao longo da história da Rede suscitam o compromisso em promover acesso, ampliação e aprofundamento a/dos conhecimentos escolares, situando-os nas práticas sociais e fomentando atitudes e valores democráticos, na busca pelo desenvolvimento dos/das estudantes em sua integralidade. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 43).

[...]

Nesse contexto, destaca-se a ação avaliativa desenvolvida pela própria Rede, materializada na Prova Floripa. [...] Reconhecendo-se, porém, os distintos fundamentos de avaliações como essas e as tomando como especificidades de conjunturas atuais que requerem a reflexão crítica de todos os envolvidos, busca-se com seus resultados, a partir da análise e dos ajustes necessários, pensar a qualificação crescente do processo de formação continuada dos/das profissionais da educação, bem como a qualificação das ações educacionais em sentido mais amplo. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 59).

[...]

Nesses espaços deverá ser garantido o movimento de articulação curricular proposto neste documento, por meio de momentos de planejamento que ultrapassem as especificidades dos Componentes Curriculares nas respectivas Áreas do Conhecimento, tanto no plano vertical quanto horizontal. Tais ações requerem planejamento por parte da equipe gestora da formação, de modo que sejam construídos projetos interdisciplinares que deem conta desses desafios em tais Áreas e Componentes. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 65).

[...]

Essas questões que compõem as particularidades do processo de apropriação das línguas nos Anos Iniciais devem integrar a proposta de formação dos/das profissionais docentes. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 82).

[...]

Essa busca se concretiza a partir de um processo coletivo de constituição curricular, realizado nos encontros regulares de formação continuada. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 109).

[...]

A construção de um currículo integrado e de modos de trabalhar interdisciplinarmente passa também, entre outras medidas, por fomentar, além dos momentos já existentes promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, espaços e encontros sistemáticos de formação continuada envolvendo professores/as de diferentes Componentes Curriculares e Áreas, de diferentes anos e modalidades do Ensino Fundamental, de modo que possam ser pensadas, desenvolvidas, registradas e avaliadas coletivamente estratégias e formas de articulação do trabalho pedagógico entre tais diferentes Componentes Curriculares, neste caso da Área de Linguagens, contempladas, também, as demais Áreas. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 133).

[...]

Dessa forma, a construção deste documento garante a participação dos professores por meio das ações e discussões existentes na Rede e nos grupos de formação continuada. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 159).

[...]

Partindo dos princípios enunciados nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), das reflexões que emergem nos encontros de formação do grupo de professores/as que nela atuam e das ações que vêm ocorrendo nas escolas, pode-se inferir que a Educação Matemática busca a promoção da Numeralização e da Alfabetização Matemática. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 162).

[...]

Considere-se, para tal, que os/as professores/as se encontram em processos de formação continuada, buscando melhorar as tecnologias escolares em avanços e recuos. A reelaboração das propostas curriculares também visa rever as práticas pedagógicas. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 218).

Com base nos excertos selecionados, identificamos duas formas de relação: uma estabelecida pela participação dos(as) professores/professoras na construção da proposta em análise, durante os processos de formação continuada; outra, na relação estabelecida entre formação continuada e currículo proposto, ou seja, entre o que prescreve o documento como currículo para a rede e o conteúdo dos encontros de formação.

A primeira pode ser justificada em razão de o documento ter sido construído em encontros de professores/professoras no decorrer da formação continuada oferecida pela DEF. Esses encontros envolveram estudos, debates e socialização de experiências. “[...] dessa forma, a construção deste documento garante a participação dos professores por meio das ações e discussões existentes na rede e nos grupos de formação continuada.” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 159).

O fato da construção de um documento curricular se dar em um espaço de formação continuada não garante a participação efetiva dos(as) professores/professoras. Nesse caso, não

pode ser confirmada apenas pelo texto, pois detalhes de como se deu essa participação e como as contribuições foram incorporadas ao documento não estão elucidadas.

Na relação entre formação continuada e currículo proposto, o documento aponta uma possível integração entre as áreas de conhecimento, envolvendo professores/professoras de diferentes componentes curriculares e anos para que possam “ser pensadas, desenvolvidas, registradas e avaliadas coletivamente estratégias e formas de articulação do trabalho pedagógico.” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 133).

A formação continuada passa a atuar, então, como uma possibilidade para promover a construção de um currículo integrado e o movimento de articulação curricular. Este último previsto para os momentos de formação, garantidos em hora-atividade e planejados pela equipe gestora.

Nessa mesma direção, o documento destaca a formação continuada como promotora de acesso, ampliação e aprofundamento de conhecimentos escolares. A reelaboração de Proposta Curricular por meio da formação continuada representa, assim, uma forma de rever a prática pedagógica. Dessa forma, a ressignificação do currículo é considerada um processo resultante da própria formação continuada.

Interessante observarmos a relação estabelecida entre formação continuada e avaliações em larga escala, uma vez que o documento cita a Prova Floripa, ressaltando que seus resultados são significativos para “pensar a qualificação crescente do processo de formação continuada dos/das profissionais da educação, bem como a qualificação das ações educacionais em sentido mais amplo.” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 59).

Com início em 2007, a Prova Floripa nasceu da proposta de construir um diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem, visando à coleta de informações que apontassem indicadores de desempenho da aprendizagem e, a partir disso, realizar um redirecionamento das ações e intervir na prática pedagógica.

No primeiro ano, foram aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática; a partir do segundo ano, provas em todas as áreas do conhecimento, sendo que, em cada ano, particularidades configuram as provas quanto aos anos/séries. Essa prova foi extinta no ano de 2017, em virtude do excessivo número de avaliações em larga escala, das críticas da rede ao modelo de avaliação, da baixa adesão das escolas nas provas pelo fato de não terem apresentado uma amostra fidedigna, o que culminou no distrato com a empresa contratada em anos anteriores¹⁵.

¹⁵ Informações obtidas através de conversa registrada por email, com o diretor da Diretoria de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em 15 de outubro de 2018

As avaliações em larga escala, quando adentram o complexo universo da formação continuada de professores/professoras, pode conferir-lhes um caráter determinista, reduzindo sua gama de possibilidades, discussões e reflexões a metas mensuráveis relativas ao desempenho dos estudantes, como consta no documento: “os distintos fundamentos de avaliações como essas e as tomando como especificidades de conjunturas atuais que requerem a reflexão crítica de todos os envolvidos.” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 56).

Essa perspectiva de formação pautada nos procedimentos e objetos de ensino imediatamente aplicáveis é denominada simetria invertida que, de acordo com Schneider e Durlí (2006, p. 1):

A coerência entre a formação oferecida e a prática esperada tem, na indicação desse princípio da simetria invertida, o atalho entre o que será ensinado nas escolas e como será ensinado nos cursos de formação de professores. Prioriza, assim, as necessidades da Educação Básica e não as da formação do professor, promovendo o deslocamento da centralidade do objeto de interesse e o esvaziamento do ensino: não mais a aprendizagem do professor, mas a aprendizagem do aluno da Educação Básica é que passa a ser a meta.

Assim, além de suprimir o currículo como movimento amplo para restringi-lo a uma série de objetivos/conteúdos a serem mensurados por meio de questões, a formação continuada também pode, da mesma forma ser suprimida e reduzida.

c) Formação continuada e o plano de carreira docente

[...] além de outras ações como a ampliação da hora/atividade para todos os/as professores/as de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos) e da Educação Infantil, a permanente realização de concurso de ingresso, a concessão à licença remunerada para aperfeiçoamento, entre outras conquistas. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 48).

[...]

A política de concurso por ingresso público, a possibilidade de liberação de licença de aperfeiçoamento para frequentar cursos de pós-graduação stricto sensu, o plano de cargos e salários e a oferta constante de formação continuada contribuem para a constituição de um grupo qualificado de profissionais da educação [...] (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 48).

[...]

Dentre elas, cabe destacar a formação continuada e a carreira profissional que, nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), são sinalizadas como fundantes do processo educativo [...] (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 48).

[...]

Não por acaso, no banco de produções das duas universidades públicas com sede na capital, encontra-se um volume considerável de estudos que têm a RMEF como objeto de pesquisa. Cabe ainda registrar que essa situação evidencia a política de aperfeiçoamento existente na RMEF. Em 2015, por exemplo, havia cinquenta e um servidores liberados para frequentar cursos de pós-graduação stricto sensu. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 49).

[...]

Dedica duas metas à formação e à valorização dos trabalhadores da educação: 5.16. META 16: Manter Formação continuada e pós-graduação de professores e demais profissionais da educação. [...] 5.17. META 17: Valorizar os profissionais do Magistério Público Municipal, assegurando a reestruturação do plano de carreira, mantendo a aplicação do piso salarial nacional. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 49).

Ao analisarmos a relação entre a formação continuada e o plano de carreira docente, verificamos que há possibilidade de licença remunerada para aperfeiçoamento, bem como para que professores/professoras frequentem cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*. Isso porque, de forma associada à política de concurso por ingresso público, plano de cargos e salários e oferta constante de formação continuada, constitui-se um grupo qualificado de profissionais da educação. O documento destaca como evidência da política de aperfeiçoamento o banco de produções das duas universidades públicas, com sede em Florianópolis, as quais possuem um volume considerável de estudos feitos na RME.

O Decreto nº 12.674, de 11 de fevereiro de 2014, que regulamenta o artigo 117 da Lei Complementar nº 63, de 23 de outubro de 2003, a qual trata da licença para participação de curso de Pós-Graduação, garante, em seu artigo 1º:

Ao servidor ocupante de cargo de provimento efetivo e estável poderá ser concedida, a critério do Chefe do Poder Executivo, observada a conveniência administrativa e concordância antecipada e expressa da chefia imediata e do titular do órgão ou entidade onde o servidor estiver lotado, licença remunerada para frequentar curso de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado, nas áreas afins ao cargo exercido pelo servidor. (FLORIANÓPOLIS, 2014, n.p).

Além disso, a Lei nº 2915, de 19 de julho de 1988, que institui o plano de vencimentos e de carreira do magistério público municipal, expõe, na alínea a, artigo 2º, que a promoção por acesso é “a passagem de uma categoria funcional para outra, mantida a mesma classe, na referência imediatamente superior ao valor do vencimento que estiver percebendo.” (FLORIANÓPOLIS, 1988, n.p). É o caso de progressão no plano de carreira para profissionais do magistério que, mediante comprovação hábil e legal de habilitação por terem frequentado cursos de Pós-Graduação, têm acesso a categorias funcionais do plano de carreira que elevam sua remuneração.

A Lei nº 2517, de 19 de dezembro de 1986, que dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal de Florianópolis, na seção que trata da promoção, faz menção da relação entre cursos de aperfeiçoamento e a progressão no plano de carreira:

Art. 42 - A promoção será realizada por Cursos de aperfeiçoamento na área da Educação, atendendo o disposto em regulamento a cada três anos, intercaladamente a promoção por tempo de serviço. [...]

Art. 44 - Na avaliação da promoção por cursos de aperfeiçoamento será considerado o número de horas de duração do Curso. (FLORIANÓPOLIS, 1986, n.p).

A Lei nº 2915/88, que institui o plano de vencimentos e de carreira do magistério público municipal, relata, na alínea b, artigo 2º, que a promoção por aperfeiçoamento é “a passagem de referência em que se encontra o membro do magistério, para a imediatamente superior, na mesma classe e categoria funcional.” (FLORIANÓPOLIS, 1988, n.p). Em seguida, no artigo 11, estabelece orientações para o acesso a essa forma de promoção, indicando que:

§ 2º - Para fins de concessão da promoção por aperfeiçoamento, o Membro do Magistério deverá apresentar, no mínimo, 50 horas de aperfeiçoamento ou atualização, ainda não computado para a concessão de promoção anterior segundo os critérios do anexo III, desta Lei. (FLORIANÓPOLIS, 1988, n.p).

A relação estabelecida entre a formação continuada e a carreira pública municipal, tanto para cursos de Pós-Graduação quanto para cursos de aperfeiçoamento é equivalente. Nos dois casos, o professor, ao cumprir determinados cursos e estar devidamente certificado, pode acessar novas categorias funcionais e/ou referências, o que eleva seu valor de vencimento. Destarte, há várias consequências que derivam da relação entre formação continuada e progressão funcional, principalmente do ponto de vista da obrigatoriedade estipulada para acesso à progressão nos planos de carreira do magistério público.

Segundo Barroso (2005), a incidência que a formação continuada tem na progressão da carreira dos(as) professores/professoras pode representar, ainda que de maneira indireta, um modo de controle. Esse controle, em forma de exigência e regulação de carga horária, títulos e, até mesmo, de temas de formação, é consonante com uma lógica de formação continuada com um formato bancário de formação. De acordo com Machado e Formosinho (2009), nesse formato, cada professor/professora procura, individualmente, acumular conhecimentos que economiza porque lhe dão créditos e proventos na carreira. Desse modo, a formação pode ser reduzida a complemento ou reciclagem da formação inicial.

Por outro lado, mas não em desacordo com os autores, na tentativa de um olhar mais aproximado de quem faz parte da rede municipal, analisamos essa obrigatoriedade para progressão como um aspecto positivo. Quando nós, professores/professoras das redes, mobilizamo-nos para as formações continuadas, ofertadas pelas redes como aperfeiçoamento

ou fora delas, em universidades, em cursos de Pós-Graduação lato sensu ou stricto sensu, não retornamos iguais para as escolas e salas de aula; sempre aprendemos com esse movimento.

O documento aponta também duas metas do Plano Municipal de Educação de Florianópolis (PME), relacionadas à formação e à valorização dos trabalhadores da educação: a meta 16, que trata da oferta de formação continuada e Pós-Graduação, e a meta 17, que trata da valorização dos profissionais do magistério, relacionado à reestruturação do plano de carreira e à aplicação do piso salarial.

Além disso, também consideramos que, provavelmente, o termo aperfeiçoamento foi utilizado na Proposta Curricular do Ensino Fundamental em respeito à terminologia utilizada nas legislações mencionadas.

d) Formação continuada e gestão

Para viabilizar a oferta de formação, em 2009, foi criada a Gerência de Formação Permanente, vinculada à Diretoria de Administração Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, com a intencionalidade de articular ações formativas para promover a valorização e a (re)orientação da prática educativa dos/das profissionais de educação. Esse órgão, em parceria com as Diretorias da SMEF, tem a atribuição de traçar indicadores que orientem a elaboração de ações formativas, por meio de cursos, estágios, pesquisas, extensão e Educação a Distância (áreas estratégicas), visando à formação permanente dos/das profissionais da RMEF. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 50).

[...]

Assim, em consonância com essa determinação, a Diretoria de Ensino Fundamental (DEF) tem proposto, com periodicidade mensal, a realização de formação continuada para todos os grupos de profissionais que atuam nessa etapa de ensino. Os momentos de formação são coordenados e, por vezes, ministrados, pelos assessores da DEF que organizam cursos de formação continuada destinados aos/às profissionais do Ensino Fundamental. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 50).

[...]

Assim, a proposta de formação continuada da Rede congrega diferentes modalidades, tais como: congressos, cursos, seminários, oficinas, palestras e grupos de trabalho. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 51).

[...]

A SMEF tem a responsabilidade de oferecer formação continuada, considerando a sua atribuição de propor políticas públicas que orientem e garantam a organicidade do trabalho educacional do município, tendo também a incumbência, como sistema de ensino, de efetivar as determinações legais definidas na esfera nacional. Sendo assim, a proposta de formação continuada se concretiza no diálogo, que não ignora as deliberações no plano macroeducacional, mas também contempla especificidades das unidades. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 51).

[...]

O desafio de considerar toda essa rede de interações em movimento requer um trabalho de planejamento também articulado e sincronizado em relação às horas-atividade, que somam 50% da carga horária docente, das quais 25% são de formação na rede (um dia coordenado pelas assessorias da DEF e um dia pelos supervisores escolares, orientadores educacionais e administradores escolares nas unidades) e os outros 25% são de estudo e formação que devem ser empreendidos de acordo com as necessidades individuais de formação. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 65).

[...]

Nesses espaços deverá ser garantido o movimento de articulação curricular proposto neste documento, por meio de momentos de planejamento que ultrapassem as especificidades dos Componentes Curriculares nas respectivas Áreas do Conhecimento, tanto no plano vertical quanto horizontal. Tais ações requerem planejamento por parte da equipe gestora da formação, de modo que sejam construídos projetos interdisciplinares que deem conta desses desafios em tais Áreas e Componentes. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 65).

[...]

O processo de formação continuada na RMEF tem sido um foco importante da administração da educação municipal, contribuindo com a qualidade do ensino. Os/As professores/as são convidados/as a refletirem continuamente sobre suas abordagens pedagógicas nas diversas ações que envolvem a formação continuada, o que permite um constante processo de revisão de suas próprias práticas, considerando a historicidade/historicização de seus contextos educacionais. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 129).

Os excertos destacados referem-se, de algum modo, à gestão da formação continuada no município de Florianópolis. Nesse documento, consta que, para “articular ações formativas para promover a valorização e a (re)orientação da prática educativa dos/das profissionais de educação” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 50), a Secretaria Municipal de Educação criou, em 2009, a Gerência de Formação Permanente, vinculada à Diretoria de Administração Escolar. Em pesquisa no site da Prefeitura Municipal de Florianópolis, mencionado a seguir, notamos que essa gerência, hoje, é designada como Gerência de Educação Continuada e possui as seguintes atribuições:

- a) articular e planejar a formação continuada, presencial e a distância, para os profissionais da Rede Municipal de Educação, a partir de eixos comuns entre as Diretorias da Secretaria Municipal de Educação;
- b) articular e encaminhar as ações de Estágio, Pesquisa, Extensão, PIBID e Serviço Voluntário no âmbito da Rede Municipal de Educação;
- c) organizar e publicar o Banco de Dados do Professor Formador e o Catálogo de Dissertações e Teses;
- d) acompanhar e articular as ações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor);
- e) articular, organizar e acompanhar o calendário das ações formativas da Secretaria Municipal de Educação. (FLORIANÓPOLIS, 2018, n.p)

Para além do que está posto nos documentos, a partir do momento em que iniciamos os contatos para a aplicação do instrumento de pesquisa, descobrimos que, apesar de haver um setor específico, responsável pela articulação e planejamento da formação continuada, nas diretorias de Educação Infantil e de Ensino Fundamental é que as ações de formação são pensadas, definidas e planejadas.

Quanto à periodicidade, o documento em análise esclarece que a DEF tem proposto, mensalmente, formação continuada a todos os grupos de profissionais que atuam no Ensino

Fundamental, por meio de uma proposta que reúne congressos, cursos, seminários, oficinas, palestras e GTs.

Segundo o documento, o processo de formação continuada na RMEF tem sido foco da administração da educação municipal, sendo a Secretaria Municipal de Educação a responsável por oferecer formação continuada aos(às) professores/professoras, em um processo formativo concretizado “no diálogo, que não ignora as deliberações no plano macroeducacional, mas também contempla especificidades das unidades.” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 51). Destaca também que os momentos de formação são coordenados e, por vezes, ministrados pelos assessores da própria DEF.

Quanto ao tempo que os professores dispõem para formação, há uma divergência entre o que está dito na Proposta Curricular do Ensino Fundamental e o que é preconizado pela Lei Complementar nº 427, de 29 de dezembro de 2012. A respeito das horas-atividade, a Proposta Curricular menciona que:

somam 50% da carga horária docente, das quais 25% são de formação na rede (um dia coordenado pelas assessorias da DEF e um dia pelos supervisores escolares, orientadores educacionais e administradores escolares nas unidades) e os outros 25% são de estudo e formação que devem ser empreendidos de acordo com as necessidades individuais de formação. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 65)

Já a Lei Complementar nº 427/2012 prescreve, em seu artigo 1º:

§ 3º - B A hora/atividade correspondente a trinta e três por cento da jornada de trabalho, para os membros do Magistério do grupo ocupacional docente nos cargos de professor de educação infantil, professor de anos iniciais e auxiliar de ensino, será implementada na proporção de:
I - um terço, a partir do início do ano letivo de 2013;
II - ampliada para a proporção de dois terços, a partir do início do ano letivo de 2014;
e
III - integralizada a partir do início do ano letivo de 2015. (FLORIANÓPOLIS, 2012, n.p).

A Portaria nº 006, de 05 de fevereiro de 2018, da Prefeitura Municipal de Florianópolis, que normatiza a jornada de trabalho dos servidores do magistério público municipal no ano letivo de 2018, reitera a destinação de 33% da jornada de trabalho dos professores/professoras para hora/atividade.

De toda forma, o texto da Proposta Curricular dispõe que, no espaço da formação continuada que ocorre no tempo destinado à hora/atividade, deve ser garantido o movimento de articulação curricular e que as ações requerem planejamento por parte da equipe gestora da formação. Entretanto, apesar de estar explícita a responsabilidade da administração sobre o

planejamento das ações formativas, mais uma vez, não estão descritas as condições objetivas para acolher as demandas formativas dos professores, preceito da concepção de formação continuada exposto ao longo do documento.

e) Garantia de formação continuada

Dedica duas metas à formação e à valorização dos trabalhadores da educação: 5.16. META 16: Manter Formação continuada e pós-graduação de professores e demais profissionais da educação. [...] 5.17. META 17: Valorizar os profissionais do Magistério Público Municipal, assegurando a reestruturação do plano de carreira, mantendo a aplicação do piso salarial nacional (Lei n.º 11.738/2008). (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 49).

[...]

O desafio de considerar toda essa rede de interações em movimento requer um trabalho de planejamento também articulado e sincronizado em relação às horas-atividade, que somam 50% da carga horária docente, das quais 25% são de formação na rede (um dia coordenado pelas assessorias da DEF e um dia pelos supervisores escolares, orientadores educacionais e administradores escolares nas unidades) e os outros 25% são de estudo e formação que devem ser empreendidos de acordo com as necessidades individuais de formação. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 65).

[...]

Para isso, é preciso garantir e qualificar o espaço permanente de reflexão e formação em serviço, oferecer aporte teórico e discussões que deem conta de acompanhar as mudanças e os avanços que ocorrem de forma cada vez mais acelerada no contexto social, científico e tecnológico contemporâneo. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 168).

Os excertos selecionados suscitam questões acerca da garantia da formação continuada de professores/professoras. Expressamente, afirmam a necessidade de garantia dos espaços de reflexão e formação em serviço, esclarecendo que o Plano Municipal de Educação deve, entre suas metas, manter formação continuada aos(às) professores/professoras do município. Quanto às questões objetivas de garantia, no que concerne ao tempo destinado para esse fim, como já salientamos, o município prevê carga horária destinada à formação continuada em forma de horas-atividade.

4.1.4.2 Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

O documento ao qual nos referimos neste tópico foi elaborado sob a coordenação da Diretoria de Educação Infantil da RME, e contou com a consultoria de Angela Maria Scalabrin Coutinho e a colaboração de Alexandre Fernandes Vaz, Ana Angélica Albano, Suely Amaral Mello e Zoia Prestes, e também, da equipe de assessoras pedagógicas, administrativo-pedagógicas e estagiárias da Secretaria Municipal de Educação.

O documento foi publicado no ano de 2015, durante o mandato do prefeito, Sr. Cesar Souza Júnior (2013-2016), afiliado ao PSD e, assim como no documento analisado anteriormente, o então secretário municipal de educação era o Sr. Rodolfo Joaquim Pinto da Luz.

Segundo consta no documento, “este é o terceiro volume de um conjunto de documentos elaborados a partir de 2008, que visa definir as bases para a estruturação de Orientações Curriculares para a Educação Infantil municipal em Florianópolis.” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 7). Os dois primeiros volumes são as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, publicadas em 2010, também analisada nesta pesquisa, e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal, de 2012.

O documento em análise resulta dessas orientações e passou por intensa discussão e sistematização pelo grupo de supervisores e coordenadores pedagógicos das creches e Núcleos de Educação Infantil (NEI) municipais e pelas assessoras pedagógicas que fizeram parte da equipe da Diretoria de Educação Infantil no segundo semestre de 2013 e primeiro de 2014.

Essa sistematização do currículo parte das Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal de 2012, mas não só, é a síntese do confronto destas com a documentação produzida pelas profissionais das instituições de Educação Infantil, quais sejam os registros e planejamentos, apresentados pelas supervisoras e analisados ao longo do processo de escrita deste documento. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 8).

Para este trabalho, foram organizados momentos de estudo e diálogo do grupo que se ocupou da sistematização do currículo com os consultores já elencados. Cada um fez abordagem de um grupo temático: Alexandre Fernandez Vaz abordou o conceito de experiência e corpo; Ana Angélica Medeiros Albano tratou das Artes Visuais e das relações com a natureza; Suely Amaral Mello abordou a linguagem oral e escrita e as relações sociais e culturais; Zoia Ribeiro Prestes tratou do conceito de brincadeira e desenvolvimento. No entanto, no documento, não há menção objetiva da participação dos(as) professores/professoras na RME na elaboração do mesmo.

O referido documento contém 172 páginas e divide-se em: apresentação; introdução; brincadeira; núcleo de ação pedagógica: relações sociais e culturais; núcleo de ação pedagógica: linguagens; núcleo de ação pedagógica: relações com a natureza; referências. Cada uma das dimensões temáticas apresenta indicativos para o planejamento, organizados nos grupos etários: bebês; crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Durante a leitura do documento, buscamos pelos elementos de análise descritos na metodologia, porém não encontramos unidades de registro com referência à formação continuada de professores. No entanto, outro documento curricular da Educação Infantil, as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de 2010 apresenta, em seu texto, os elementos pesquisados, cuja análise é apresentada a seguir.

4.1.4.3 Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil

As Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil consistem em um documento curricular publicado no ano de 2010, durante o governo do prefeito, Sr. Dário Elias Berger (2005-2008/2009-2012), afiliado ao PMDB, atual MDB. O secretário municipal de educação, na ocasião da publicação, era o Sr. Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, assim como em dois dos documentos já analisados.

Segundo consta no documento, as Diretrizes Educacionais Pedagógicas foram elaboradas pela professora Eloísa Acires Candal Rocha, que retoma os Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil, produzidos em 2000, com o objetivo de ampliar, esclarecer e atualizar as bases teóricas já definidas. Especialmente, no que tange à função social da Educação infantil, aos núcleos da ação pedagógica e às implicações desses aspectos na definição do caráter da docência. As diretrizes foram apresentadas aos professores conferencistas como um texto-referência, para que os mesmos proferissem suas conferências a partir dos indicativos apresentados nas mesmas. (FLORIANÓPOLIS, 2010).

O documento que contém 205 páginas é dividido em duas partes: parte I – conferências e parte II - relatos de experiências.

A parte I é composta por textos que abordam as seguintes temáticas, de autoria dos conferencistas: estratégias pertinentes à ação pedagógica (Verena Wiggers); ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética (Daniela Guimarães); contribuições da Educação Infantil para a formação do leitor e produtor de textos (Suely Amaral Mello); Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo (Luciana Esmeralda Ostteto); sobre o corpo em movimento na Educação Infantil: a cultura corporal e os conteúdos/linguagens (Maurício Roberto da Silva) e supervisão na Educação Infantil e a organização do trabalho educacional pedagógico (Ana Regina Ferreira de Barcelos).

A parte II apresenta relatos de experiências vivenciadas em creches e núcleos de Educação Infantil, registrados por professoras e supervisoras. Pelo fato do foco desta pesquisa

corresponder à formação continuada ofertada na Rede Municipal de Ensino, a segunda parte do documento não foi analisada.

No transcurso da leitura do documento, selecionamos os excertos sinalizadores da concepção de formação continuada e relação entre formação continuada e currículo, de acordo com o Quadro 6 (Apêndice G).

Em relação à incidência dos elementos de análise, formação aparece 12 vezes ao longo do documento; a expressão formação continuada é mencionada 09 vezes e formação em serviço 01 vez apenas. Aperfeiçoamento, treinamento, capacitação, reciclagem e a expressão formação permanente não são citados. Após leitura detalhada dos excertos, identificamos categorias de análise a posteriori, que sistematizamos na sequência deste estudo.

a) Concepção de formação continuada

Contudo, não há dúvida de que em Florianópolis existem significativos diferenciais no que diz respeito à organização do sistema, ao grau de formação inicial e continuada dos profissionais e, principalmente, em relação ao nível de mobilização alcançado neste coletivo frente a algumas das principais questões e desafios teórico-práticos, gerados nos espaços públicos de Educação Infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p.12).

[...]

Neste sentido, cabe ainda destacar que o projeto educacional-pedagógico é mais amplo e exige a definição dos processos de organização e estrutura que viabilizarão o cumprimento das funções socioeducativas da educação infantil: o espaço e os materiais, os mecanismos de relação com as famílias e os processos de formação dos profissionais, etc. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 13).

[...]

Na pesquisa e no debate realizados com Zapelini (2007), que analisa o papel da supervisão na organização da formação continuada, buscamos referência para discutir as diferentes modalidades de formação em serviço, implantadas nas UEs da rede. Este estudo subsidiou a elaboração de uma pesquisa/levantamento, organizada pelo grupo de supervisores em algumas UEs, culminando na elaboração de um quadro que evidenciou as diferentes formas de organização destes momentos. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 96).

[...]

Aspectos a serem Considerados na Discussão e Elaboração do PPP: [...] Definir o foco do projeto de formação continuada da unidade. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 96).

[...]

Torres (2003) afirma que as reuniões pedagógicas são apontadas como um espaço privilegiado nas ações partilhadas entre o profissional que coordena o processo de formação continuada e os professores. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 97)

[...]

Aspectos a serem considerados na organização de uma Reunião Pedagógica: [...] Qualificar os momentos de formação continuada ocorridos na reunião pedagógica e diversificar as discussões teórico/práticas. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 98).

[...]

Planejamento do trabalho da supervisão: [...] Organizar a formação continuada em serviço e sistematizar o projeto de formação, bem como organizar a síntese para certificação; [...] Utilizar estratégias que revelem as temáticas para organizar a formação continuada. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 101).

Um dos excertos enaltece a formação continuada desenvolvida no município como um dos aspectos diferenciais de Florianópolis no movimento em torno da definição das Orientações Educativas para Educação Infantil. Outros dois excertos destacam a formação continuada como parte do Projeto Educacional-Pedagógico das Unidades Educativas (UEs) como modo de definir “processos de organização e estrutura que viabilizarão o cumprimento das funções socioeducativas da Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 13), dentre elas, a formação dos profissionais.

Dois excertos mencionam a formação continuada em serviço, ambos relacionados ao papel do supervisor na Educação Infantil. Um deles pontua a formação continuada em serviço como uma atribuição desse profissional; o outro faz uma reflexão sobre os momentos em que a formação em serviço ocorre, assinalando as reuniões pedagógicas como espaço para esse fim. As reuniões são enaltecidas como um espaço privilegiado nas ações partilhadas entre o profissional que coordena o processo de formação continuada e os(as) professores/professoras.

b) Relação entre formação continuada e currículo

Este texto traz em suas entrelinhas as reflexões contidas na Conferência de Abertura do Curso de Formação Continuada Corpo e Movimento na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 78).

[...]

Apresentamos, na sequência, parte da síntese elaborada ao longo da formação continuada 2007/2008, referente à temática planejamento dos professores. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 101).

Excertos que versam sobre a construção do texto curricular em processos de formação continuada deixam transparecer, sob nossa visão, que a formação é concebida pela Rede Municipal de Ensino como um espaço de discussão e reflexão que pode estar a serviço da construção do documento curricular.

c) Formação continuada e gestão

Sendo assim, confere à supervisão a tarefa de coordenar, mobilizar, instigar e fomentar as discussões de forma a contribuir para qualificação destes momentos, os quais devem se configurar como profícuos espaços de reflexão coletiva e formação continuada ocorridos na UE. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 93).

[...]

Planejamento do trabalho da supervisão: [...] Organizar a formação continuada em serviço e sistematizar o projeto de formação, bem como organizar a síntese para

certificação; [...] Utilizar estratégias que revelem as temáticas para organizar a formação continuada; (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 101).

[...]

Planejamento do trabalho da supervisão: [...] Coordenar o trabalho pedagógico: propor formação, assessorar o planejamento, colaborar nas atividades coletivas, coordenar as reuniões pedagógicas e os grupos de estudo, garantir a avaliação da prática pedagógica. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 101).

Como podemos observar, a formação continuada de professores/professoras é vista como uma responsabilidade da equipe gestora das UEs, mais especificamente da supervisão educacional. Ressaltamos que grande parte dos excertos é extraída do texto “Supervisão na Educação Infantil e a organização do trabalho educacional pedagógico”, de autoria de Ana Regina Ferreira de Barcelos, escrito a partir de formação continuada, realizada com supervisores das creches e núcleos de Educação Infantil da rede municipal.

O texto discorre sobre o papel desse profissional na organização e sistematização da formação continuada de professores/professoras nas creches e núcleos de Educação Infantil do município, deixando clara a responsabilidade dos mesmos sem, no entanto, tratar das condições objetivas que dão corpo a esse processo.

4.1.4.4 Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC constituem um documento curricular de 44 páginas, cujo objetivo é a articulação das Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica às normas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Assim como a Proposta Curricular do Ensino Fundamental, o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi publicado na administração municipal do prefeito, Sr. Cesar Souza Junior (2013-2016) que, na ocasião, contava com o Sr. Rodolfo Joaquim Pinto da Luz como secretário municipal de educação. A elaboração do documento teve a coordenação geral de Cláudia Cristina Zanela, Cristina Doneda Losso, Sônia Cristina de Lima Fernandes e Vânio Cesar Seemann. As consultoras responsáveis pela sistematização foram Ângela Maria Scalabrin Coutinho e Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Semelhante aos demais documentos, não há menção da participação de professores/professoras da Rede Municipal de Ensino na construção desse documento curricular.

O texto é dividido em: apresentação, prefácio, introdução, Diretrizes Curriculares para a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (a educação integral e o direito à aprendizagem como concepções fundantes do processo educativo; princípios educativos orientadores do percurso formativo dos educandos; a organização da Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis: etapas e modalidades; os sujeitos e seus diferentes percursos formativos: a criança, o jovem, o adulto e o idoso; conhecimento, processos de ensino e aprendizagem, tempos e espaços: concepções curriculares da Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis); diretrizes, resoluções e documentos norteadores da Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis; referências.

Durante a leitura do documento, selecionamos 04 excertos que contemplam as categorias de análise definidas a priori, de acordo com o Quadro 7 (Apêndice H). A expressão formação continuada foi o único elemento encontrado ao longo do documento. As expressões formação em serviço e formação permanente, assim como aperfeiçoamento, treinamento, capacitação e reciclagem não são citadas. Após a leitura detalhada dos excertos, sistematizamos categorias de análise a posteriori, apresentadas a seguir.

a) Concepção de formação continuada

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos: [...]VIII - valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 20).

[...]

Formação e a carreira profissional como fundantes do processo educativo: De acordo com o Decreto Presidencial 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o reconhecimento da importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional deve ser traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério e à garantia de condições de trabalho. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 23).

[...]

A existência da pluralidade étnico-racial implica no fomento à formação continuada dos profissionais da educação, e que se tenha como base não apenas o reconhecimento das diferenças, mas que estas sejam colocadas em relação entre os sujeitos. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 24).

Esse documento apresenta uma característica marcante comparado aos demais, pois há 02 excertos que relacionam objetivamente a formação continuada de professores/professoras à valorização profissional. O primeiro deles cita o artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), que elenca a formação continuada como um requisito da escola de qualidade social, em se tratando da valorização de

professores/professoras. O segundo afirma, entre outros pontos, que a oferta de formação continuada se traduz em valorização profissional.

Outro excerto, ao discorrer sobre as relações étnico-raciais, sinaliza que um determinado conhecimento, presente no currículo, deve se fazer presente nas relações entre os sujeitos e, por extensão, a formação continuada deve atuar no fomento da ampliação dessa perspectiva.

A partir disso, podemos inferir que a concepção de formação continuada implícita no documento alinha-se à concepção adotada por esta pesquisa, por ser um processo que considera e promove a reflexão sobre os conhecimentos curriculares em uma perspectiva de ampliação. Além disso, entendemos que a valorização profissional perpassa, entre outros aspectos, pela formação continuada de professores/professoras, muito embora mais detalhes o documento não explane sobre como a formação.

b) Relação entre formação continuada e currículo

Art. 2º Estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivos:

[...] III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 12).

[...]

A existência da pluralidade étnico-racial implica no fomento à formação continuada dos profissionais da educação, e que se tenha como base não apenas o reconhecimento das diferenças, mas que estas sejam colocadas em relação entre os sujeitos. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 24).

Os dois excertos tratam da formação continuada como proposição garantida em objetivos e princípios de documentos curriculares. O primeiro deles cita um trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), que expõe seus objetivos, dentre eles, a orientação de cursos de formação continuada de docentes da Educação Básica. Entretanto, o texto não contextualiza esse tema a partir da citação que faz, o que limita a nossa discussão.

O segundo elenca a formação continuada dos profissionais da educação, considerando as relações étnico-raciais como um princípio educativo das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino, além de dar orientações. Nenhum outro princípio versa sobre a formação continuada de professores/professores vinculada a temas específicos.

Além de descrever a formação continuada em torno das relações étnico-raciais como um princípio educativo, o documento sinaliza uma importante relação entre formação continuada e o currículo: a de prescrição.

Ao fazer indicação do tema currículo, nesse caso, das relações étnico-raciais, o documento deixa claro que estas devem integrar a formação continuada, dando orientações, inclusive, sobre os preceitos que devem nortear a ação docente. Desse modo, o currículo atua como indicativo do que deve ou não constituir as discussões nos espaços de formação.

Em síntese, dos documentos curriculares do município de Florianópolis, analisados nesta pesquisa, fizemos o levantamento de um conjunto de excertos que nos permitiram sistematizar a discussão em torno da concepção de formação continuada expressa e das possíveis relações estabelecidas entre formação continuada e currículo, bem como da gestão e formação continuada, da garantia de formação continuada e da formação continuada, além do plano de carreira docente.

Quanto à concepção de formação continuada tratada pelos documentos, podemos concluir que se alinha com o conceito de formação continuada, delimitado por Marin (1995), e que serviu de suporte à presente pesquisa. Uma série de elementos nos permitiu essa inferência, a exemplo da descrição da formação continuada como um processo reflexivo, coletivo e individual. Processo este que contribui para revisão da prática do(a) professor/professora ao levar em consideração os contextos educacionais e admitir o(a) professor/professora como protagonista de sua formação.

Identificamos, portanto, uma preocupação e um comprometimento da Rede Municipal de Ensino com a formação continuada dos(as) professores/professoras como movimento necessário ao desenvolvimento do trabalho docente.

Quanto à relação entre formação continuada e currículo, os documentos nos permitem apontar três possibilidades de relação. A primeira delas, e mais enfatizada, versa sobre a formação continuada a serviço da construção do currículo, mencionando movimentos de articulação curricular como desdobramento dessa construção. Outra relação percebida é a de prescrição, em que o documento curricular indica o que deve ou não ser contemplado na formação continuada. Por fim, observamos uma relação entre formação continuada e avaliações em larga escala, com foco especial à Prova Floripa.

Ao desdobrar as preocupações entre a formação continuada e a construção do currículo, da relação entre o currículo e a formação e da relação com as avaliações em larga escala depreendemos que os documentos, de modo geral, anunciam um tripé interessante para os projetos e programas de ação. Isso porque colocam em evidência a necessidade de envolver

o(a) professor/professora na construção dos documentos curriculares e a necessidade de formação para além destes, visando a progressões. Por último, mas não menos importante, é evidenciada a questão do desempenho que, sem dúvida, é um tema que merece tempo e espaço nas propostas de formação.

Sobre a formação continuada e o plano de carreira docente, observamos uma política de formação ligada à progressão na carreira, associada à valorização profissional.

A respeito da gestão da formação continuada, nossa análise esteve pautada em dois âmbitos: o primeiro sobre a responsabilidade da política de formação continuada da Rede Municipal de Ensino ser da administração pública, assegurando, inclusive, as horas-atividade do(a) professor/professora para esse fim; o segundo sobre a responsabilidade da equipe gestora das UEs sobre a formação continuada em serviço.

Ainda, um dos documentos menciona a garantia aos espaços de reflexão e de formação em serviço, sem explicitar, no entanto, as condições objetivas mobilizadas para além da garantia do tempo.

4.1.5 Lages

O Projeto Conhecer é um documento curricular do município de Lages que “constitui-se em um importante referencial para a construção e organização de diretrizes para as políticas educacionais no município.”

O documento não menciona o ano de sua publicação, porém, em pesquisa no site da Secretaria Municipal de Educação de Lages, observamos que foi publicado em 2010. Na ocasião, a secretária municipal de educação era a Sra. Sirlei da Silva Rodrigues, e o prefeito, o Sr. Renato Nunes de Oliveira, filiado ao PP.

Ao longo de 64 páginas, o documento aborda as seguintes seções: projeto Conhecer: a excelência do ser na busca do saber e do fazer; o projeto Conhecer em dados; projeto Conhecer na Educação Infantil; Ensino Fundamental; programas de suporte ao processo educacional; conselhos; referências bibliográficas. Destacamos que, na seção que trata do Ensino Fundamental, há uma subseção que trata especificamente da formação continuada.

Sobre a autoria, o documento não lista autores envolvidos em sua construção. Cita apenas que foi construído “pelos sujeitos envolvidos na trajetória, professores, gestores, estudantes, pais, funcionários e conselhos da sociedade civil.” (LAGES, 2010, p. 11). Em uma nota de rodapé explica que

o Sistema Municipal de Ensino de Lages em 2000 objetivou através do Projeto Conhecer: a excelência do ser na busca do saber estabelecer uma leitura criteriosa do contexto educativo, realizando um diagnóstico do processo de ensino/aprendizagem. Foram levantados dados a partir de visitas nas unidades escolares, reuniões com os dirigentes, professores e alunos; resultando em uma proposta de ações construída coletivamente. (LAGES, 2010, p. 11).

No documento não fica claro como esse diagnóstico efetivamente foi realizado, nem se foi a única maneira de os(as) professores/professoras participarem da construção do documento. Além disso, é importante salientarmos que, de acordo com informação obtida por contato telefônico com representante da Secretaria da Educação do Município de Lages (SEML), esse documento está passando por processo de atualização.

Na leitura, selecionamos excertos sinalizadores da concepção de formação continuada e relação entre formação continuada e currículo, de acordo com o Quadro 8 (Apêndice I). A expressão formação continuada aparece 08 vezes ao longo do documento, a palavra capacitação 03 vezes, aperfeiçoamento 02 vezes e formação 17 vezes. A expressão formação em serviço, e as palavras treinamento e reciclagem não são mencionadas. Com base nos achados, levantamos as categorias de análise, que detalhamos a seguir.

a) Concepção de formação continuada

Com o objetivo de enriquecer o processo pedagógico, os professores que atuam no setor de informática estão em processo permanente de capacitação. (LAGES, 2010, p. 19).

[...]

O objetivo da Educação Continuada na SEML é implementar ações que promovam aprendizagem significativa por meio de uma ação e prática pedagógica que atenda os pressupostos nos quais pauta-se o projeto da educação. É organizada com vistas a garantir a transposição dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a Proposta Curricular. (LAGES, 2010, p. 26).

[...]

Nesse sentido, a partir do ano de 2010, optou-se por uma política de formação de professores na forma de capacitação continuada, processo que busca contribuir para a melhoria da qualidade dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Para tal, a formação será realizada nos espaços da secretaria da educação e nos CEIMs. (LAGES, 2010, p. 26).

[...]

Tem, também, por objetivo a valorização do profissional através do aperfeiçoamento em serviço, onde o foco é instrumentalizá-los com técnicas, metodologias e conhecimentos de modo a transformar os conceitos/conteúdos do ensino em atividades significativas de aprendizagem para todos(as). (LAGES, 2010, p. 27).

[...]

Promover o aperfeiçoamento permanente dos professores, através de reuniões pedagógicas e encontros de estudo, ampliando a competência docente; - das funções da Orientação Educacional (LAGES, 2010, p. 34).

[...]

A Prefeitura do Município de Lages, através da Secretaria da Educação, possui uma política de Formação de Professores que se dá com Capacitações Continuadas,

processo este que contribuiu na melhoria da qualidade de nossos professores e no processo ensino aprendizagem, que está assegurado no artigo 37, da Lei complementar nº 107, de 23 de dezembro de 1998, estando de acordo com a Lei nº 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LAGES, 2010, p. 50).

[...]

FORMAÇÃO CONTINUADA - Pretende oportunizar aos professores do Sistema Municipal de Ensino um contínuo processo de desenvolvimento profissional pautado na atualização e aprofundamento das temáticas educacionais, refletidas na práxis pedagógica. (LAGES, 2010, p. 51).

[...]

Metas da Formação Continuada:

- Realizar a Formação Continuada a partir das temáticas de interesse dos professores. Iniciar e finalizar a formação no horário estabelecido pela SEML para valorizar a pontualidade, dando credibilidade ao trabalho.
- Acompanhar nas escolas a prática pedagógica do professor em sala de aula, no mínimo um dia por semana.
- Oferecer atendimento individualizado para auxiliar a escola a superar as dificuldades didático-pedagógicas dos professores, três dias por semana na SEML, em horários estabelecidos previamente (LAGES, 2010, p. 51).

O conceito de formação continuada é abordado no documento de diferentes formas. Uma delas é a capacitação, caracterizada como permanente/continuada. Em um dos excertos, a capacitação continuada é tida como um processo “que contribuiu na melhoria da qualidade de nossos professores no processo ensino aprendizagem.” (LAGES, 2010, p. 26).

Essa afirmativa sobre a capacitação de professores/professoras, em consonância com os argumentos de Marin (1995), pode conotar dois enfoques: o primeiro refere-se a tornar capaz ou habilitar, congruente com a ideia de educação continuada; o segundo remete à persuasão, ao esperado aceite, por parte dos professores/professoras, de propostas fechadas em nome de uma suposta melhoria.

Consta ainda que o processo de formação continuada contribui para a melhoria da qualidade do(a) professor/professora. Só o documento não deixa claro com qual enfoque a capacitação acontece, embora nos alerte para uma possível responsabilização do(a) professor/professora, visto que se atribui especificamente a ele(a) a melhoria da qualidade que não sabemos, ao certo, se é proveniente do processo ou dele próprio como profissional.

Aperfeiçoamento também é um conceito utilizado nesse documento curricular. Em um primeiro plano como aperfeiçoamento permanente, que amplia a competência docente; em outro plano, como aperfeiçoamento em serviço, em que o foco é instrumentalizar o(a) professor/professora “com técnicas, metodologias e conhecimentos de modo a transformar os conceitos/conteúdos do ensino em atividades significativas de aprendizagem para todos(as).” (LAGES, 2010, p. 26).

Segundo Marin (1995, p. 16), “no caso dos profissionais da educação, limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas.” Visto que o

conceito de aperfeiçoamento remete ao ato de tornar perfeito, significa não ter falhas. Sob essa ótica, o excerto selecionado alerta, uma vez mais, para a responsabilização do(a) professor/professora, considerando-o(a) único(a) responsável por transformar conhecimentos e habilidades em atividades significativas de aprendizagem por meio da instrumentalização fomentada pelo processo de aperfeiçoamento. Todavia, sem fazer menção à interferência de outros condicionantes à prática docente que independem da vontade ou do esforço pessoal.

Em contrapartida, o documento cita a formação continuada centrada nos interesses dos(as) professores/professoras, promovendo, assim, a aprendizagem significativa. Por conseguinte, esse processo é visto como contínuo e “pautado na atualização e aprofundamento das temáticas educacionais.” (LAGES, 2010, p. 51). Para tal, afirma que possui uma política de formação de professores/professoras, assegurada no artigo 37, da Lei Complementar nº 107, de 23 de dezembro de 1998, revogada pela Lei Complementar nº 412, de 28 de maio de 2013. Contudo, apesar da revogação, a redação e o número do artigo permanecem os mesmos:

Art. 37 A formação dos trabalhadores em educação far-se-á de forma contínua e sistemática, garantindo-se os cursos específicos, de modo a estender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino às características de cada fase do desenvolvimento dos estudantes e as demandas da educação em geral ou às necessidades de organização e funcionamento dos profissionais nas áreas em que atuarem.

Parágrafo Único - O Município incentivará a formação dos profissionais da educação da rede pública municipal de ensino e manterá programas permanentes de atualização e aperfeiçoamento dos profissionais nas áreas em que atuarem. (LAGES, 2013, n.p).

Nesse artigo, percebemos novamente o emprego do conceito de aperfeiçoamento. Embora o documento enfatize o caráter permanente/continuado dos processos de formação de professores/professoras e cite o termo formação e a palavra educação continuada, ao mesmo tempo, utiliza os conceitos de aperfeiçoamento e capacitação, como descritos por Marin (1995).

Isso poderia ser interpretado como um paradoxo, mas como já constatamos nos documentos do município de Florianópolis, esses termos são citados no contexto de uma legislação nacional que faz uso deles. Inferimos, portanto, que a prevalência é de uma concepção mais relacionada à formação continuada.

b) Relação entre formação continuada e currículo

O objetivo da Educação Continuada na SEML é implementar ações que promovam aprendizagem significativa por meio de uma ação e prática pedagógica que atenda os pressupostos nos quais pauta-se o projeto da educação. É organizada com vistas a garantir a transposição dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a Proposta Curricular. (LAGES, 2010, p. 26).

Tem, também, por objetivo a valorização do profissional através do aperfeiçoamento em serviço, onde o foco é instrumentalizá-los com técnicas, metodologias e conhecimentos de modo a transformar os conceitos/conteúdos do ensino em atividades significativas de aprendizagem para todos(as). (LAGES, 2010, p. 27).

Conforme posto, a educação continuada na SEML é organizada de forma a “garantir a transposição dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a Proposta Curricular.” (LAGES, 2010, p. 26). Nesse aspecto, notamos uma preocupação com o processo de formação continuada, no sentido de que aconteça cerceado pela Proposta Curricular e seus pressupostos. Do mesmo modo, percebemos o vínculo entre a valorização do profissional e a formação deste, reconhece o espaço de atuação também como formativo.

c) Formação continuada e gestão

Para tal, a formação será realizada nos espaços da secretaria da educação e nos CEIMs. (LAGES, 2010, p. 26).

[...]

Seminários, palestras, oficinas, grupos de estudos, reuniões, grupos de formação por área de conhecimento ou etapa de ensino, ciclos de formação sobre temas específicos, têm caracterizado a sua organização. (LAGES, 2010, p. 27).

[...]

De outro modo, a formação descentralizada visa à reflexão da demanda de cada unidade. Para tanto, as unidades educativas, nos momentos de estudo previstos no calendário escolar (Paradas Pedagógicas) oportunizarão espaço para a realização de assessoria técnica e pedagógica, constituindo a formação descentralizada, esta acompanhada pelos Orientadores e pelo Setor de Educação Infantil (LAGES, 2010, p. 27).

[...]

As oficinas são realizadas no contra turno, sendo os professores convidados a participar voluntariamente e certificados pela SEML. Os temas geradores surgem a partir de interesses apontados na formação continuada, enriquecendo os trabalhos nos Centros de Educação Infantil. (LAGES, 2010, p. 30).

[...]

Manter e aperfeiçoar a Formação Continuada dos Professores do Sistema Municipal da Educação; - das metas do Ensino Fundamental (LAGES, 2010, p. 32).

[...]

Promover o aperfeiçoamento permanente dos professores, através de reuniões pedagógicas e encontros de estudo, ampliando a competência docente; - das funções da Orientação Educacional. (LAGES, 2010, p. 34).

[...]

O Município de Lages conforme adesão ao Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. O foco de atuação prevê 5 metas específicas a serem alcançadas até 7

de setembro de 2022, distribuídas em 28 diretrizes, que garantam itens como: [...] formação continuada dos profissionais da educação. (LAGES, 2010, p. 35).

[...]

A Formação Continuada será oferecida na seguinte forma Educação Infantil: oito encontros de três horas, sendo que quatro deles serão destinados à realização de oficinas pedagógicas. Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano: sete encontros de três horas, nos períodos matutino e noturno, abrangendo duas áreas do conhecimento por formação. Ensino Fundamental II - 6º ao 9º ano: sete encontros de três horas por área do conhecimento nos períodos vespertino e noturno. (LAGES, 2010, p. 51).

[...]

Realizar a Formação Continuada a partir das temáticas de interesse dos professores. Iniciar e finalizar a formação no horário estabelecido pela SEML para valorizar a pontualidade, dando credibilidade ao trabalho - meta da Formação Continuada. (LAGES, 2010, p. 51).

Quanto à gestão da formação continuada no município de Lages, o documento elenca como metas da formação continuada:

- Realizar a Formação Continuada a partir das temáticas de interesse dos professores. Iniciar e finalizar a formação no horário estabelecido pela SEML para valorizar a pontualidade, dando credibilidade ao trabalho.
- Acompanhar nas escolas a prática pedagógica do professor em sala de aula, no mínimo um dia por semana.
- Oferecer atendimento individualizado para auxiliar a escola a superar as dificuldades didático-pedagógicas dos professores, três dias por semana na SEML, em horários estabelecidos previamente. (LAGES, 2010, p. 51).

Há pontos interessantes nas metas estabelecidas pelo município para formação continuada de professores/professoras no que diz respeito à gestão. Primeiramente, é a preocupação com a gestão do tempo, elencando a pontualidade como premissa da credibilidade do trabalho. Depois, o acompanhamento dos(as) professores/professoras em sala de aula. Em nossa concepção, independentemente de quem realize o trabalho de supervisão de aulas, essa ação pode ser considerada regulatória.

Na sequência, identificamos como meta da formação continuada o atendimento individualizado, cujo intento é o de auxiliar a escola a superar as dificuldades didático-pedagógicas dos(as) professores/professoras, citando a periodicidade dessa ação.

Durante a leitura dos documentos, a seleção dos excertos e as respectivas análises, alguns questionamentos foram surgindo: quem observa e infere sobre as aulas dos professores? Como procede? São analisados outros fatores que permeiam as dificuldades, principalmente os alheios à vontade do(a) professor/professora?

Apesar dos silenciamentos, as metas explicitadas, de maneira geral, permite-nos aventar a possibilidade de que a relação entre formação continuada e currículo que se estabelece ao longo do documento seja pautada na regulação e no controle do trabalho do(a)

professor/professora. Parece-nos que até mesmo a distribuição ordenada das metas relata essa relação. Ou melhor, a oferta de formação continuada, seguida da observação do trabalho do(a) professor/professora em sala de aula e, por fim, atendimento individualizado na sede da Secretaria para superação das dificuldades dos(as) professores/professoras.

De forma abrangente, o documento cita modos de organizar a formação continuada, a exemplo de reuniões pedagógicas, seminários, palestras, oficinas, grupos de estudos, entre outros. Prevê, igualmente, a quantidade de encontros para cada etapa.

A Formação Continuada será oferecida na seguinte forma Educação Infantil: oito encontros de três horas, sendo que quatro deles serão destinados à realização de oficinas pedagógicas. Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano: sete encontros de três horas, nos períodos matutino e noturno, abrangendo duas áreas do conhecimento por formação. Ensino Fundamental II - 6º ao 9º ano: sete encontros de três horas por área do conhecimento nos períodos vespertino e noturno. (LAGES, 2010, p. 51).

Quanto à responsabilidade dos processos de formação continuada, observamos que o documento evidencia duas variantes: uma que se relaciona à administração pública, quando a formação continuada de professores/professoras é colocada como uma meta do Ensino Fundamental; outra faz menção da formação descentralizada como responsabilidade das UEs, que devem fazer a previsão de espaço para representantes de um setor da Secretaria.

Em relação ao papel da assessoria pedagógica, se atua na promoção de um processo formativo potencialmente reflexivo, considerando os diferentes contextos, capazes de interferir no trabalho docente, ou se tem caráter regulatório e segue a lógica de discussão que construímos até aqui, é determinante nessa ação. No entanto, a afirmação de que são oportunizados espaços para essa assessoria como uma preconização do documento e que esta se constitui como formação descentralizada, adverte-nos novamente para uma relação pautada na regulação.

O documento explicita ainda a adesão do município ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Publicado por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de maio de 2007, o referido plano dispõe sobre a implementação do respectivo Plano de Metas pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, como também com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.

Uma das diretrizes desse plano é que o município deve instituir “programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação.” (BRASIL, 2007, n.p).

Lançado no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, inicialmente, o plano apresentava uma previsão de 15 anos para ser completado, mas acabou descontinuado antes desse prazo. Apesar de mencionar a adesão do município, o documento não explica como, até então, estava sendo conduzida a elaboração de uma política própria de formação inicial e continuada de professores/professoras.

d) Garantia de formação continuada

A Prefeitura do Município de Lages, através da Secretaria da Educação, possui uma política de Formação de Professores que se dá com Capacitações Continuadas, processo este que contribuiu na melhoria da qualidade de nossos professores e no processo ensino aprendizagem, que está assegurado no artigo 37, da Lei complementar nº 107, de 23 de dezembro de 1998, estando de acordo com a Lei nº 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LAGES, 2010, p. 50).

O excerto selecionado esclarece que o município possui política de formação de professores/professoras, embora não tenhamos encontrado registro documental durante a pesquisa. Além desse fator, não é mencionada a garantia da formação continuada de professores/professoras. Porém, o artigo 37 da Lei Complementar citada, revogada pela Lei Complementar nº 412/2013, como já citamos, explicita a garantia de formação contínua e sistemática, deixando claro que o município deve incentivar a formação dos profissionais da educação da Rede Pública Municipal de Ensino e manter programas permanentes de atualização e aperfeiçoamento para os profissionais nas áreas em que atuam. (LAGES, 2013).

4.1.6 Síntese da análise dos documentos curriculares dos municípios

Nessa síntese, tecemos algumas considerações a partir da análise dos documentos curriculares dos municípios. Com base nas categorias definidas a priori e a posteriori, elaboramos análise comparativa entre os documentos dos municípios.

Sobre a concepção de formação continuada, admitida pelo conjunto de documentos, inferimos que se centram, predominantemente, no conceito de formação continuada, proposto por Marin (1995), permeado por dois argumentos hegemônicos: o aspecto contínuo da formação e o caráter reflexivo do processo. Entretanto, não de forma homogênea, outros

elementos são considerados com base em ideias como aprimoramento do trabalho docente, relação entre teoria e prática, cunho coletivo e individual, adequação às necessidades dos(as) professores/professoras e centralidade destes(as) no processo.

Ainda que o conceito de formação continuada tenha prevalecido, não foi o único abordado nos documentos. Também foram empregados os termos aperfeiçoamento, capacitação e qualificação. Contudo, a leitura da totalidade das unidades de registro demonstra o alinhamento ao conceito de formação continuada, mesmo com a identificação de algumas contradições. Estas ficaram mais claras à medida que analisamos as possíveis relações entre a formação continuada e o currículo.

Quanto à relação entre formação continuada e currículo, a que percebemos estar mais fortemente estabelecida nos documentos relaciona-se à participação dos(as) professores/professoras na construção dos documentos curriculares.

No conjunto dos 09 documentos curriculares analisados, 07 relatam a participação de professores/professoras da rede na sua construção em algum nível. Desses, todos admitem a participação dos(as) professores/professoras em espaços-tempos de formação continuada no processo de elaboração dos documentos curriculares, embora nem todos os documentos tenham esclarecido como essa participação se deu.

Não obstante, essa participação dos(as) professores/professoras parece-nos ser evocada, em alguns momentos, de acordo com Cunha e Rezende (2018) no âmbito do participacionismo. Na análise das unidades de registro, inferimos a sinalização de direcionamento das Secretarias na condução dessa participação, como evidentemente era de se esperar, pois a ela cabe a função de organizar o processo.

Todavia, a sinalização, por exemplo, de que os encontros (reuniões, seminários, estudos) foram poucos; a indicação de que houve seleção das contribuições dos(as) professores/professoras para constar nos documentos, sem que isso fosse objeto de decisão deles; a ausência de professores/professoras como autores dos documentos; a assinatura de especialistas nos textos que compõem os documentos, entre outros elementos, abriram condições para cotejarmos a possibilidade de participacionismo.

Se, por um lado, o exercício de outros sujeitos reconhecerem os limites e as possibilidades das contribuições seja uma necessidade, de outro, a forma de proceder pode distanciar o(a) professor/professora, bem como criar resistências à sua participação tanto em relação à participação nas iniciativas de formação continuada quanto na sua atuação em relação ao currículo construído. Assim, a formação continuada pode estar a serviço de uma suposta participação dos(as) professores/professoras na elaboração do documento curricular.

As relações entre formação continuada e currículo estiveram também associadas a ideia de qualidade, de modo que a formação pode atuar na qualificação do trabalho pedagógico, sendo citada nos documentos, até mesmo, como uma garantia desta. Concordamos com essa relação, uma vez que constitui um dos condicionantes. Preocupou-nos, no entanto, a vinculação direta entre a formação continuada e a garantia da qualidade do trabalho pedagógico. Isso pode levar à minimização da complexidade desse contexto, pois ao desconsiderarmos os inúmeros intervenientes que condicionam e interferem nele, novamente o alerta sobre as responsabilização do(a) professor/professora aparece. Ademais, a formação continuada assume o papel de redentora de uma determinada qualidade.

No mesmo sentido, houve menção de uma avaliação em larga escala de um município. Isso nos advertiu para a possibilidade de se estabelecer novamente uma relação de responsabilização, ao se configurar como um fator capaz de reduzir a formação continuada a discussões sobre metas mensuráveis relativas ao desempenho dos alunos, permitindo que o(a) professor/professora seja responsabilizado(a) pelos resultados dos mesmos.

No que diz respeito à formação continuada e gestão, os municípios citam diferentes modos de organização. Contudo, é recorrente que a formação continuada em âmbito de rede seja responsabilidade da administração pública, e a formação em serviço da equipe gestora das escolas.

O documento curricular de um município dá fortes indícios de que a formação continuada está a serviço da regulação e controle do trabalho do(a) professor/professora por meio da promoção de formação continuada focada nos elementos curriculares, da supervisão de aulas e da realização de reuniões na Secretaria Municipal de Educação com professores/professoras que apresentam dificuldades. Uma relação próxima a esta descrevemos na categoria parcerias para a formação continuada.

Em uma parceria público-privada, entre um município e uma editora, percebemos vários indícios de regulação e controle do trabalho do(a) professor/professora, uma vez que os processos de formação se voltam à aplicação do material didático que faz parte do pacote e condiciona a uma certa supervisão da aplicação deste.

Ao defendermos a necessária relação entre formação continuada e currículo, verificamos que essa subordinação empobrece o processo formativo e limita as possibilidades do(a) professor/professora de ir além dos materiais apostilados e dos pacotes. Essa compreensão limitada da gestão sobre a formação continuada de professores/professoras, em tempos em que um currículo nacional está para ser implantado, com políticas de formação e materiais pedagógicos totalmente vinculados a ele, é sumariamente preocupante.

Ainda sobre formação continuada e gestão, alguns municípios relatam em seus documentos a garantia de espaço de formação continuada aos(às) professores/professoras e se referem às horas-atividade como tempo designado a ela em respeito ao que preconiza a Lei nº 11.738/08, assim como se referem à autoformação e à responsabilidade do(a) professor/professora no que tange à própria formação e relacionam a formação continuada com o plano de carreira docente. Diante desses preceitos, observamos que a percepção da gestão vincula-se à obrigação do(a) professor/professora em usar o seu tempo e os seus recursos para prover a formação continuada.

Os documentos curriculares, ao longo das reflexões tecidas acerca das relações entre formação continuada e currículo, também apresentam alguns silenciamentos. O primeiro, e talvez, o mais marcante silenciamento versa sobre a apresentação das condições objetivas de promoção de formação continuada e acolhimento das demandas docentes. Além deste, não há indicativos do compromisso da administração pública com o desenvolvimento do currículo em espaço/tempo de formação continuada para além da construção dos documentos.

4.2 O QUE REVELAM OS GESTORES DAS SECRETARIAS

Nesta subseção, analisamos as respostas dos questionários destinados às Secretarias Municipais de Educação, organizadas de forma a investigar, para além daquilo que está dito nos documentos curriculares, a concepção de formação continuada que permeia as ações desenvolvidas nas redes e as possíveis relações entre formação continuada e o currículo. Dos 06 municípios que compõem a amostra, 05 atenderam à nossa solicitação e responderam às questões: Blumenau, Chapecó, Criciúma, Florianópolis¹⁶ e Lages.

De acordo com o instrumento de pesquisa, iniciamos nossa análise com o perfil sociográfico do grupo de respondentes, haja vista que esse dado pode revelar vinculações profissionais importantes à compreensão das concepções que permeiam o trabalho nas redes.

Os gestores respondentes têm entre 46 a 64 anos, sendo 04 mulheres e 01 homem, codificados, neste estudo, com a letra “G” de gestor, seguida de indicação do município.

¹⁶ Cabe dizer que, no momento do contato com a Secretaria Municipal de Educação do município de Florianópolis, com a finalidade de apresentar a pesquisa, informaram-nos que a formação continuada de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental era planejada por equipes de diretorias diferentes, não havendo gestor que pudesse responder sobre a formação de professores de modo geral. A fim de ampliar as possibilidades de análise, optamos por disponibilizar o questionário para as duas diretorias. Tivemos retorno das respostas apenas da Diretoria de Ensino Fundamental. Consequentemente, as repostas discutidas, provenientes desse município, referem-se a esse recorte.

Sobre a formação inicial dos sujeitos, 03 declaram ter cursado Pedagogia, 01 Pedagogia/Orientação Educacional e 01 Ciências Sociais. Desses, 04 respondentes cursaram especialização e 02 são mestres em Educação.

Quanto à experiência profissional, o grupo é composto por pessoas que possuem entre 15 a 40 anos de experiência no magistério. No conjunto de experiências profissionais, há o relato de funções como: professor/professora, coordenador(a) pedagógico(a), orientador(a) educacional/pedagógico(a), diretor(a) de escola, além de atuação em outros cargos na Secretaria, todas reportando-se à área educacional. Na ocasião da pesquisa, os cargos ocupados eram de: coordenador(a) curricular (1), coordenador(a) geral pedagógico (1), diretor(a) da Diretoria de Ensino Fundamental (1) e secretário(a) municipal de educação (2).

A concepção de formação continuada apresentada nas respostas permitiu-nos inferir que esta se aproxima, assim como nos documentos curriculares, do conceito de formação continuada descrito por Marin (1995), sem demonstrar afastamentos.

Refletir sobre a prática pedagógica e sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos em todas as etapas e modalidades da Educação Básica; Oportunizar diálogos sobre os desafios da escola na contemporaneidade; Realizar estudos acerca do papel da educação, da instituição educacional a partir do contexto social; Ampliar o repertório cultural-artístico dos profissionais da Educação Básica; Intervir na realidade da instituição educacional pública, assegurando o desenvolvimento humano e social para o exercício da cidadania. (G. Blumenau).

A Secretaria Municipal de Educação concebe a formação continuada não só como um direito dos(as) professores(as) mas, sobretudo, como forma de valorização desses profissionais. (G. Chapecó).

A formação continuada contribui para a formação integral do profissional de Educação, que necessita ser formado para contribuir na formação integral dos alunos. Neste processo são investimentos que qualificam a Educação pública. (G. Criciúma).

Há formações ainda que são realizadas nas escolas, de forma descentralizada, segundo ementa e cronograma definidos pelas escolas, as quais são certificadas por nós, desde que em articulação com as discussões do PPP escolar. (G. Florianópolis).

Para nós, a formação continuada é o coração dessa secretaria, a dois anos estamos aperfeiçoando nossos encontros de acordo com as necessidades dos professores e dos estudantes. Tudo perpassa pela formação continuada e os encontros de estudo são sempre o termômetro do que precisamos rever, estudar, pesquisar e retomar no cotidiano das escolas. (G. Lages).

Há algumas ideias, não homogêneas, a partir das quais identificamos a concepção de formação continuada como: espaço de reflexão e diálogo sobre o contexto em que se insere; possibilidade de ampliação de repertório cultural-artístico; forma de intervenção que assegura o desenvolvimento humano e social; ideia de valorização e de direito; modo de promover a

formação integral de professores e estudantes; processo de qualificação da educação que admite as necessidades de professores e estudantes; escola concebida como espaço de formação. Alguns elementos são novos à discussão como a possibilidade da formação continuada ser um espaço/tempo de ampliação de repertório cultural-artístico. No entanto, outras são congruentes às ideias já discutidas nos documentos curriculares como o caráter reflexivo e a consideração do contexto.

Nas respostas dos gestores, há duas ideias hegemônicas: a de continuidade, já que todos os representantes das Secretarias citaram ter ações periódicas planejadas para formação continuada de professores/professoras e a de participação destes(as) no levantamento do que é objeto de formação para as redes.

No que diz respeito à relação entre formação continuada e currículo, todos os gestores afirmaram que a formação continuada de professores/professoras é pensada/articulada aos documentos curriculares dos municípios, conforme podemos observar pelos excertos selecionados:

[...] é de suma importância na relação dialógica que se estabelece. É preciso compreender que o compromisso social assumido por todos os envolvidos perpassa pela práxis teoria e prática [...] (G. Blumenau).

A secretaria municipal esforça-se em articular o que está oficialmente proposto ao que se trabalha na formação continuada, uma vez que as orientações partem do pressuposto de que trabalhamos com sujeitos historicamente situados [...] (G. Chapecó).

Como os documentos tiveram a participação dos profissionais, temos que fomentar a relação teoria e prática (práxis). (G. Criciúma).

As finalidades e objetivos da formação são o de consolidar o que discute e propõe a Proposta Curricular no âmbito das práticas curriculares realizadas no âmbito de nossa rede. [...] a escolha dos formadores é fortemente influenciada pela adesão a estes pressupostos e discussões como reconhecimento de uma construção coletiva enquanto rede [...] (G. Florianópolis).

Compreendemos que essa relação entre formação e a Proposta Curricular quanto mais estreita maior o sentimento de pertencimento desse profissional na atuação docente [...] (G. Lages).

Percebemos que os gestores centralizaram suas respostas em diferentes perspectivas que enaltecem a relação entre formação continuada e currículo. Dois deles exaltaram a relação teoria-prática para marcar a importância da relação, um pelo compromisso social, outro como justificativa da participação de professores/professoras na construção dos documentos curriculares; outro gestor relaciona formação continuada e currículo ao sentimento de pertença do(a) professor/professora no que diz respeito à sua própria atuação.

Dois gestores afirmaram que a formação continuada articula-se a partir dos documentos oficiais e enaltecem os pressupostos teóricos desses documentos como condicionantes dos processos de formação. Não obstante, essa relação da formação continuada como espaço/tempo a ser mediada pelos pressupostos que fundamentam teoricamente o currículo não havia sido levantada na análise dos documentos curriculares.

Todos os gestores admitiram que a formação continuada desenvolvida na rede ajuda o(a) professor/professora a pensar sobre o currículo praticado em sala de aula. De modo geral, apontando a contextualização das discussões sobre o cotidiano escolar como razão para que isso aconteça. Dois gestores levantaram a complexidade envolvida nesse processo, justificando que essa contextualização deve emergir, respaldada à luz das teorias, o que exige reflexão sobre o currículo. Novamente, parece-nos que o currículo é apontado como elemento que agrega reflexão, através dos marcos teóricos, aos processos de formação continuada.

Sobre o movimento contrário, os gestores afirmaram que o currículo praticado em sala de aula reverbera nas atividades de formação. Duas respostas nos deram pistas dessa aproximação ao justificarem que ela é planejada, incorporando problemas e desafios enfrentados nas escolas como elementos de discussão nas ações de formação.

Apesar de não especificarem os problemas, dois gestores relataram que avaliam através de visitas de gestão/de articuladores. As visitas podem ter viés formativo, com pauta voltada aos anseios dos(as) professores/professoras, como ilustram alguns excertos:

[...] grande parte dos temas abordados na formação continuada partem das necessidades propostas pelos professores durante as visitas de articuladores. (G. Chapecó).

Durante o ano os coordenadores curriculares da SEMED realizam atendimentos e visita de gestão às unidades (EBMs e CEIs) com foco específico e pauta de olhar, assim é possível perceber as potencialidades e as fragilidades apresentadas. (G. Blumenau).

Contudo, as visitas às escolas também têm a finalidade de coletar dados acerca das dificuldades, servindo, assim, como ferramenta de supervisão e controle do trabalho do(a) professor/professora como já elucidamos.

Ainda em relação às estratégias para o levantamento de dados que subsidiam o planejamento da formação continuada de professores/professoras, os respondentes também elencaram os dados da avaliação institucional participativa das escolas, por meio de fichas de avaliação dos próprios eventos de formação, além de avaliações e assessorias pedagógicas realizadas pelos coordenadores da Secretaria, acompanhamento das escolas, indicadores como

o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), escuta dos(as) professores/professoras nos encontros de formação, relatórios de diretores e equipe pedagógica, olimpíadas de conhecimento e demandas que emergem das políticas educacionais.

Percebemos a preocupação com a variedade de fontes de informação no planejamento das ações formativas, aspecto bastante positivo, pois ajuda na delimitação dos aspectos multifacetados que compõem a docência. Novamente, aparecem as avaliações em larga escala adentrando o espaço/tempo de formação continuada e sua relação com o currículo, a exemplo do que já discutimos. Não percebemos essa iniciativa como negativa, desde que ela seja um dos componentes de um leque mais abrangente de fatores abordados nos encontros.

Em relação às decisões sobre as ações de formação a serem realizadas, todas as respostas citam diferentes níveis das Secretarias Municipais como partícipes: equipes pedagógicas, gerências, diretorias e colegiados. Parece-nos que há um fluxo que envolve a delimitação que passa pelo acolhimento das demandas, vindas, fundamentalmente, do(a) professor/professora, a partir das quais as equipes das Secretarias fazem uma seleção.

Destarte, os critérios utilizados para essa seleção não foram explicitados nos documentos curriculares. Logo, esta pode ser uma boa pergunta para aqueles que atuam nas equipes de gestão das Secretarias, tendo em vista a definição e a organização desses processos: quais são os critérios pelos quais se define o que realmente importa contemplar nos processos de formação continuada?

A sistematização de dados provenientes de fontes diversas, cujo intuito é o de identificar as demandas, também pode colaborar com a tomada de decisões. Além disso, evidenciamos, como já mencionamos, que pode haver um silenciamento quanto às demandas de formação pré-determinadas pelas Secretarias que, apesar de não serem apontadas pelos gestores, em virtude de nossa experiência, sabemos que são determinadas tanto pelas concepções que norteiam o trabalho dos gestores quanto pelos limites financeiros.

Por fim, os gestores sinalizaram que os municípios estão direcionando a formação continuada às discussões e mudanças advindas da Base Nacional Comum Curricular, pois os documentos curriculares já estão sendo discutidos e atualizados na perspectiva da Base Nacional, com expectativa de vigência a partir de 2019. Um dos gestores manifesta preocupação que também nos mobiliza sobre os desdobramentos decorrentes da implementação da BNCC e seus impactos à formação inicial e continuada de professores/professoras.

4.3 O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS MUNICÍPIOS

Nesta seção, apresentamos algumas considerações acerca da concepção de formação continuada de professores/professoras e a relação entre formação continuada e currículo estabelecida em documentos oficiais que expressam a política de formação continuada dos municípios, apontados pelos gestores nos questionários. Dos municípios amostrados, 02 possuem tais documentos, a saber: Desafios metodológicos para a formação continuada dos/as profissionais da educação, do município de Florianópolis e Política de formação da Rede Municipal de Educação, de Blumenau.

4.3.1 Florianópolis

O documento Desafios metodológicos para a formação continuada dos profissionais da educação foi publicado no ano de 2016, durante o governo do então prefeito municipal, Sr. Cesar Souza Junior, e da administração do secretário municipal de educação, Sr. Rodolfo Joaquim Pinto da Luz e contou com uma equipe de elaboração, composta por coordenadoras gerais e consultores para os diferentes componentes curriculares.

Estruturado em 228 páginas, o documento apresenta introdução, que aponta as estruturas e perspectivas do processo de formação continuada da rede, seguida de quatro partes: parte I - articulando a formação continuada dos/das profissionais que atuam na Educação Básica; parte II - articulando a formação continuada dos/das profissionais da Educação Básica: apresentando as características de uma rede; parte III - articulando a formação continuada dos/das profissionais que atuam nas modalidades da Educação Básica; parte IV - gerência de formação permanente ações educativas em parceria.

O texto exprime as experiências desenvolvidas na rede, nos últimos anos, voltadas à execução da política de formação continuada dos profissionais da educação, bem como as discussões suscitadas no esforço de sistematizar essa caminhada, além de oferecer indicativos de continuidade da política e contribuir com as instituições educativas com reflexões acerca dos seus PPPs.

No que diz respeito à concepção de formação continuada que permeia o documento, podemos inferir, em consonância com os documentos curriculares do município já analisados, que se alinha ao conceito de formação continuada, adotado por esta pesquisa, como revelam alguns excertos selecionados:

Para garantir a formação como política, o município legitima essa proposição através de documentos que garantem a organização geral, em termos de tempos e espaços formativos, recursos financeiros, consultorias externas, publicação de documentos, realização de eventos, dentre outros, para que o processo formativo seja desenvolvido. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 15).

Nos encontros de formação realizados na Rede, como já mencionado, têm-se como fundamento a participação dos/das profissionais, lhes oportunizando a voz que se revela de grande importância para a formação do coletivo com seus pares. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 17).

A partir da realidade de cada um/uma é possível problematizar as ideias e experiências vivenciadas — com suas dificuldades, problemas, desafios e soluções — nas salas de aula. Nesta direção, há a necessidade do/da profissional da educação relacionar a teoria e a prática, visto que, são inseparáveis mobilizando a reflexão como ação política indispensável para melhorar a qualidade social da educação. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 17).

Durante os encontros presenciais de formação na Rede, a participação dos/das profissionais pode ocorrer de diversas maneiras: através de socialização, análise e reflexões de práticas; apresentação de resultados de pesquisas e estudos realizados em sua formação ou em grupos de pesquisa ou de estudos; sugestões e discussões de temas necessários à qualificação docente; indicação de leituras que contribuam com as reflexões do grupo; entre outras possibilidades. A proposta é proporcionar o desenvolvimento de uma postura reflexiva e ativa de todos/todas os/as participantes, pode ser alcançada/o quando a pesquisa faz parte da formação dos profissionais da educação. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 20).

A heterogeneidade de concepções epistemológicas e propostas didático-pedagógicas também se evidenciam no conjunto de profissionais em atuação. Então, o desafio está em se estabelecer um diálogo possível e consciente [...] (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 21).

O documento esclarece que o município legitima a formação continuada de professores/professoras como política por meio de uma série de ações propostas. Depreendemos, portanto, que há entendimento do processo de formação continuada de professores/professoras como um espaço/tempo a ser garantido como política. Uma das ideias centrais da concepção de formação continuada é a participação dos professores/professoras¹⁷, que acontece de diversas maneiras, algumas já relatadas nos documentos curriculares analisados. Porém, outras diferentes como a apresentação de resultados de pesquisas e estudos, bem como indicação de leituras que contribuam com as reflexões do grupo.

Tal como constatada nos demais documentos curriculares analisados, e também, verificada no questionário respondido pelo gestor do município, a ideia de reflexão sobre a teoria e a prática permeia as discussões, atrelando a pesquisa ao longo do processo formativo como importante meio de promovê-la.

¹⁷ O documento menciona a expressão profissionais da educação, abarcando a amplitude de funções, para as quais a formação continuada é concebida. Ao entender que o(a) professor/professora faz parte do rol de profissionais da educação, centramos a discussão, respeitando o recorte proposto pela pesquisa.

Ao tomar como ponto de partida a realidade dos(as) professores/professoras, identificamos no documento a possibilidade de problematizar as ideias e experiências vivenciadas nas salas de aula. Também identificamos, como aspecto que compõe a concepção de formação continuada nesse documento, a admissão da heterogeneidade de concepções e propostas epistemológicas, assim como de propostas didático-pedagógicas. Ademais, é desafio da formação continuada compreendê-las e, a partir delas, promover um diálogo consciente.

Sobre a relação entre formação continuada e currículo, estabelecida pelo documento, elencamos:

Com essas questões em tela a construção desse documento pretende refletir sobre a formação dos/das profissionais da educação na Rede, visando à qualificação do processo educativo a partir das descobertas e dos desafios advindos do processo de discussão e escrita da Proposta Curricular (2016). (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 15).

Diante disto, faz-se necessário a reestruturação da concepção e, conseqüentemente, das práticas de formação continuada, onde se propiciem momentos em que os/as profissionais da educação aprendam juntos através do compartilhamento de suas experiências e estudos pessoais, contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas na Rede e o exercício permanente do pensar sobre o sentido do currículo e criar novas formas de organização da escola. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 16).

Esses e outros momentos são concebidos como espaços e tempos formativos conquistados e instituídos que envolvem todos/todas e requer uma efetiva articulação entre a experiência, o compromisso político de ensinar e o desejo de promover mudanças curriculares que assegurem a socialização e a construção dos conceitos e dos conteúdos específicos de cada um dos Componentes Curriculares. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 17).

Como conferimos, o documento foi construído com a intenção de promover reflexões sobre a formação continuada, visando à qualificação do processo educativo com base em discussão escrita no currículo. Nessa relação, o currículo se torna um elemento indispensável à formação continuada, presente ao longo dos processos de formação, pautados na reflexão sobre a práxis, como já anunciamos. Como desdobramentos dessa relação, estão relatadas a qualificação dos processos educativos e das práticas pedagógicas e a criação de novas formas de organização.

O respectivo documento ainda sinaliza um tripé entre a experiência, o compromisso político de ensinar e o desejo de promover mudanças curriculares como preceito dos momentos de formação continuada. Essa associação estabelecida converge da relação entre formação continuada e currículo, estabelecida nos documentos curriculares, configurando a formação continuada como espaço/tempo próprio às discussões sobre o currículo.

4.3.2 Blumenau

O documento Política de formação da Rede Municipal de Educação é um texto organizado em 11 páginas e aborda aspectos referentes à formação continuada de professores/professoras, mediada pela Secretaria Municipal de Educação. Foi publicado no governo do prefeito, Sr. Napoleão Bernardes, e da secretária municipal de educação, Sra. Helenice Glorinha Machado Luchetta.

Sobre a concepção de formação continuada aventada no documento, foi possível observarmos que, assim como nos documentos curriculares municipais analisados e nas respostas do gestor da Secretaria Municipal de Educação, esta se relaciona com o conceito de formação continuada, adotado por esta pesquisa como demonstram alguns excertos:

A formação continuada é uma ação de valorização e construção da identidade profissional, de responsabilidade pública e de direito de todos os profissionais da educação. (BLUMENAU, 2015, p. 2).

Nessa perspectiva, no que diz respeito à formação continuada, é necessário estar atento às necessidades dos profissionais para se assegurar uma formação humanizadora, dialógica, que valorize e amplie o repertório cultural-artístico e a práxis pedagógica. (BLUMENAU, 2015, p. 2).

Para isso, a formação continuada prevê aperfeiçoamento pessoal, profissional e oportuniza a troca de experiência, análise e reflexão voltada à formação integral e à prática pedagógica. (BLUMENAU, 2015, p. 5).

A formação continuada é uma ação intencional e planejada, que possibilita a mobilização dos conhecimentos científicos, pedagógicos, práticos, culturais, humanos, tendo como objetivo provocar mudanças no cotidiano da unidade educacional. (BLUMENAU, 2015, p. 7).

Apesar de a concepção de formação continuada ser a mesma abordada nas Diretrizes Curriculares do município, há alguns novos elementos, uma vez que, de acordo com o documento em análise, ela constitui uma ação de valorização e construção da identidade profissional. O município, ao que nos parece, assume seu papel diante da formação continuada de seus(suas) professores/professoras, ao reconhecer que esta é, além de um direito dos profissionais, uma responsabilidade da administração pública.

A relação teoria-prática já descrita como um aspecto centralizador da concepção de formação continuada para o município é um elemento relatado pelo gestor respondente, haja vista a valorização e a ampliação do repertório cultural-artístico como uma necessidade associada à formação continuada, relacionando-a a uma formação mais humanizadora e

dialógica. Constitui, assim, uma ação intencional, cujo objetivo é provocar mudanças no cotidiano das unidades educacionais.

Outros elementos que estruturam a concepção de formação continuada são a experiência, a análise e a reflexão voltadas à formação integral e à possibilidade de mobilizar conhecimentos científicos, pedagógicos, práticos, culturais e humanos.

Uma passagem do texto anuncia a relação entre formação continuada e currículo e reporta aos documentos curriculares:

Por isso, quando se fala em formação continuada, é preciso pensar não somente nos atores que, no dia a dia, nas instituições educacionais, interagem na diversidade de saberes, cultura, valores, vivências, interesses e necessidade, mas também no que preconizam as Diretrizes Curriculares Municipais – DCMs e Nacional – DCNs, que buscam trabalhar com o desenvolvimento humano e intelectual. (BLUMENAU, 2015, p. 3).

Parece-nos que o currículo, preconizado nos documentos curriculares, mas não somente nestes, quando elencado como elemento importante à formação continuada, torna-se presente nas ações e processos de formação, permeando as reflexões para além das interações diversas do cotidiano escolar. Portanto, o currículo aparenta ser, inclusive, um norte teórico.

Por fim, inferimos que os documentos que expressam as políticas de formação continuada dos municípios revelam a concepção de formação continuada, já observada nos documentos curriculares, configurando, dada a especificidade, um espaço, no qual estão relatadas particularidades relativas à compreensão da formação continuada de professores/professoras e detalhes dos percursos percorridos pelas redes.

Quanto à relação entre formação continuada e currículo, os dois municípios tecem uma relação não evidenciada nos documentos curriculares de modo geral, em que o currículo ganha centralidade no espaço de formação continuada. Essa relação, para nós, representa uma interessante indicação da possibilidade de a formação continuada ser espaço de discussão curricular para além da construção dos documentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a investigação exposta neste estudo, buscamos respostas sobre a relação entre currículo e formação continuada dos(as) professores/professoras nas Redes Municipais de Ensino catarinenses. A análise dos documentos curriculares dos municípios e os dados provenientes dos questionários, aplicados aos gestores das Secretarias Municipais de Educação, permitiram-nos chegar a algumas conclusões, especialmente, no que diz respeito à existência e à consistência da relação entre currículo e formação continuada nos documentos curriculares, objetivo da presente pesquisa.

Mediante as análises, depreendemos que o conjunto de documentos emprega, majoritariamente, o conceito de formação continuada para se referir ou descrever os processos de formação de professores/professoras, mediados pelas redes. Aperfeiçoamento, capacitação e qualificação também são conceitos presentes.

A concepção sobre formação continuada assenta-se no conceito proposto por Marin (1995), permeado por dois argumentos hegemônicos: o aspecto contínuo da formação e o caráter reflexivo do processo, sobretudo, na relação teoria e prática. Além desses elementos, outros foram observados nas concepções de formação continuada explicitadas nos documentos, tais como: aprimoramento do trabalho docente, relação entre teoria e prática, cunho coletivo e individual, adequação às necessidades dos(as) professores/professoras e centralidade do(a) professor/professora no processo.

No que tange à relação entre formação continuada e currículo, concluímos que esta não apenas existe como está expressa, de certo modo, nos aspectos da política curricular, sob relações que assumem diversas formas. No estudo documental, essa formação aparece fortemente atrelada à participação dos(as) professores/professoras na construção dos documentos em espaço/tempo de formação continuada. Isso evidencia, portanto, indicativos da existência dessa relação, embora sua consistência esteja mais assentada, por uma série de fatores analisados, em uma perspectiva participacionista.

A consistência da relação entre formação continuada, estabelecida pelos documentos curriculares, predominantemente, ligada à sua construção pode ter sido constatada porque os próprios documentos não se dedicam ao estabelecimento dessa relação, além de descrever o processo de elaboração dos mesmos. Nesse sentido, trabalhamos com inferências, a partir das quais a relação se evidencia, mas os documentos pouco tratam de modo direto dessa relação.

Ademais, outras formas dessa relação são estabelecidas de modo menos prevalente. Uma delas, na esfera da responsabilização, envolve a avaliação em larga escala de um

município. Não obstante, avaliações nessa perspectiva podem ser condicionantes dos processos de formação, minimizando suas discussões a metas mensuráveis, relativas ao desempenho dos alunos, abrindo possibilidade de o(a) professor/professora ser responsabilizado(a) pelos resultados.

Convém destacarmos que, nos questionários, alguns gestores argumentam que avaliações de larga escala podem compor a pauta da formação continuada de professores/professoras. Sabemos que questões de qualidade podem ser relacionadas, pelas redes, aos resultados advindos dessa categoria de avaliação, a exemplo do IDEB. Todavia, uma questão nos inquieta: resultados em avaliações de larga escala fazem parte da concepção de qualidade da educação que a formação continuada deseja alcançar?

Neste estudo, levantamos também a possibilidade de a relação entre formação continuada e currículo consistir na regulação e no controle do trabalho do(a) professor/professora, ao serem promovidas ações de formação focadas no currículo, seguidas de processos de supervisão. Uma relação semelhante é aventada numa parceria público-privada, cujos processos de formação e supervisão fazem parte de um contrato. Inferimos pelas leituras e análises dos documentos que essa relação, condicionada a regular os processos de ensino e aprendizagem, por meio do controle do trabalho docente, extenua o processo formativo e limita as possibilidades do(a) professor/professora.

Quanto à análise das respostas dadas pelos gestores das Secretarias Municipais de Educação aos questionários, depreendemos que a concepção destas se aproxima da concepção abordada nos documentos. Nessa perspectiva, a ideia de participação de professores/professoras, em se tratando de levantamento do que pode se configurar como objeto de formação, é fundamental.

Não obstante, a ideia de ampliação de repertório cultural-artístico, a autonomia e a autoria dos professores/professoras não consistem argumentos à concepção de formação continuada nos documentos curriculares, no entanto, presentes no discurso dos gestores.

No que diz respeito à relação entre formação continuada e currículo, pelas respostas dos gestores ao questionário, percebemos que sua existência é reafirmada e expandida. Apenas a consistência é de outra ordem. Se antes a relação voltava-se à construção do documento, nas respostas dos gestores, ela se amplia perante a centralidade atribuída ao currículo no espaço de formação.

Dessa forma, a formação continuada se configura como espaço/tempo de discussão curricular. Essa diferença é percebida porque, em primeiro lugar, os sujeitos foram perguntados diretamente sobre a formação e como essa relação se estabelece; em segundo,

porque as falas evidenciam uma compreensão de formação mais complexa, envolvendo muitos outros fatores, tais como a admissão das necessidades do(a) professor/professora e a sua formação integral, assim como a promoção de diálogo sobre os desafios da escola.

Além disso, no decorrer da pesquisa observamos que as Secretarias Municipais de Educação estão se mobilizando no sentido de atualizar documentos curriculares na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Ao finalizarmos este estudo, verificamos que, no cenário atual, os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica têm se tornado prioridade nas ações do MEC. Portanto, esse tipo de relação estabelecida entre formação continuada e currículo, pautada na responsabilização, regulação e controle do trabalho do(a) professor/professora, torna-se, cada vez mais, preocupante. A tendência está na adequação dos currículos dos cursos de formação inicial às orientações da BNCC, como também, da formação continuada nos moldes do mercado como pacotes que vendem soluções para os processos de ensino e aprendizagem, mirando-se nas avaliações nacionais, o que fortalece a avaliação individual de estudantes e de professores/professoras e o decorrente ranqueamento das escolas.

Pelo fato do MEC atrelar a política de formação de professores/professoras (inicial e continuada) às políticas de avaliação e às políticas de produção e distribuição de materiais didáticos à BNCC, verificamos que a relação entre formação continuada e currículo tende a se redimensionar. Assim, passa a abarcar não só a adequação dos currículos das redes, mas também os objetivos, as finalidades e as propostas que passam a compor as ações de formação continuada nos municípios, próprias da agenda neoliberal em expansão. Essa articulação entre as políticas pode reforçar, nas redes, os processos formativos com foco somente nos conteúdos de ensino, na perspectiva da simetria invertida.

De acordo com Campos (2002), essa simetria como princípio de formação repousa na exigência de coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do(a) futuro(a) professor/professora. Assim, os cursos de formação devem oportunizar ao(à) professor/professora experiências para que, na posição de aluno, durante todo o processo de formação, reflita sobre atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização, cuja pretensão é a de concretização em sua prática pedagógica. Importante ressaltarmos que esse princípio já havia sido introduzido nos textos da política de formação de professores/professoras na década de 1990, hoje, retomadas.

Diante do quadro que se desenha em relação aos sérios desdobramentos, advindos da implantação de um currículo nacional e o que isso pode significar para a formação continuada

de professores/professoras, a presente pesquisa torna-se precedente para novas discussões e pesquisas acerca das ações que se voltam à formação continuada de professores/professoras, tanto no que diz respeito às mudanças curriculares vindouras quanto as que circulam em outros contextos, além da esfera dos documentos e dos órgãos oficiais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. S.; VISCARRA, S. Capital social, satisfação e as diferentes formas de participação política. **Revista Debates**, Porto Alegre: UFRGS, mar./abr. 2006.
- ANDALÓ, C. S. de. **Fala, professora!** Repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ANDRÉ, M. et al . Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 nov. 2017.
- ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC; INEP; COMPED, 2002. (Série Estado do conhecimento, n. 6).
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. In: PARASKEVA, J. M. Apple e os estudos [curriculares]. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, p.106-120, jan/jun, 2002.
- ARTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graad, 1985.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, v. 15, n. 2, 2002. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. Ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARROSO, J. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. **Revista de Ciências da Educação**. Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), vol. 24, n. 82, p. 63-92, 2005.
- BICUDO, M. A. V. A formação do professor: um olhar fenomenológico. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Formação de professores?** Da incerteza à compreensão. Bauru,SP: Edusc, 2003.
- BOBBIO, N. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. São Paulo, SP: UNESP, 1995.
- BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6094-24-maio-2007-553445-publicacaooriginal-71367-pe.html>>. Acesso em: 18 out. 2018.

_____. Decreto nº 8752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 18 out. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 12 maio 2018.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 3 nov. 2018.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 3 nov. 2018.

_____. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em: 4 out. 2018.

_____. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 out. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm>. Acesso em: 4 out. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF,

25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 4 out. 2018.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/LG/Downloads/caderno-apresentacao%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LG/Downloads/caderno-apresentacao%20(1).pdf)>. Acesso em: 12 maio 2018.

_____. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 maio 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2008.

_____. Parecer CNE/CP 009/2001, de 6 de agosto de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2008.

_____. Parecer CNE/CP nº 27/2001, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 out. 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

_____. Parecer CNE/CP nº 28/2001, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 out. 2001d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

_____. Parecer CNE/CP nº 5/2005, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, de 13 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2018.

_____. Parecer CNE/CP nº 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 fev. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2018.

_____. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. 2007. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

_____. Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jun. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.lex.com.br/legis>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 fev. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 fev. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. Resolução nº 02, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 maio 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

_____. Resolução CNE/CP 02, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 abr. 2018.

BRZEZINSKI, I. et al. (Org.). **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)**. Brasília/DF: Inep, 2006.

_____. **Formação de Profissionais da Educação (2003-2010)**. Brasília/DF: Inep, 2006.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança**. 1994. 294 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CREMONESE, D. **Reflexões políticas sobre o Estado**: das origens ao Estado Medieval. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2001

CUNHA, E. P.; REZENDE, T. D. H. de. Participação e miséria brasileira: o participacionismo nas condições de possibilidade do capitalismo no Brasil. **Rev. Adm. Pública** [online]. v. 52, n. 3, p.345-362, 2018.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola, In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

DECKER, A. I. **A Formação Docente no Projeto Político do Banco Mundial (2000-2014)**. Dissertação. 234 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/162714/338847.pdf?sequence=1>> Acesso em: 8 jun. 2017.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. Tese. 248 f. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DILLON-PETERSON, B. Staff Development Organization Development Perspective. In: DILLON-PETERSON, B. (Org.). **Staff Development Organization Development**. Washington: ASCD, 1981. p. 8-17. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED196919.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES** [online], v. 29, n.78, p.201-215, 2009.

DURLI, Z. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**: concepções em disputa. 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FANIZZI, S. **Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em matemática**: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17112015-130743/pt-br.php>>. Acesso em: 23 out. 2018.

FERNANDES, D. Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas. In: FERNANDES, D. (Org.), **Avaliação em educação**: Olhares sobre uma prática social incontornável, p. 185-208. Pinhais, PR: Editora Melo, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5663/1/Avaliac>>. Acesso em: 23 out. 2018.

FERREIRA, F. I. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 239-251, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 out. 2017.

_____. As lógicas da formação: para uma concepção de formação contínua de professores como educação de adultos. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FLORIANÓPOLIS. **Decreto nº 12.674**, de 11 de fevereiro de 2014. Regulamenta o art. 117 da Lei Complementar CMF nº 63 de 2003. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_06_2017_15.50.16.3f9143e9639c1199d900565bd73272f8.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. **Lei Complementar CMF nº 2517**, de 19 de dezembro de 1986. Dá nova redação à Lei nº 1811, de 14 de setembro de 198, que trata do estatuto do magistério público municipal de Florianópolis. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_10_2009_17.36.37.e4105a5cf4aa5d202a6064bc6b98604d.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **Lei Complementar CMF nº 2915**, de 19 de julho de 1988. Institui o plano de vencimentos e de carreira do magistério público municipal e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_10_2009_17.21.38.531bdfcdc35ceb34110af3f75b9e8ac5.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

_____. **Lei Complementar CMF nº 63**, de 23 de outubro de 2003. Dispõe sobre o estatuto dos servidores públicos do município de Florianópolis. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_11_2009_17.45.15.db216bb049acae9f00b0736ae61f1ad3.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. **Lei Complementar CMF nº 427**, de 04 de abril de 2012. Altera a Lei nº 2517, de 1986, a Lei nº 2915, de 1988 e o anexo i da Lei nº 7674, de 2008, e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-complementar/2012/42/427/lei-complementar-n-427-2012-altera-a-lei-n-2517-de-1986-a-lei-n-2915-de-1988-e-o-anexo-i-da-lei-n-7674-de-2008-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **Portaria 006**, de 05 de fevereiro de 2018. Normatiza a jornada de trabalho dos servidores do magistério público municipal de Florianópolis. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_02_2018_8.53.06.bb691871be7b69f531071b9d1d183d31.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1842/1813>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2018.

GADOTTI, M. **Educação popular e educação ao longo da vida**. 2016. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2018.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 set. 2017.

GATTI, B. A. et al. Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, 1972.

_____. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 1, p. 95-138, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GRUPO EDUCACIONAL OPET. Disponível em: <<http://www.editoraopet.com.br/marcas.php>>. Acesso em: 10 set. 2018.

HAAS, P. M. (Ed.). **Knowledge, Power and International Policy Coordination**. Columbia: University of South Carolina Press, 1997.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HYPÓLITO, A. M. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 out. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. 2017. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2017/estimativa_dou_2017.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar 2017**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 20 out. 2018.

ITINERA. Disponível em: <http://itinera.ced.ufsc.br/>. Acesso em: 12 out. 2018.

LAGES. **Lei Complementar nº 107**, de 23 de dezembro de 1998.

<<https://cm.jusbrasil.com.br/legislacao/524677/lei-complementar-107-98>>. Acesso em: 10 out. 2018.

LAGES. **Lei Complementar nº 412**, de 28 de maio de 2013. Dispõe sobre o sistema

municipal de educação. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/l/lages/lei-complementar/2013/41/412/lei-complementar-n-412-2013-dispoe-sobre-o-sistema-municipal-de-educacao>>. Disponível em: 10 out. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. Professores, escola e formação: políticas e práticas de formação contínua. In: FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

MAGALHAES, L. K. C. de; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. CEDES [online]**, v. 35, n. 95, p.15-36, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015146769>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

MAGUIRE, M.; BALL, S. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.2, n. 2, p. 97-104, jul./dez. 2007.

MAIA, T. C. S. da; HOBOLD, M. S. Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 39, 2014, p. 3-14. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n39/n39a01.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

MARIN, A. J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. n. 36. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

OLIVEIRA, J; FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114046E.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica**: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR. Dissertação. 162 f. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 1998.

PEREIRA, R. S. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22756/3/2016_RodrigodaSilvaPereira.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2017.

PERONI, V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 12 set. 2018.

PINHEIRO, L. M. Aperfeiçoamento de professores primários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 40, n. 92, 1963, p.52-65.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BLUMENAU. 2012. Disponível em: <<https://www.blumenau.sc.gov.br/blumenau/as5d1a5sd4a4sd>>. Acesso em: 10 out. 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ. 2013. Disponível em: <<https://www.chapeco.sc.gov.br>>. Acesso em: 5 out. 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ. 2015. Disponível em: <<https://www.chapeco.sc.gov.br>>. Acesso em: 5 out. 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA. 2016. Disponível em: <<http://www.criciuma.sc.gov.br/site>>. Acesso em: 10 out. 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. 2016. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/turismo/index.php?cms=a+cidade&menu=5>>. Acesso em: 20 out. 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOINVILLE. Disponível em: <<https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/01/Joinville-Cidade-em-Dados-2016.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LAGES. 2010. Disponível em: <<http://www.educacaolages.sc.gov.br/setor/19/ensino-fundamental>>. Acesso em: 7 nov. 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LAGES. 2013. Disponível em: <<http://www.educacaolages.sc.gov.br/setor/19/ensino-fundamental>>. Acesso em: 7 nov. 2018.

PROVA FLORIPA. Disponível em: <http://www.provafloripa.caedufjf.net/o-programa/o-prova-floripa/>. Acesso em: 15 out. 2018.

QEdU. **Censo Escolar 2017.** Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 20 out. 2018.

RODRIGUES, A. M. M. Por uma filosofia da tecnologia. In: Grinspun, M. P. S. Z. (Org.). **Educação Tecnológica - Desafios e Perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, J. G. dos; SIVIERI-PEREIRA, H. O. Estado da arte na educação continuada de professores de educação infantil. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.11, n.20, p. 778-788, 2015. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2015a/state.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-55, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2018.

SCHNEIDER, M. P.; DURLI, Z. Das determinações pedagógicas às intenções políticas: para onde caminha a formação do professor? **Revista Pedagógica**, v. 8, n. 17, p. 211-226. Chapecó: Unochapecó, jul./dez, 2006.

_____. Reformas curriculares dos cursos de formação dos professores da educação básica: a simetria invertida em questão. In: NICOLAY, D. A.; VOLTOLINI, C. H; CORÁ, E. J. (Org.). **Educação Básica e práticas pedagógicas**: licenciaturas em debate. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, v. 1, p. 17-36, 2012.

SCHNEIDER, M.; NARDI, E. L. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do estado-avaliador. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 17, n. 1, p. 58-74, 2015. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/brapci/v/a/18051>>. Acesso em: 21 out. 2017.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, N. M. A.; SANTOS, A. M. Gestão da formação continuada de profissionais da educação: um estudo a partir de um programa de extensão. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 2008, Curitiba/PR. **Anais...** Curitiba/PR: Editora Champagnat, 2008. p. 11532-11545. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/766_909.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 629-653, sept. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000800006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 nov. 2018.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 3. ed. Madrid: Morata, 1991. Disponível em: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_4.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.** [online]. v.13, n.39, p.545-554, 2008.

THIESEN, J. da S. DURLI, Z. Territórios do currículo nas escolas públicas: o fenômeno da ocupação pela iniciativa privada. **Revista Espaço do currículo.** v. 9, n. 2, 2016.

APÊNDICE A - Questionário

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

**PESQUISA: “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS REDES
MUNICIPAIS DE ENSINO DE SANTA CATARINA”**

MESTRANDA: Gabriela Christina Zickuhr Kohler
ORIENTADORES: Profa. Dra. Zenilde Durli
Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen

QUESTIONÁRIO

Este questionário é parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e tem o objetivo de analisar a relação entre formação continuada e currículo nas redes municipais de Educação de Santa Catarina.

Agradecemos a colaboração da Secretaria Municipal de Educação e contamos com sua participação. Para quaisquer dúvidas, estamos à disposição pelos contatos: (47) 99903-2328 e gabrielagecz@gmail.com (Gabriela).

1 PERFIL SOCIOGRÁFICO

1.1 Idade: _____

1.2 Sexo: () Feminino () Masculino

1.3 Formação acadêmica:

a) Ensino Médio completo: () magistério () outra formação

Qual? _____

b) Curso Superior completo: _____

c) Curso Superior incompleto: _____

d) Especialização em: _____

e) Mestrado em: _____

f) Doutorado em: _____

1.4 Tempo de magistério: _____

1.5 Município onde atua: _____

1.6 Função que exerce: _____

1.7 Tempo de trabalho na função que exerce: _____

1.8 Experiência em outros cargos/funções no magistério: _____

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS/AS PROFESSIONAIS DA EDUCAÇÃO

2.1 Fale um pouco sobre como a Secretaria de Educação pensa, planeja e executa a formação dos(as) profissionais da Educação no município.

2.2 A formação continuada de professores(as) consta em algum documento oficial do município como garantia aos(às) professores(as)? Se sim, qual é o documento?

2.3 Há uma proposta oficial de formação para os(as) profissionais da Educação do município? Se sim, como essa proposta foi construída? Se a proposta existe, é possível conhecê-la?

2.4 Como são identificadas as demandas para criação de programa/projetos ou atividades de formação continuada para os(as) professores(as) no município?

2.5 Quem decide sobre as ações de formação continuada de professores(as) a serem realizadas pela Secretaria Municipal de Educação?

2.6 Que ações a Secretaria Municipal de Educação planejou e concretizou no atual período de gestão em termos de formação continuada de professores(as)?

2.6.1 Qual é a periodicidade dessas ações?

2.7 Há ações de formação continuada de professores(as) acontecendo em parceria público-privado? Se sim, quais ações e instituições privadas envolvidas no processo?

2.8 Há ações de formação continuada de professores(as) acontecendo em parceria com universidades? Se sim, quais ações? Quais as universidades envolvidas?

2.9 O município aderiu a programas nacionais de formação continuada de professores(as)? Se sim, quais os programas?

3 PROPOSTA PEDAGÓGICA/CURRICULAR

3.1 O município tem uma proposta pedagógica/curricular? Se sim, em que ano ela foi elaborada?

3.2 Ao pensar as ações de formação continuada, a rede estabelece alguma relação/articulação com essa proposta pedagógica/curricular? Se sim, que tipo de relação é estabelecida?

3.3 Como profissional que ajuda a pensar a formação continuada na rede, o que você pensa sobre essa relação entre a proposta pedagógica/curricular oficial e a formação continuada?

3.4 Em sua percepção, a formação continuada desenvolvida na rede ajuda o(a) professor(a) a pensar sobre o currículo praticado em sala de aula? Como?

3.5 Pensando no movimento contrário: o currículo praticado pelos(as) professores(as) em sala de aula reverbera, de alguma forma, nas atividades de formação? Como?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 O que mais gostaria de contar sobre a formação continuada que considera importante?

**APÊNDICE B - Quadro 1 - Análise das Diretrizes Curriculares Municipais
da Educação Básica de Blumenau**

Quadro 1 - Análise das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Básica de Blumenau

Categoria	Elementos de análise	Unidades de registro	Número de ocorrências
Formação continuada	Treinamento	-	-
	Aperfeiçoamento	-	-
	Capacitação	-	-
	Reciclagem	-	-
	Educação continuada Educação contínua Educação permanente Formação continuada Formação contínua	<p>Como um dos instrumentos de aprimoramento do trabalho docente a formação continuada dos profissionais da educação é um processo constante e histórico na rede municipal de educação de Blumenau. (p. 18)</p> <p>A partir desta readequação do currículo do Ensino Fundamental, o trabalho foi desenvolvido de forma sistemática na formação continuada, num período de três anos em parceria com o Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau (p. 20).</p> <p>Nos meses de outubro e novembro de 2010, os Centros de Educação Infantil, as Unidades Educacionais e Unidades de Apoio, realizaram um processo de formação continuada, nas próprias Unidades, objetivando analisar, refletir e discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em vigor (p. 20).</p> <p>A equipe pedagógica da SEMED sistematizou as contribuições recebidas, destacando os conceitos principais que nortearam os textos utilizando-os como subsídio para a conferência de abertura, da primeira etapa da formação continuada de 2011(p. 20).</p> <p>[...] as demais fases da formação continuada de 2011 tiveram como centralidade o aprofundamento de concepções e conceitos que fundamentam os componentes curriculares (p. 21).</p> <p>A formação continuada organizada em mesas redondas e oficinas pedagógicas reuniu um universo de mais de 3500 profissionais do magistério, os quais revisitaram os documentos curriculares existentes, objetivando sua reelaboração (p.21).</p> <p>O papel da gestão educacional democrática na formação continuada se efetiva através do acompanhamento sistemático do planejamento e replanejamento das atividades, da oferta de leituras, da fomentação de discussões nas reuniões pedagógicas, na troca de experiências entre os profissionais, na participação dos professores em eventos, seminários, palestras oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e/ou outras instituições (p.46).</p>	8

		Cabe ainda aos gestores o papel de trabalhar com os profissionais da educação a necessidade de cada um sentir-se corresponsável pelo processo de sua formação continuada [...] (p. 47).	
	Formação em serviço	-	-
	Formação	A formação acontece em seminários, palestras, oficinas pedagógicas, produções de materiais didáticos, tanto nas escolas quanto reunindo centenas de profissionais que buscam fazer da prática pedagógica momentos de constante reflexão e pesquisa (p. 18). Em 2010, o conteúdo da formação teve como ênfase a fundamentação teórica e base conceitual (p. 20).	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

APENDICE C - Quadro 2 - Análise do Projeto Político-Pedagógico de Chapecó

Quadro 2 - Análise do Projeto Político-Pedagógico de Chapecó

Categoria	Elementos de análise	Unidades de registro	Número de ocorrências
Formação continuada	Treinamento	-	-
	Aperfeiçoamento	-	-
	Capacitação	Anualmente, professores, gestores, coordenadores pedagógicos, secretários e agentes educativos são capacitados visando à melhoria contínua da qualidade de ensino e a construção de uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral do educando (p.102).	1
	Reciclagem	-	-
	Educação continuada	Também são garantidas 40 horas anuais de cursos de formação continuada fornecidos pela SEDUC de acordo com as especificidades de cada nível e modalidade de ensino (p. 17).	9
	Educação contínua	Garantir formação continuada adequada às necessidades docente, visando à qualificação do processo de ensino e aprendizagem, como forma de valorização dos profissionais da educação (dos objetivos) (p. 32).	
Educação permanente	3. Viabilizar formação continuada aos profissionais da educação (das atribuições da coordenadora, articuladoras pedagógicas) (p. 65).		
Formação continuada	5. Planejar e ministrar a formação continuada dos profissionais da educação especial; (das atribuições da coordenadora, articuladoras pedagógicas) (p. 65).		
Formação contínua	O projeto de formação continuada é uma das possibilidades para a melhoria da qualidade de ensino e é aperfeiçoado por meio de palestras, seminários, eventos e oficinas de práticas pedagógicas em todas as áreas do conhecimento (p. 101). Estes são os pressupostos teóricos para a educação que se pretende construir na gestão educacional da Rede Municipal de Ensino, instrumentalizando os profissionais através de formação continuada, visando à formação integral dos educandos (p. 133). A gestão educacional pauta-se em avanços significativos, especialmente no que se refere à aprendizagem e ao ensino, desenvolvendo a formação integral nos educandos e investindo na formação continuada dos profissionais da educação (p. 140). De acordo com Libâneo (2007, p. 88-89), é necessário implementar o Programa de Formação Continuada, para os profissionais de educação, contemplando concepções atuais sobre o processo de ensino e de aprendizagem (p. 140). VI. Garantia de qualidade dos espaços físicos, dos equipamentos escolares, do número de educandos por turma, da habilitação e formação continuada dos educadores e demais funcionários da educação (p. 164).		

	Formação em serviço	-	-
	Formação	<p>A Rede conta com o Núcleo de Tecnologia Municipal – NTM, no qual é oferecidos cursos de informática aos educadores e realizada a formação dos profissionais que atuam nos CEMUTs (p.17).</p> <p>Um das ações implantadas foi a adesão à metodologia do Sistema SEFE, com a utilização dos materiais pedagógicos e livros didáticos, o mesmo também fornece a orientação e formação para educadores da Rede Municipal de Ensino (p. 26).</p> <p>O PNAIC tem como objetivo maior a plena alfabetização dos educandos até os oito anos de idade, ou seja, até o final do ciclo de alfabetização, que compreende o 1º, o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, o MEC em parceria com Estados e Municípios, proporciona formação aos educadores destas turmas que, no município, é desenvolvida por orientadores de estudo, que recebem formação da Universidade Federal de Santa Catarina (p. 108).</p> <p>Para atender aos desafios da atualidade e a complexidade que envolve o processo educativo, o educador precisa ser um profissional ativo, pesquisador, participativo, mediador, atualizado e consciente de seu papel no mundo da informação. Para que isso ocorra com êxito e qualidade, é necessário que ele esteja em constante formação, a qual o permita fazer da prática docente o fundamento para a reflexão, que munido de formação teórica competente lhe prepare para ver o mundo na sua globalidade e não de forma fragmentada (p. 118).</p> <p>O educador precisa buscar sua própria formação, não só pela determinação da lei, mas, também com a finalidade de melhorar sua prática pedagógica, crescer profissionalmente e se familiarizar com as teorias que dão sustentação às suas atividades (p. 118).</p> <p>Nas Instituições Educativas da Rede Municipal, os educadores dispõem de 36% da sua carga horária para o planejamento, estudo e avaliação educacional e a Secretaria de Educação oferece 40 horas de formação anual (p. 119).</p> <p>[...] levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipatória de qualidade de ensino; - defender a concepção de formação do professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade; [...] Libâneo (2007, p. 88-89); (p. 140).</p> <p>A partir disso, cada Instituição Educativa construirá o seu planejamento estratégico com base em diagnóstico que contemple dados quantitativos e qualitativos alicerçados em sete dimensões: Ambiente Educativo; Prática Pedagógica; Avaliação; Gestão Escolar; Formação e condições de trabalho dos profissionais da Escola; Ambiente físico e escolar; Acesso, permanência e sucesso na Escola (p. 145).</p>	8

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

APÊNDICE D - Quadro 3 - Análise das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Criciúma

Quadro 3 - Análise das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Criciúma

Categoria	Elementos de análise	Unidades de registro	Número de ocorrências
Formação continuada	Treinamento	-	-
	Aperfeiçoamento	-	-
	Capacitação	-	-
	Reciclagem	-	-
	Educação continuada	Ao contemplarem esta transformação, criam-se programas de formação continuada dos/as professores/as e especialistas da Educação Infantil e a elaboração de uma organização curricular para assegurar e acompanhar estas mudanças (p. 26).	5
	Educação contínua		
	Educação permanente		
	Formação continuada		
	Formação contínua		
	Reconhecendo o/a professor/a como sujeito de sua própria formação e de sua própria história, detentores de conhecimentos construídos ao longo de sua formação inicial e continuada, formaram-se Grupos de Trabalho (GTs), os quais contribuíram na elaboração das Diretrizes Curriculares Municipal da Educação Infantil (p. 26).		
	Cabe salientar que o presente documento direcionará e subsidiará a prática pedagógica dos profissionais que atuam na Educação Infantil, construído a partir das reflexões realizadas na formação continuada de 2015, envolvendo os/as professores/as de Educação Infantil das Escolas e dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal (p. 27).		
	Será ofertada formação continuada para os/as profissionais com temáticas abordadas no documento (p. 236).		
	Formação em serviço	-	-
	Formação	Estas formações foram ministradas pelas Professoras Adria Vanusa Correa e Silvana Alves Bento Marcineiro, que, preocupadas com a prática pedagógica e a legitimação das diretrizes, propuseram aprofundamentos e novos encaminhamentos para a consolidação da práxis fundamentada no documento (p. 27).	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

APÊNDICE E - Quadro 4 - Análise da Proposta Curricular de Criciúma

Quadro 4 - Análise da Proposta Curricular de Criciúma

Categoria	Elementos de análise	Unidades de registro	Número de ocorrências
Formação continuada	Treinamento	-	-
	Aperfeiçoamento	Para aquisição deste conhecimento, se faz necessário a implantação de programas para aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional dos/as professores/as de E.I. de forma contínua e sistemática (p. 40).	1
	Capacitação	Devido a esta enorme demanda é que se faz necessário investir na capacitação continuada do profissional da E.I. (p. 44).	1
	Reciclagem	-	-
	Educação continuada	A reflexão da prática através do estudo e da formação continuada destaca grande desafio da qualidade da Educação (p. 2).	3
	Educação contínua	No projeto interdisciplinar o trabalho de uma equipe multidisciplinar colabora para a ampliação dos conteúdos das diversas áreas que compartilham um lugar no currículo escolar, sem que uma área se sobreponha à outra. No entanto, agrega-se ao texto aqui proposto, a perspectiva de que é a formação continuada que poderá dar sustentação à proposição desenhada (p.118).	
	Educação permanente		
	Formação continuada		
Formação contínua	Outra perspectiva presente neste documento e que é compatível com as proposições explicitadas até agora diz respeito à busca do horizonte interdisciplinar. Conforme Michand (1975) a interdisciplinaridade não se aprende e nem se ensina, mas se vive [...] É o fruto de uma formação contínua, de uma flexibilidade das estruturas mentais (p. 186).		
Formação em serviço	-	-	
Formação	-	-	
	Qualificação profissional	Educação esta que assume imensa responsabilidade na sociedade, fomentando práticas educativas em prol da excelência na educação e na garantia do direito de aprender do educando. Para tanto, faz-se necessária a qualificação profissional docente, além da valorização do magistério (p.2).	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

APÊNDICE F - Quadro 5 - Análise da Proposta Curricular do Ensino Fundamental de Florianópolis

Quadro 5 - Análise da Proposta Curricular do Ensino Fundamental de Florianópolis

Categoria	Elementos de análise	Unidades de registro	Número de ocorrências
Formação continuada	Treinamento	-	-
	Aperfeiçoamento	<p>Essa busca permanente de ressignificação do currículo decorre, assim, da importância de aperfeiçoamento contínuo para o alcance da qualidade do processo educativo, em atenção à relevância social da Educação. Esse processo resulta da formação continuada instituída no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Trata-se de um percurso de formação em que os diversos grupos compartilham conhecimentos e vivências, promovendo e incentivando processos de formação e autoformação, a partir de reflexões coletivas e individuais (p.14).</p> <p>[...] além de outras ações como a ampliação da hora/atividade para todos os/as professores/as de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos) e da Educação Infantil, a permanente realização de concurso de ingresso, a concessão à licença remunerada para aperfeiçoamento, entre outras conquistas (p. 48).</p> <p>A política de concurso por ingresso público, a possibilidade de liberação de licença de aperfeiçoamento para frequentar cursos de pós-graduação stricto sensu, o plano de cargos e salários e a oferta constante de formação continuada contribuem para a constituição de um grupo qualificado de profissionais da educação [...] (p. 48).</p> <p>Não por acaso, no banco de produções das duas universidades públicas com sede na capital, encontra-se um volume considerável de estudos que têm a RMEF como objeto de pesquisa. Cabe ainda registrar que essa situação evidencia a política de aperfeiçoamento existente na RMEF. Em 2015, por exemplo, havia cinquenta e um servidores liberados para frequentar cursos de pós-graduação stricto sensu (p.49).</p>	4
	Capacitação	-	-
	Reciclagem	-	-
	Educação continuada	Dado o primeiro passo com o GT, no ano de 2016, para consolidar a reconfiguração do traçado inicial, foram realizados encontros com os grupos de professores/as, no decorrer da formação continuada oferecida pela DEF aos/as profissionais da educação (p.11).	33
Educação contínua			
Educação permanente	A Proposta Curricular do Ensino Fundamental, incluindo as modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tal qual se configura neste documento, é resultado, fundamentalmente, de estudos, debates e socialização de experiências realizadas nos grupos de formação continuada dos/das profissionais da educação, percurso em que se problematizam especificidades da educação		
Formação continuada			
Formação contínua			

		<p>atual e no qual se busca articulação com documentos políticos e legais de âmbito nacional e municipal (p.13).</p> <p>Em 2016, foram realizados encontros com os grupos de formação continuada dos/das profissionais da educação para consolidar a reconfiguração desse traçado inicial (p.13).</p> <p>Essa busca permanente de ressignificação do currículo decorre, assim, da importância de aperfeiçoamento contínuo para o alcance da qualidade do processo educativo, em atenção à relevância social da Educação. Esse processo resulta da formação continuada instituída no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Trata-se de um percurso de formação em que os diversos grupos compartilham conhecimentos e vivências, promovendo e incentivando processos de formação e autoformação, a partir de reflexões coletivas e individuais (p.14).</p> <p>Assim, na formação, tanto inicial quanto continuada, o centro das discussões não é o/a estudante marcado e definido por uma categorização, tampouco é a busca pela igualdade, pelo desejo de levar todos/todas os/as estudantes a chegarem a um nível de desenvolvimento padrão. É preciso promover o acesso a novos conhecimentos e a apropriação deles, mas levando em consideração diferentes percursos, interesses e habilidades dos/as estudantes (p. 37).</p> <p>Para que essa meta seja alcançada, torna-se necessário que os sistemas de ensino [...] invistam na formação continuada dos/das profissionais envolvidos, de modo a que estejam preparados para uma ação mais consequente em favor dessa proposta (p. 42).</p> <p>As discussões realizadas nos grupos de formação continuada e nos movimentos ao longo da história da Rede suscitam o compromisso em promover acesso, ampliação e aprofundamento a/dos conhecimentos escolares, situando-os nas práticas sociais e fomentando atitudes e valores democráticos, na busca pelo desenvolvimento dos/das estudantes em sua integralidade (p. 43).</p> <p>Dentre elas, cabe destacar a formação continuada e a carreira profissional que, nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), são sinalizadas como fundantes do processo educativo [...] (p. 48).</p> <p>A política de concurso por ingresso público, a possibilidade de liberação de licença de aperfeiçoamento para frequentar cursos de pós-graduação stricto sensu, o plano de cargos e salários e a oferta constante de formação continuada contribuem para a constituição de um grupo qualificado de profissionais da educação [...] (p. 48).</p> <p>Pensar formação continuada para um conjunto de profissionais com o nível de formação explicitado configura-se como um grande desafio, por isso faz-se</p>	
--	--	--	--

		<p>necessário propor alternativas de formação que promovam o seu protagonismo no processo (p. 49).</p> <p>[...] dedica duas metas à formação e à valorização dos trabalhadores da educação: 5.16. META 16: Manter Formação continuada e pós-graduação de professores e demais profissionais da educação [...] 5.17. META 17: Valorizar os profissionais do Magistério Público Municipal, assegurando a reestruturação do plano de carreira, mantendo a aplicação do piso salarial nacional (Lei nº 11.738/2008); (p.49).</p> <p>Para viabilizar a oferta de formação, em 2009, foi criada a Gerência de Formação Permanente, vinculada à Diretoria de Administração Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, com a intencionalidade de articular ações formativas para promover a valorização e a (re)orientação da prática educativa dos/das profissionais de educação. Esse órgão, em parceria com as Diretorias da SMEF, tem a atribuição de traçar indicadores que orientem a elaboração de ações formativas, por meio de cursos, estágios, pesquisas, extensão e Educação a Distância (áreas estratégicas), visando à formação permanente dos/das profissionais da RMEF (p. 50).</p> <p>A formação continuada destina-se a todos/todas os/as profissionais que estão inseridos no trabalho, pois estudar, refletir, pesquisar e planejar são prerrogativas inerentes à profissão de professor, seja ele/ela ingressante ou experiente na carreira, e a RMEF tem possibilitado espaços e tempos para que isso se efetive (p. 50).</p> <p>Assim, em consonância com essa determinação, a Diretoria de Ensino Fundamental (DEF) tem proposto, com periodicidade mensal, a realização de formação continuada para todos os grupos de profissionais que atuam nessa etapa de ensino. Os momentos de formação são coordenados e, por vezes, ministrados, pelos assessores da DEF que organizam cursos de formação continuada destinados aos/às profissionais do Ensino Fundamental (p. 50).</p> <p>Assim, a proposta de formação continuada da Rede congrega diferentes modalidades, tais como: congressos, cursos, seminários, oficinas, palestras e grupos de trabalho (p. 51).</p> <p>A SMEF tem a responsabilidade de oferecer formação continuada, considerando a sua atribuição de propor políticas públicas que orientem e garantam a organicidade do trabalho educacional do município, tendo também a incumbência, como sistema de ensino, de efetivar as determinações legais definidas na esfera nacional. Sendo assim, a proposta de formação continuada se concretiza no diálogo, que não ignora as deliberações no plano macroeducacional, mas também contempla especificidades das unidades (p. 51).</p> <p>Nesse contexto, destaca-se a ação avaliativa desenvolvida pela própria Rede, materializada na Prova Floripa. [...] Reconhecendo-se, porém, os distintos fundamentos de</p>	
--	--	---	--

		<p>avaliações como essas e as tomando como especificidades de conjunturas atuais que requerem a reflexão crítica de todos os envolvidos, busca-se com seus resultados, a partir da análise e dos ajustes necessários, pensar a qualificação crescente do processo de formação continuada dos/das profissionais da educação, bem como a qualificação das ações educacionais em sentido mais amplo (p. 59).</p> <p>Em se tratando da polivalência, diversos movimentos foram deflagrados no Brasil em busca do aprimoramento do ensino das Artes nas escolas, tendo como ênfase a necessidade da formação inicial e continuada e a atuação específica dos/das profissionais responsáveis por diferentes áreas artísticas nas escolas (p. 105).</p> <p>Além da contratação de professores/as das áreas artísticas específicas, a RMEF vem incentivando a formação continuada de seus/suas professores/as, entendendo que a atuação do/da profissional da educação requer constante reflexão e aprimoramento. Nesse sentido, a formação continuada pode ser destacada como um dos pontos fortes com relação ao Componente de Artes, pois a partir de encontros regulares, os/as professores/as das diferentes áreas artísticas dialogam, trocam experiências, aprimoram suas práticas e se atualizam sob o ponto de vista pedagógico e artístico (p. 107).</p> <p>Essa busca se concretiza a partir de um processo coletivo de constituição curricular, realizado nos encontros regulares de formação continuada (p. 109).</p> <p>O processo de formação continuada na RMEF tem sido um foco importante da administração da educação municipal, contribuindo com a qualidade do ensino. Os/As professores/as são convidados/as a refletirem continuamente sobre suas abordagens pedagógicas nas diversas ações que envolvem a formação continuada, o que permite um constante processo de revisão de suas próprias práticas, considerando a historicidade/historicização de seus contextos educacionais (p. 129).</p> <p>A construção de um currículo integrado e de modos de trabalhar interdisciplinarmente passa também, entre outras medidas, por fomentar, além dos momentos já existentes promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, espaços e encontros sistemáticos de formação continuada envolvendo professores/ as de diferentes Componentes Curriculares e Áreas, de diferentes anos e modalidades do Ensino Fundamental, de modo que possam ser pensadas, desenvolvidas, registradas e avaliadas coletivamente estratégias e formas de articulação do trabalho pedagógico entre tais diferentes Componentes Curriculares, neste caso da Área de Linguagens, contempladas, também, as demais Áreas (p. 133).</p> <p>Nesse âmbito, constituem também um desafio a ampliação e a qualificação dos tempos e dos espaços de troca, diálogo e reflexão entre professores/as [...], como as</p>	
--	--	---	--

		<p>reuniões pedagógicas, os grupos de estudo, as reuniões de formação continuada, [...] entre outros eventos, objetivando a socialização e a análise crítica [...] de experiências pedagógicas desenvolvidas por professores/as de Educação Física em nossas escolas (p. 138).</p> <p>Dessa forma, a construção deste documento garante a participação dos/das professores(as) por meio das ações e discussões existentes na Rede e nos grupos de formação continuada (p. 159).</p> <p>Dessa maneira, na Rede, a formação continuada dos/das professores/as ganhou força e vem possibilitando um espaço de reflexão coletiva e crítica sobre a prática em Educação Matemática. Nesse processo, no entanto, é preciso considerar que a constituição profissional e a postura adotada pelo/pela professor/a não é determinada somente pela formação inicial ou continuada a que tem acesso; decorre principalmente das opções e das vivências ao longo de sua carreira (p. 167).</p> <p>A formação continuada, nesse sentido, tem sido o ambiente potencializador do debate, da troca de experiências e da reflexão teórico/prática, mostrando-se imprescindível como espaço transformador da prática em sala de aula, na busca pela compreensão do público atendido pela escola, tão diferente dos tempos de outrora (p. 204).</p> <p>Para tanto, torna-se necessária a promoção de processos reflexivos, valorizando a autoformação, percurso em que se considera a formação continuada como espaço imprescindível para a qualificação do trabalho docente (p. 204).</p> <p>Considere-se, para tal, que os/as professores/as se encontram em processos de formação continuada, buscando melhorar as tecnologias escolares em avanços e recuos. A reelaboração das propostas curriculares também visa rever as práticas pedagógicas (p. 218).</p> <p>Tratando-se da formação continuada, é imprescindível destacar duas questões que constituem os fazeres geográficos na escola: as novas tecnologias e o uso das diferentes linguagens em sala de aula (p. 221).</p>	
	Formação em serviço	<p>[...] dedica duas metas à formação e à valorização dos trabalhadores da educação: 5.16. META 16: [...] Criar e manter políticas de incentivo e apoio à Formação, visando atingir 90% (noventa por cento) dos professores no município de Florianópolis, em nível de pós-graduação, até o último ano de vigência deste PME, bem como, garantir a todos os profissionais da educação do município, formação continuada em serviço, considerando necessidades, demanda e contextualização dos sistemas de ensino (p. 49).</p> <p>Na busca por avanços e na tentativa de contribuir e discorrer teoricamente acerca das propostas de trabalho docente e de formação em serviço que se desenvolvem na</p>	3

		<p>Rede, levando em consideração a presença de campos conceituais relacionados à Educação Matemática nos nove anos do Ensino Fundamental, estabelece-se a interlocução com alguns referenciais teóricos da área (p. 161).</p> <p>Para isso, é preciso garantir e qualificar o espaço permanente de reflexão e formação em serviço, oferecer aporte teórico e discussões que deem conta de acompanhar as mudanças e os avanços que ocorrem de forma cada vez mais acelerada no contexto social, científico e tecnológico contemporâneo (p. 168).</p>	
	Formação	<p>As discussões e os encaminhamentos que ocorreram durante a composição do documento sinalizaram para várias concepções filosófico-epistemológicas e teórico-metodológicas a ancorar os diferentes grupos de formação que compõem a Rede (p. 13).</p> <p>Essa busca permanente de ressignificação do currículo decorre, assim, da importância de aperfeiçoamento contínuo para o alcance da qualidade do processo educativo, em atenção à relevância social da Educação. Esse processo resulta da formação continuada instituída no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Trata-se de um percurso de formação em que os diversos grupos compartilham conhecimentos e vivências, promovendo e incentivando processos de formação e autoformação, a partir de reflexões coletivas e individuais (p. 14).</p> <p>Os/as profissionais da RMEF, tendo como referência o desafio colocado, nos grupos de formação, intensificaram as discussões sobre o tema e organizaram um documento preliminar intitulado “Matriz Curricular de nove anos: em construção” (2011). Esse documento, entretanto, não chegou a ser lançado oficialmente, pois, para alguns grupos, era necessário o aprofundamento de determinadas questões ainda em aberto (p. 20).</p> <p>Outras maneiras de resolver os problemas, de avaliar a aprendizagem, demandam ‘artes de saber’ e ‘artes de fazer’. É por esse caminho que a formação dos/das profissionais da educação sobre as diferenças na escola deveria seguir (p. 37).</p> <p>Pensar formação continuada para um conjunto de profissionais com o nível de formação explicitado configura-se como um grande desafio, por isso faz-se necessário propor alternativas de formação que promovam o seu protagonismo no processo (p. 49).</p> <p>Nessa perspectiva, os assessores da DEF, que coordenam os processos formativos nos diferentes grupos, têm buscado, por meio do diálogo, que os/as profissionais da educação se percebam como protagonistas do processo de formação (p. 51).</p> <p>As discussões acerca da avaliação, que ocorrem nos momentos de formação e nos documentos elaborados no âmbito da SMEF e demais espaços da Rede, pautam-se nesses princípios (p. 53).</p>	14

		<p>O desafio de considerar toda essa rede de interações em movimento requer um trabalho de planejamento também articulado e sincronizado em relação às horas-atividade, que somam 50% da carga horária docente, das quais 25% são de formação na rede (um dia coordenado pelas assessorias da DEF e um dia pelos supervisores escolares, orientadores educacionais e administradores escolares nas unidades) e os outros 25% são de estudo e formação que devem ser empreendidos de acordo com as necessidades individuais de formação (p. 65).</p> <p>Nesses espaços deverá ser garantido o movimento de articulação curricular proposto neste documento, por meio de momentos de planejamento que ultrapassem as especificidades dos Componentes Curriculares nas respectivas Áreas do Conhecimento, tanto no plano vertical quanto horizontal. Tais ações requerem planejamento por parte da equipe gestora da formação, de modo que sejam construídos projetos interdisciplinares que deem conta desses desafios em tais Áreas e Componentes (p. 65).</p> <p>Essas questões que compõem as particularidades do processo de apropriação das <i>línguas</i> nos Anos Iniciais devem integrar a proposta de formação dos/das profissionais docentes [...] (p. 82).</p> <p>Partindo dos princípios enunciados nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), das reflexões que emergem nos encontros de formação do grupo de professores/as que nela atuam e das ações que vêm ocorrendo nas escolas, pode-se inferir que a Educação Matemática busca a promoção da Numeralização e da Alfabetização Matemática (p. 162).</p> <p>Componente, ou da abordagem didática que a ele corresponde, uma vez que o ensino exige hoje dos/das profissionais da educação um permanente processo de formação e pesquisa (p. 221).</p>	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

**APÊNDICE G - Quadro 6 - Análise das Diretrizes Educacionais Pedagógicas
para a Educação Infantil de Florianópolis**

Quadro 6 - Análise das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis

Categoria	Elementos de análise	Unidades de registro	Número de ocorrências
Formação continuada	Treinamento	-	-
	Aperfeiçoamento	-	-
	Capacitação	-	-
	Reciclagem	-	-
	Educação continuada Educação contínua Educação permanente Formação continuada Formação contínua	<p>Contudo, não há dúvida de que em Florianópolis existem significativos diferenciais no que diz respeito à organização do sistema, ao grau de formação inicial e continuada dos profissionais e, principalmente, em relação ao nível de mobilização alcançado neste coletivo frente a algumas das principais questões e desafios teórico-práticos gerados nos espaços públicos de educação infantil (p. 12).</p> <p>Este texto traz em suas entrelinhas as reflexões contidas na Conferência de Abertura do Curso de Formação Continuada “Corpo e Movimento na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis” (p. 78).</p> <p>Sendo assim, confere à supervisão a tarefa de coordenar, mobilizar, instigar e fomentar as discussões de forma a contribuir para qualificação destes momentos, os quais devem se configurar como profícuos espaços de reflexão coletiva e formação continuada ocorridos na UE (p. 93).</p> <p>Aspectos a Serem Considerados na Discussão e Elaboração do PPP: [...] Definir o foco do projeto de formação continuada da unidade (p. 96).</p> <p>Na pesquisa e no debate realizados com Zapelini (2007), que analisa o papel da supervisão na organização da formação continuada, buscamos referência para discutir as diferentes modalidades de formação em serviço, implantadas nas UEs da rede. Este estudo subsidiou a elaboração de uma pesquisa/levantamento, organizada pelo grupo de supervisores em algumas UEs, culminando na elaboração de um quadro que idenciou as diferentes formas de organização destes momentos (relato de experiência) (p. 96).</p> <p>Torres (2003) afirma que as reuniões pedagógicas são apontadas como um espaço privilegiado nas ações partilhadas entre o profissional que coordena o processo de formação continuada e os professores (p. 97).</p> <p>Aspectos a serem considerados na organização de uma reunião pedagógica: [...] Qualificar os momentos de formação continuada ocorridos na reunião pedagógica e diversificar as discussões teórico/práticas [...] (p. 98).</p>	9

		<p>Apresentamos, na sequência, parte da síntese elaborada ao longo da formação continuada 2007/2008, referente à temática planejamento dos professores (p. 101).</p> <p>Planejamento do trabalho da supervisão: [...] Organizar a formação continuada em serviço e sistematizar o projeto de formação, bem como organizar a síntese para certificação; [...] Utilizar estratégias que revelem as temáticas para organizar a formação continuada (p. 101).</p>	
	Formação em serviço	<p>Na pesquisa e no debate realizados com Zapelini (2007), que analisa o papel da supervisão na organização da formação continuada, buscamos referência para discutir as diferentes modalidades de formação em serviço, implantadas nas UEs da rede. Este estudo subsidiou a elaboração de uma pesquisa/levantamento, organizada pelo grupo de supervisores em algumas UEs, culminando na elaboração de um quadro que evidenciou as diferentes formas de organização destes momentos (p. 96).</p>	1
	Formação	<p>Neste sentido, cabe ainda destacar que o projeto educacional- pedagógico é mais amplo e exige a definição dos processos de organização e estrutura que viabilizarão o cumprimento das funções socioeducativas da educação infantil: o espaço e os materiais, os mecanismos de relação com as famílias e os processos de formação dos profissionais, etc (p. 13).</p> <p>Planejamento do trabalho da supervisão: [...] Coordenar o trabalho pedagógico: propor formação, assessorar o planejamento, colaborar nas atividades coletivas, coordenar a reunião pedagógicas e os grupos de estudo, garantir a avaliação da prática pedagógica (p. 101).</p>	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

**APÊNDICE H - Quadro 7 - Análise das Diretrizes Curriculares
para a Educação Básica de Florianópolis**

Quadro 7 - Análise das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de Florianópolis

Categoria	Elementos de análise	Unidades de registro	Número de ocorrências
Formação continuada	Treinamento	-	-
	Aperfeiçoamento	-	-
	Capacitação	-	-
	Reciclagem	-	-
	Educação continuada	<p>Art. 2º Estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivos: [...] III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (p. 12).</p> <p>Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos: [...]VIII - valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico (p. 20).</p> <p>De acordo com o Decreto Presidencial 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o reconhecimento da importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional deve ser traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério e à garantia de condições de trabalho (p. 23).</p> <p>A existência da pluralidade étnico-racial implica no fomento à formação continuada dos profissionais da educação, e que se tenha como base não apenas o reconhecimento das diferenças, mas que estas sejam colocadas em relação entre os sujeitos (p. 24).</p>	4
	Educação contínua		
	Educação permanente		
	Formação continuada		
	Formação contínua		
Formação em serviço	-	-	
Formação	-	-	

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

APÊNDICE I - Quadro 8 - Análise do Projeto Conhecer, de Lages

Quadro 8 - Análise do Projeto Conhecer, de Lages

Categoria	Elementos de análise	Unidades de registro	Número de ocorrências
Formação continuada	Treinamento	-	-
	Aperfeiçoamento	<p>Tem, também, por objetivo a valorização do profissional através do aperfeiçoamento em serviço, onde o foco é instrumentalizá-los com técnicas, metodologias e conhecimentos de modo a transformar os conceitos/conteúdos do ensino em atividades significativas de aprendizagem para todos(as) (p. 27).</p> <p>Promover o aperfeiçoamento permanente dos professores, através de reuniões pedagógicas e encontros de estudo, ampliando a competência docente (Funções da Orientação Educacional (p. 34).</p>	2
	Capacitação	<p>Com o objetivo de enriquecer o processo pedagógico, os professores que atuam no setor de informática estão em processo permanente de capacitação (p. 19).</p> <p>Nesse sentido, a partir do ano de 2010, optou-se por uma política de formação de professores na forma de capacitação continuada, processo que busca contribuir para a melhoria da qualidade dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Para tal, a formação será realizada nos espaços da secretaria da educação e nos CEIMs (p. 26).</p> <p>A Prefeitura do Município de Lages, através da Secretaria da Educação, possui uma política de Formação de Professores que se dá com Capacitações Continuadas, processo este que contribuiu na melhoria da qualidade de nossos professores e no processo ensino aprendizagem, que está assegurado no artigo 37, da Lei complementar nº 107, de 23 de dezembro de 1998, estando de acordo com a Lei nº 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (p. 50).</p>	3
	Reciclagem	-	-
	Educação continuada Educação contínua Educação permanente Formação continuada Formação contínua	<p>O objetivo da Educação Continuada na SEML é implementar ações que promovam aprendizagem significativa por meio de uma ação e prática pedagógica que atenda os pressupostos nos quais pauta-se o projeto da educação. É organizada com vistas a garantir a transposição dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a Proposta Curricular (p. 26).</p> <p>As oficinas são realizadas no contra turno, sendo os professores convidados a participar voluntariamente e certificados pela SEML. Os temas geradores surgem a partir de interesses apontados na formação continuada, enriquecendo os trabalhos nos Centros de Educação Infantil (p. 30).</p> <p>Manter e aperfeiçoar a Formação Continuada dos Professores do Sistema Municipal da Educação; (Metas do Ensino Fundamental); (p. 32).</p>	8

		<p>O Município de Lages conforme adesão ao decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. O foco de atuação prevê 5 metas específicas a serem alcançadas até 7 de setembro de 2022, distribuídas em 28 diretrizes, que garantam itens como: [...] formação continuada dos profissionais da educação (p. 35).</p> <p>FORMAÇÃO CONTINUADA - Pretende oportunizar aos professores do Sistema Municipal de Ensino um contínuo processo de desenvolvimento profissional pautado na atualização e aprofundamento das temáticas educacionais, refletidas na práxis pedagógica (p. 51).</p> <p>Metas da Formação Continuada: realizar a Formação Continuada a partir das temáticas de interesse dos professores. Iniciar e finalizar a formação no horário estabelecido pela SEML para valorizar a pontualidade, dando credibilidade ao trabalho (p. 51).</p> <p>A Formação Continuada será oferecida na seguinte forma Educação Infantil: oito encontros de três horas, sendo que quatro deles serão destinados à realização de oficinas pedagógicas. Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano: sete encontros de três horas, nos períodos matutino e noturno, abrangendo duas áreas do conhecimento por formação. Ensino Fundamental II - 6º ao 9º ano: sete encontros de três horas por área do conhecimento nos períodos vespertino e noturno (p. 51).</p>	
Formação em serviço		-	-
Formação		<p>Nesse sentido, a partir do ano de 2010, optou-se por uma política de formação de professores na forma de capacitação continuada, processo que busca contribuir para a melhoria da qualidade dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Para tal, a formação será realizada nos espaços da secretaria da educação e nos CEIMs (p. 26).</p> <p>Seminários, palestras, oficinas, grupos de estudos, reuniões, grupos de formação por área de conhecimento ou etapa de ensino, ciclos de formação sobre temas específicos, têm caracterizado a sua organização (p. 27).</p> <p>De outro modo, a formação descentralizada visa à reflexão da demanda de cada unidade. Para tanto, as unidades educativas, nos momentos de estudo previstos no calendário escolar (Paradas Pedagógicas) oportunizarão espaço para a realização de assessoria técnica e pedagógica, constituindo a formação descentralizada, esta acompanhada pelos Orientadores e pelo Setor de Educação Infantil (p. 27).</p> <p>A Prefeitura do Município de Lages, através da Secretaria da Educação, possui uma política de Formação de Professores que se dá com Capacitações Continuadas, processo este que contribuiu na melhoria da qualidade de nossos professores e no processo ensino aprendizagem, que está assegurado no artigo 37, da Lei complementar nº</p>	9

		<p>107, de 23 de dezembro de 1998, estando de acordo com a Lei nº 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (p. 50).</p> <p>Metas da Formação Continuada: realizar a Formação Continuada a partir das temáticas de interesse dos professores. Iniciar e finalizar a formação no horário estabelecido pela SEML para valorizar a pontualidade, dando credibilidade ao trabalho (p. 51).</p> <p>A Formação Continuada será oferecida na seguinte forma Educação Infantil: oito encontros de três horas, sendo que quatro deles serão destinados à realização de oficinas pedagógicas. Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano: sete encontros de três horas, nos períodos matutino e noturno, abrangendo duas áreas do conhecimento por formação. Ensino Fundamental II - 6º ao 9º ano: sete encontros de três horas por área do conhecimento nos períodos vespertino e noturno (p. 51).</p>	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

APÊNDICE J - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convido você, representante da Secretaria Municipal de Educação de seu município, a participar desta pesquisa, a qual será realizada por meio de questionário, com a finalidade de compreender aspectos sobre a política de formação continuada de professores do município que representa. Sua participação é de suma importância para o prosseguimento da pesquisa e alcance dos objetivos. A coleta de dados só será realizada após esclarecimento de todas as suas dúvidas. Este TCLE está escrito em duas vias, das quais uma ficará com você e outra ficará com o pesquisador. Estamos à disposição para prestar quaisquer esclarecimentos durante as fases da pesquisa.

OBJETIVOS, JUSTIFICATIVA E PROCEDIMENTOS

A pesquisa tem como objetivos entender de que forma a formação continuada de professores tem sido garantida nos documentos curriculares vigentes dos municípios catarinenses e investigar o espaço da formação continuada de professores nos documentos oficiais das redes municipais de ensino de Santa Catarina, entendendo-a como parte da política curricular. Considerando a relevância dos processos de formação continuada de professores, e a importância de pesquisas que contribuam para a produção de conhecimento quanto às políticas de formação continuada desses profissionais, justifica-se a pesquisa. Além da análise dos documentos oficiais dos municípios, propomos que você responda a um questionário sobre as políticas de formação continuada do município que representa. Você responderá a um conjunto de itens pré-definidos. Em caso de dúvidas, fique à vontade para perguntar ao pesquisador.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS

Os sujeitos que participarão da pesquisa estão expostos ao eventual risco referente à possibilidade de mobilização emocional relacionada à reflexão sobre a aplicação da teoria à prática profissional. Para minimizar os riscos, os pesquisadores fornecerão a possibilidade de os participantes interromperem a resposta ao questionário, se assim o desejarem, e retornarem tão logo se sintam à vontade. Caso ocorra dano oriundo da pesquisa, haverá indenização aos participantes. Os benefícios poderão se dar no âmbito da análise das potencialidades da política de formação continuada de professores ofertados pelos municípios. Em caso de ocorrência de algum desconforto, os pesquisadores estarão à disposição para consultas, conversas e eventual necessidade de exclusão de dados.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO

Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa a qualquer etapa do estudo, via e-mail gabrielagczgmail.com, com a pesquisadora Gabriela Christina Zickuhr Kohler. Também é possível realizar contato telefônico com a pesquisadora pelo número (47) 99903-2328. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Em caso de eventuais danos resultantes de sua participação na pesquisa, há direito à indenização, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais em sigilo. Os resultados da pesquisa serão publicizados. Este consentimento será efetivado assim que você comunicar seu aceite. Você terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. A pesquisadora segue o preconizado na Resolução 510/2016. Caso julgue necessário, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UFSC, responsável por proceder a análise ética de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, baseado numa série de resoluções e normativas deliberadas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão vinculado ao Ministério da Saúde, por meio do endereço a seguir: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, CEP 88040-4000, Florianópolis/SC. Telefone: (48) 3721-6094. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Gabriela Christina Zickuhr Kohler
Pesquisadora responsável

Zenilde Durli
Pesquisadora

Nesses termos e considerando-me livre e esclarecido(a) sobre a natureza e objetivos da pesquisa proposta, consinto minha participação voluntária, resguardando ao autor do projeto de pesquisa a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados e garantido o anonimato.

Nome do participante: _____

RG: _____

CPF: _____

Representante da Secretaria Municipal de Educação do Município de _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____