



Instituto Federal Catarinense  
Nome do Curso ou do Programa  
*Campus Camboriú*

**THIAGO RAFAEL MACHADO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO  
CAMBORIÚ/SC: UM ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS DA TEORIA NA PRÁTICA  
DOCENTE**

Camboriú, SC

2025

**THIAGO RAFAEL MACHADO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO  
CAMBORIÚ/SC: UM ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS DA TEORIA NA PRÁTICA  
DOCENTE**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú, SC como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Liane Vizzotto, Doutora em Educação.

Camboriú, SC

2025

276452 FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M149f | <p>Machado, Thiago Rafael.</p> <p>Formação de professores no município de Balneário Camboriú/SC: um estudo sobre os impactos da teoria na prática docente. / Thiago Rafael Machado; orientadora. Liane Vizzotto. -- Camboriú, 2025.</p> <p>195 p.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2025.</p> <p>Inclui referências.</p> <p>1. Formação Continuada de Professores – Municípios. 2. Proposta Curricular. 3. Materialismo Histórico. 4. Materialismo Dialético. 5. Estudo de Caso. I. Vizzotto, Liane. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título</p> <p>CDD: 370.71</p> |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**THIAGO RAFAEL MACHADO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO  
CAMBORIÚ/SC:  
UM ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS DA TEORIA NA PRÁTICA DOCENTE**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú.

Camboriú (SC), 28 de abril de 2025.

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Profa. Liane Vizzotto, Dra.

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

**BANCA EXAMINADORA**

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Profa. Rosângela Pedralli, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Profa. Marilane Maria Wolff Paim, Dra.

Instituto Federal Catarinense

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Profa. Solange Aparecida Zotti, Dra. (suplente)

Instituto Federal Catarinense



**DECLARAÇÃO Nº 9/2025 - CCPGE (11.01.03.47)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 30/04/2025 06:42 )*

**LLANE VIZZOTTO**  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
PROEN/REIT (11.01.18.91)  
Matricula: ###052#3

*(Assinado digitalmente em 29/04/2025 15:24 )*

**SOLANGE APARECIDA ZOTTI**  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGE/CON (11.01.04.01.03.02)  
Matricula: ###888#5

*(Assinado digitalmente em 27/05/2025 10:07 )*

**MARILANE MARIA WOLFF PAIM**  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.349-##

*(Assinado digitalmente em 28/05/2025 08:11 )*

**ROSÂNGELA PEDRALLI**  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.020-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **9**, ano: **2025**, tipo:  
**DECLARAÇÃO**, data de emissão: **29/04/2025** e o código de verificação: **b019442351**

## RESUMO

A presente pesquisa, inserida na linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC), objetiva analisar como as propostas de formação continuada em serviço e a concepção teórico-metodológica adotada pelo município têm impactado a prática docente dos professores da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú no período de 1998 a 2023. Para o seu desenvolvimento foi utilizada uma abordagem analítico-descritiva com características de estudo de caso, a partir da perspectiva de Stake (1994 *apud* André, 2005), tendo o materialismo histórico-dialético como concepção teórico-metodológica balizadora, de acordo com os estudos de Cury (2000), Frigotto (2000), Lefebvre (2009), Lombardi (2017), Masson (2007), Saviani (2017) e Schlesener (2016). O contexto histórico, socioeconômico, legislativo e educacional de Balneário Camboriú foi sintetizado e organizado em décadas, de modo a delinear a estrutura, a conjuntura e o referencial teórico da Rede Municipal de Ensino desde a sua constituição legal. Ainda, a fim de investigar as produções acadêmicas sobre formação continuada em serviço disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foi desenvolvido um Estado do Conhecimento de acordo com a metodologia de coleta e sistematização dos dados concebida por Morosini, Kohls-Santos & Bittencourt (2021). A coleta de dados empíricos foi realizada por meio de grupos focais (Gatti, 2005) com professores efetivos da rede, a partir de questões norteadoras semiestruturadas e cujas sessões foram gravadas em vídeo e transcritas para posterior análise à luz do materialismo histórico-dialético. Ao final desta pesquisa, após uma extensa análise documental, em cotejo com as falas dos professores da Rede participantes dos grupos focais, a conclusão a que se chega é a de que os impactos gerados pelas propostas de formação continuada em serviço na prática docente dos professores da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú têm sido, em sua maioria, de âmbito negativo, e por vezes, inexistentes. Espera-se, por meio desta pesquisa, contribuir para as discussões em torno das propostas municipais de formação continuada e a busca pela efetivação da dialética teoria/prática.

**Palavras-chave:** Formação continuada em serviço. Proposta Curricular Municipal. Materialismo histórico-dialético. Estudo de caso.

## ABSTRACT

This research, part of the research line "Formative Processes and Educational Policies" of the Graduate Program in Education at the Instituto Federal Catarinense (IFC), aims to analyze how the in-service continuing education proposals and the theoretical-methodological framework adopted by the municipality have impacted the teaching practices of educators in the Municipal Education Network of Balneário Camboriú from 1998 to 2023. To develop the study, an analytical-descriptive approach was employed, characterized as a case study from the perspective of Stake (1994 *apud* André, 2005), with historical-dialectical materialism serving as the guiding theoretical-methodological foundation, in accordance with the works of Cury (2000), Frigotto (2000), Lefebvre (2009), Lombardi (2017), Masson (2007), Saviani (2017), and Schlesener (2016). The historical, socioeconomic, legislative, and educational context of Balneário Camboriú was synthesized and organized by decades, in order to outline the structure, circumstances, and theoretical framework of the Municipal Education Network since its legal establishment. Furthermore, to investigate academic work on in-service continuing education available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (Ibict) and in the CAPES Theses and Dissertations Catalog, a State of Knowledge review was conducted following the data collection and systematization methodology developed by Morosini, Kohls-Santos & Bittencourt (2021). Empirical data collection was carried out through focus groups (Gatti, 2005) with tenured teachers in the Network, based on semi-structured guiding questions. These sessions were video-recorded and transcribed for subsequent analysis in light of historical-dialectical materialism. At the conclusion of this research, after extensive documentary analysis in comparison with the statements of teachers who participated in the focus groups, it was found that the impacts of the in-service continuing education proposals on the teaching practices of educators in the Balneário Camboriú Municipal Education Network have been, for the most part, negative — and at times, non-existent. It is hoped that this study will contribute to discussions surrounding municipal continuing education proposals and the pursuit of achieving the theory/practice dialectic.

**Keywords:** In-service continuing education. Municipal Curriculum Proposal. Historical-dialectical materialism. Case study.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

|                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Quadro de categorização das publicações.....       | 25  |
| Figura 2 - Mapa de localização de Balneário Camboriú.....     | 107 |
| Figura 3 - Gráfico acerca dos participantes da pesquisa ..... | 143 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 - Primeiro aspecto da pesquisa por grupos de descritores .....                          | 24  |
| Quadro 2 - Síntese conceitual de termos empregados para formação continuada de professores ..... | 26  |
| Quadro 3 - Sistematização do monitoramento do PME.....                                           | 122 |
| Quadro 4 - Temas dos encontros formativos do ano de 2021 .....                                   | 137 |
| Quadro 5 - Temas dos encontros formativos do ano de 2023 .....                                   | 139 |
| Quadro 6 - Sistematização das Considerações acerca das respostas obtidas .....                   | 147 |
| Quadro 7 - Sistematização das Considerações acerca das respostas obtidas .....                   | 152 |
| Quadro 8 - Sistematização das Considerações acerca das respostas obtidas .....                   | 155 |
| Quadro 9 - Sistematização das Considerações acerca das respostas obtidas .....                   | 163 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNC-FC – Base Nacional Curricular de Formação Continuada

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CEFEM - Centro de Estudos e Formação dos Educadores Municipais

CEM – Centro Educacional Municipal

CFP – Centro de Formação de Professores

CNE/CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

CNE/CP – Câmara de Educação Profissional e Tecnológica do Conselho Nacional de Educação

CONSEME – Conselho Municipal de Educação

COVID-19 – *Coronavirus Disease 2019* (Doença por coronavírus)

CPC – Construindo uma Proposta Curricular

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EF – Ensino Fundamental

FPALFA – Formação de Professores Alfabetizadores

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT 08 – ANPED – Grupo de Trabalho 08 da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEI – Núcleo de Educação Infantil

PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PEC-Municípios – Programa de Educação Continuada nos Municípios

PIB – Produto Interno Bruto

PME – Plano Municipal de Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

POEF – Proposta de Organização do Ensino Fundamental

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

SEDUC – Secretaria de Educação de Balneário Camboriú

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

SPAECE-Alfa – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - Alfabetização

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                                                                  |            |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                          | <b>15</b>  |
| <b>2</b> | <b>A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NOS MUNICÍPIOS<br/>BRASILEIROS: O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS ACADÊMICAS DAS<br/>ÚLTIMAS DUAS DÉCADAS .....</b> | <b>22</b>  |
| 2.1      | DA COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE .....                                                                                     | 22         |
| 2.2      | DA ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS.....                                                                                                                | 26         |
| <b>3</b> | <b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO</b>                                                                                      | <b>55</b>  |
| <b>4</b> | <b>CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA .....</b>                                                                                          | <b>76</b>  |
| 4.1      | A ORGANIZAÇÃO SOCIAL NO SISTEMA CAPITALISTA.....                                                                                                 | 76         |
| 4.2      | O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO DE PESQUISA EM<br>EDUCAÇÃO .....                                                                       | 84         |
| 4.3      | A EDUCAÇÃO COMO UMA ATIVIDADE HUMANA CONTRADITÓRIA..                                                                                             | 91         |
| 4.3.1    | A análise do fenômeno educativo por meio de categorias .....                                                                                     | 95         |
| <b>5</b> | <b>CONTEXTO DO MUNICÍPIO PESQUISADO.....</b>                                                                                                     | <b>106</b> |
| 5.1      | CONSTITUIÇÃO DO MUNICÍPIO E DADOS CENSITÁRIOS .....                                                                                              | 106        |
| 5.2      | CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO .....                                                                                                 | 108        |
| 5.3      | CONTEXTO EDUCACIONAL DAS DÉCADAS DE 1990 E 2000 .....                                                                                            | 110        |
| 5.4      | CONTEXTO EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 2010 .....                                                                                                     | 116        |
| 5.5      | CONTEXTO EDUCACIONAL DO INÍCIO DA DÉCADA DE 2020.....                                                                                            | 126        |
| 5.6      | PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DA REDE MUNICIPAL.....                                                                                                     | 128        |
| <b>6</b> | <b>A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PELO VIÉS DOCENTE:<br/>DADOS EMPÍRICOS.....</b>                                                              | <b>142</b> |
| <b>7</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                 | <b>165</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                          | <b>170</b> |
|          | <b>APÊNDICE B – Bibliografia Sistematizada .....</b>                                                                                             | <b>177</b> |
|          | <b>APÊNDICE C – Bibliografia categorizada resumida.....</b>                                                                                      | <b>182</b> |
|          | <b>ANEXO A – Formulário de inscrição em grupo focal/questionário<br/>socioeconômico.....</b>                                                     | <b>187</b> |

|                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b> | <b>193</b> |
|------------------------------------------------------------------|------------|



## 1 INTRODUÇÃO

A formação continuada em serviço constitui-se em um metaprocesso<sup>1</sup> de formação humana, uma continuação necessária da formação inicial por meio da qual o aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente possibilita o desenvolvimento de profissionais capazes de promover a humanização de outros indivíduos por meio da transmissão de conteúdos científicos escolarizados. Martins (2010, p. 15) ressalta que “o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora”. Um processo, portanto, de extrema importância para a manutenção do tecido social, cuja efetivação possibilita a transmissão e permanência dos saberes historicamente acumulados, e que embora tenha como principal agente o professor, concerne também a todos os indivíduos que, em algum momento da vida – mas principalmente na infância e adolescência – se encontrem no papel de alunos.

Desse modo, a formação de professores, inicial e continuada, atravessa a história deste pesquisador<sup>2</sup> em diversos momentos de sua vida, uma vez que, além do percurso realizado durante a sua vida escolar, também tem como formação inicial a licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, com especialização em Literatura Infanto-Juvenil, e, portanto, atualmente leciona para crianças e adolescentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Embora revestida de simples curiosidade, a temática da formação de professores já se configurava um questionamento para o pesquisador desde muito cedo, de modo que já na sexta

---

<sup>1</sup> Um metaprocesso é um processo para construir um processo, ou seja, uma metodologia para identificar, analisar e construir uma solução. Uma metodologia é mais do que um processo porque inclui regras e diretrizes, por exemplo. No contexto educacional, o conceito de metaprocessos perpassa o ideário marxista/materialista histórico-dialético de omnilateralidade, uma vez que o educador necessita educar-se para que possa educar o outro, necessita obter conhecimento de modo a reificar as duas dimensões de sua práxis: a teoria (o viés intelectual) e a prática (o viés manual). Ferreira & Bittar (2008) definem omnilateralidade como o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, abrangendo tanto as capacidades produtivas quanto as de consumo e desfrute, incluindo especialmente o acesso aos bens espirituais (conhecimento), além dos materiais. Trata-se de uma condição da qual os trabalhadores têm sido privados historicamente devido à divisão do trabalho estabelecida pelo sistema capitalista, responsável também pela alienação resultante de um projeto educativo desenvolvido dentro de um contexto socioeconômico cuja primazia são o capital e os meios de produção. No âmbito específico da formação de professores, inicial ou continuada, pode-se considerar a afirmação dos autores ao alertar que, no contexto capitalista, “o conhecimento acumulado historicamente pelo processo de desenvolvimento da humanidade sofre um crivo seletivo por parte das agências societárias de caráter ideológico” (Ferreira & Bittar, 2008, p. 636). Dessa forma, o metaprocessos da formação docente é impactado pela opção/abandono de determinados temas formativos pertencentes ao conhecimento historicamente acumulado em razão de um comprometimento das agências formadoras com determinadas correntes ideológicas. Ao operar desse modo, a agência formadora determina uma lógica epistemológica e padroniza a metodologia de formação.

<sup>2</sup> Para fins de coesão textual, o autor prefere referir-se a si mesmo na terceira pessoa.

série (atualmente denominado quinto ano), os contrastes de metodologias e conhecimentos entre os seus diversos professores sugeriam circunstâncias formativas diversificadas, mesmo que todos pertencessem à mesma unidade escolar e, sob a ótica do pesquisador na época, devessem seguir as mesmas diretrizes.

Mais tarde, durante o Ensino Médio, e com a obtenção do conhecimento de que todos os professores passavam por um processo de formação continuada em serviço (embora sua implementação fosse recente), o pesquisador aprofundou ainda mais suas indagações sobre a heterogeneidade do ensino ofertado a si. Nessa época, ainda que de forma não muito contundente, houve uma aproximação do pesquisador com a Língua Inglesa e uma pequena inclinação em lecionar, sob a perspectiva de “tornar-se o bom professor que não tive”, inclinação esta afastada pelo receio de estar à frente de uma classe, potencializado pela introversão que possuía. Entretanto, sua afinidade com a Língua Inglesa foi sendo ampliada e a graduação em Letras, por ser uma das menos caras, foi escolhida. A experiência cotidiana como professor e a reflexão sobre processos de ensino, sob a ânsia de cumprir efetivamente seu papel como educador, motivou o pesquisador a questionar de forma mais enfática a formação de professores em serviço, uma vez que agora fazia parte dela.

De forma semelhante ao que ocorre com qualquer estudante questionador, havia no pesquisador, agora professor efetivo, a impressão de que a formação continuada em serviço, ou seja, o “ensino” ofertado pela rede de ensino não ia ao encontro das suas necessidades, isto é, não resultava em aprendizado, embora seu conhecimento sobre teorias educacionais fosse limitado, uma vez que a graduação para licenciaturas é geralmente tecnicista, voltada para os conteúdos. Foi somente a partir do convite para a participação no Grupo de Sistematização para a atualização da Proposta Curricular da Rede, em 2019, que o pesquisador pode experimentar uma formação continuada na qual houve consolidação do aprendizado, dado que as teorias educacionais apreendidas necessitavam ser transportadas para os textos da Proposta de forma a se relacionarem com a prática, este que é um dos grandes dilemas da atividade educacional.

Um terceiro ponto de vista do pesquisador sobre a formação continuada de professores foi acrescentado ao ser convidado para exercer a função de Assessor Pedagógico na Secretaria de Educação do Município e ficar responsável pela formação continuada dos professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, em 2021. Ainda que por um curto período de dois anos, esta experiência foi fundamental para o entendimento dos processos que fomentam (e também dos que interferem) a formação continuada de professores, além de se constituir em motivação para a realização desta pesquisa. Sob a responsabilidade do Município, a formação continuada

padece da falta de investimentos e é atravessada pelos modismos e a mercantilização do ensino, de modo que não atinge de forma satisfatória o seu fim.

No Brasil, a formação continuada em serviço docente é motivo de debates no país desde a década de 1970, tendo sido ampliada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996 e consolidada somente a partir da publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, no qual é atribuída explicitamente ao Estado a responsabilidade pela formação continuada em serviço dos professores<sup>3</sup>. Logo, por constituir uma obrigação das secretarias estaduais e municipais de educação, este tipo de formação figura de forma supervalorizada nas políticas públicas como um compromisso governamental a ser atendido, embora sua função primária de capacitar professores tenha sido esvaziada pela agenda neoliberal privatizadora e convertida em atividades formativas sistematizadas e comerciais, alheias à realidade escolar e insuficientes para promover a reflexão e a elevação da prática pedagógica. Gatti (2019, p. 15) salienta a importância de se considerar o histórico das propostas de formação no Brasil, pois

Buscar em alguns traços da história da formação de professores no Brasil a compreensão sobre como essa formação tende a ser tratada nas políticas educacionais e mesmo nos estudos a ela relativos, nos põe em condição de melhor compreender alguns dos impasses que hoje encontramos nos cursos e propostas que se destinam à formação de professores para a educação básica, no confronto com aspectos societários emergentes, importantes de se considerar em relações educativas.

As políticas públicas educacionais e de formação continuada estão inevitavelmente condicionadas ao sistema socioeconômico vigente, uma vez que a educação é parte integrante da totalidade social e em certa medida, reproduz e é reproduzida pelo capitalismo. A consolidação do Estado mínimo a partir do surgimento do neoliberalismo promoveu a abertura dos serviços públicos, geralmente sob a gerência governamental, às instituições privadas e do terceiro setor que se regulamentam por meio das regras do mercado, esta entidade invisível e sobrenatural criada pelo sistema capitalista que é capaz de moldar as relações sociais por meio do fetiche da mercadoria. Sob a perspectiva de Saviani (2008, p. 24), a escola é uma ferramenta capitalista de reprodução das relações de produção, pois

necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos, a história é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular

---

<sup>3</sup> Ao longo do texto será utilizada a palavra *professores* para se referir a *professores e professoras* por motivos de coesão textual.

as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas

Constituindo-se um serviço público ofertado pelo Estado, a educação vem sofrendo a interferência da agenda neoliberal, cujo objetivo principal é a manutenção e reprodução da sociedade de classes instaurada pelo capitalismo. Embora o discurso neoliberal de responsabilização e “desmanche” da escola pública, a partir de sua massificação pelas mídias, tenha consolidado na sociedade a perda da crença na instituição escolar como ambiente de formação humana, a atividade educacional mantém-se um paradoxo ao permitir que, por meio do conhecimento científico, as classes subalternas possam se desvencilhar da opressão exercida pelas relações sociais de trabalho e ascendam intelectualmente e socialmente, de modo a almejar o declínio do sistema socioeconômico capitalista. Frigotto (2018, p. 28, grifos meus), relata que a partir das últimas décadas do século XX teria se iniciado este processo de “desmanche” da escola pública, incentivado pelos pedagogos ligados a organismos econômicos mundiais e que

deveria atingir a escola pública mediante a adoção dos critérios mercantis na sua gestão, na escolha das disciplinas que deveriam compor o currículo e na definição dos conteúdos e dos métodos de ensinar e avaliar. **A formação e a função docentes, como consequência, deveriam ser alteradas.**

Desse modo, evidencia-se uma intervenção da ideologia capitalista neoliberal e mercadológica em diversos segmentos da atividade educacional, principalmente na seleção de teorias e conteúdos que fundamentam o currículo formativo, no que se refere aos discentes, mas principalmente, no que se refere aos docentes. Esta imbricação de teorias diversas, pasteurizadas pelo discurso pós-moderno e envoltas de um ineditismo tecnológico ou socioemocional, configura-se atualmente na principal “mercadoria” ofertada a secretarias estaduais e municipais de educação que buscam promover a formação continuada de professores. Marx (*apud* Masson, 2007, p. 107), no posfácio da edição alemã de sua obra “O Capital”, afirma que “a pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real”. Por esse motivo a perspectiva materialista histórico-dialética se faz relevante nesta pesquisa por permitir uma análise da totalidade do real, considerando as contradições existentes nas atividades e relações humanas, dentre elas a educação, e mais especificamente, a formação continuada em serviço de professores. Embora as teorias pós-modernas preconizem a superação da teoria marxista como concepção teórico-

metodológica da pesquisa em educação, esta segue pertinente principalmente por se concentrar na análise e desmistificação das relações sociais fetichizadas pelo capital.

Por conseguinte, partindo-se do questionamento de “como as propostas de formação continuada e a concepção teórico-metodológica adotada pelo município vêm impactando a prática dos professores da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú no período de 1998 a 2023?”, esta pesquisa qualitativa, do tipo analítico-descritiva interpretativa com características de estudo de caso, a partir da perspectiva de Stake (1994, p. 236 *apud* André, 2005, p. 16), ao afirmar que “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”, **tem como objetivo geral analisar os impactos das propostas de formação continuada em serviço e da concepção teórico-metodológica adotada pelo município na prática docente dos professores da referida rede de ensino.** Foram elencados também os seguintes objetivos específicos, a saber: (i) Traçar um perfil comparativo, por meio de pesquisa documental, acerca das propostas curriculares produzidas pela Rede Municipal de Ensino desde a sua constituição, a fim de delimitar o seu referencial teórico; (ii) investigar, por meio de grupos focais com professores efetivos da rede, o caráter orgânico e como ocorreram as formações continuadas nos últimos vinte e cinco anos; e quais foram os profissionais da rede de ensino que propuseram as diretrizes que as compõem; e (iii) detectar, por meio de grupos focais com professores efetivos da rede, quais foram os impactos das formações continuadas em serviço ofertadas e da concepção teórico-metodológica adotada pelo município em sua prática docente.

A coleta de dados foi realizada nos meses de maio e junho de 2024 por meio da realização de grupos focais com professores efetivos de três unidades escolares da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú. A seleção destas unidades ocorreu por meio de um levantamento da quantidade de professores efetivos, realizado junto ao Setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, a partir dos dados consolidados em dezembro de 2022. A escolha por este instrumento de coleta se justifica pelo seu caráter integrativo e dialético, uma vez que o debate entre os participantes promove um certo grau de teorização e elaboração sobre o tema em foco e produz um corpus detalhado a partir da vivência do grupo. Gatti (2005, p. 11), explica que o trabalho com grupos focais

permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamento e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por

pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

A participação nos grupos focais se deu por meio de adesão (convite) e inscrição e mediante preenchimento de um formulário Google com questões socioeconômicas (Anexo A), objetivando-se traçar um perfil médio dos participantes. Os dezessete docentes constituintes dos três grupos focais consentiram em ter o registro de suas falas gravado em vídeo, bem como obtiveram ciência dos seus direitos enquanto participantes desta pesquisa ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo B). Com o intuito de garantir uma correlação entre a homogeneidade e a heterogeneidade da população-alvo, os grupos foram formados por professores pertencentes às mesmas unidades escolares, mas de áreas de conhecimento/atuação diversificadas. Foram realizadas três sessões do grupo em duas unidades escolares e, por contratempos, duas sessões condensadas em uma das unidades. Os participantes responderam a questões norteadoras previamente elaboradas (Apêndice A) e também a questões pertinentes ao assunto tratado, elaboradas em meio ao debate. Os vídeos de cada sessão foram transcritos e a sua forma textual foi disponibilizada aos participantes por meio de grupos fechados de *WhatsApp*, de forma a dar transparência ao processo e fomentar a continuidade do diálogo. As transcrições dos dados coletados foram analisadas de acordo com a concepção teórico-metodológica selecionada e integram a parte final deste trabalho.

Assim sendo, esta dissertação foi organizada, além desta introdução, em seis capítulos e considerações finais. A *Introdução* trata de evidenciar o questionamento que motivou este pesquisador à realização da pesquisa, bem como explicitar os objetivos gerais, específicos, concepção teórico-metodológica e procedimentos de pesquisa. Em “*A formação continuada em serviço nos municípios brasileiros: o que mostram as pesquisas acadêmicas das últimas duas décadas*”, segundo capítulo, apresenta e analisa as dissertações e teses selecionadas em bases de dados por tratarem do objeto pesquisado. O terceiro capítulo, denominado “*A formação de professores no Brasil: Breve histórico*”, aborda de forma resumida o histórico da formação de professores no país a partir da análise da efetividade das políticas públicas no contexto educacional. O capítulo seguinte, “*Concepção teórico-metodológica da pesquisa*” trata de situar socialmente a conjuntura socioeconômica capitalista e a sua relação com a atividade educacional, bem como explicitar as categorias de permitem ao materialismo histórico-dialético constituir-se como uma ferramenta de análise da totalidade do real. O “*Contexto do município pesquisado*”, capítulo de número cinco, tem por objetivo apresentar os dados históricos e censitários de Balneário Camboriú, assim como o contexto educacional, legislativo e de

formação continuada das décadas de 1990 a 2020, de forma a traçar o referencial teórico da rede por meio da análise da legislação, das propostas curriculares e de formação continuada. O penúltimo capítulo, *“A Formação continuada em serviço pelo viés docente: Dados empíricos”*, visa apresentar os dados coletados por meio da pesquisa de campo e analisá-los à luz do materialismo histórico dialético, a fim de detectar os impactos da formação continuada e da concepção teórico-metodológica adotada pelo município na prática docente. Por fim, nas *Considerações Finais* são retomadas e analisadas as principais contribuições provenientes desta pesquisa.

## 2 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS: O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS ACADÊMICAS DAS ÚLTIMAS DUAS DÉCADAS

Este capítulo tem por objetivo efetivar a busca, sistematização e análise das publicações produzidas sobre formação continuada em serviço de professores no território brasileiro. Os estudos que objetivam a constituição de um Estado do Conhecimento são justificados por Frigotto & Ciavatta (2006, p. 73) a partir de um contexto sócio-histórico, no qual

O elemento crucial na análise dialética nas ciências sociais e humanas é, pois, a capacidade de apreender a relação entre os elementos estruturais e conjunturais que definem um determinado fato ou fenômeno histórico. O campo estrutural fornece a materialidade de processos históricos de longo prazo, e o campo conjuntural indica, nos médio e curto prazos, como os grupos, classes ou frações de classe, em síntese, as forças sociais disputam seus interesses e estabelecem relações mediadas por instituições, movimentos e lutas concretas. [...] Não se trata de encontrar o “reflexo” dessa estrutura no sentido clássico do realismo filosófico ou literário, mas de buscar compreender com os pesquisadores, no período investigado, interpretaram e revelaram os fenômenos educacionais em curso, à luz da realidade que lhes dá sentido político e o significado no plano dos indivíduos, dos grupos e das classes sociais com seus interesses particulares e suas ideologias.

### 2.1 DA COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE

A coleta e sistematização dos dados foi realizada a partir da metodologia do Estado do Conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021) e prevê as etapas de coleta dos dados, organização dos trabalhos encontrados (Bibliografia Anotada), seleção dos trabalhos que atendam ao objetivo do estudo (Bibliografia Sistematizada) e a organização das publicações por eixos temáticos para análise aprofundada (Bibliografia Categorizada). De acordo com as autoras supracitadas (2021, p.23), o Estado do Conhecimento “é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Para a elaboração do presente Estado do Conhecimento foram utilizadas as bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A busca foi realizada no dia 22 de junho de 2023 para publicações abrangendo teses de Doutorado e dissertações de Mestrado, de qualquer data. Uma primeira pesquisa no campo

“todos os campos” a partir do grupo de descritores “proposta de formação continuada AND<sup>4</sup> municípios” na BDTD obteve o retorno de mais de mil resultados, dos quais grande parte não se referia ao contexto educacional. Fez-se necessário, portanto, o uso da opção de pesquisa avançada do buscador, adicionando-se o descritor “Ensino Fundamental” a um segundo campo de busca, o que resultou em trezentos e noventa e quatro trabalhos encontrados. Com o objetivo de refinar ainda mais a pesquisa, utilizou-se o filtro de assunto “Formação de professores”, resultando num total de quarenta e três trabalhos. Foram realizadas ainda, a partir dos descritores iniciais, uma pesquisa por título, a qual obteve sete resultados e uma pesquisa por assunto, cujo resultado foi zero.

A pesquisa a partir do grupo de descritores iniciais no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES resultou igualmente em mais de mil resultados. Atualmente esta base de dados não oferece pesquisa avançada e não diferencia os campos entre “título”, “assunto” ou “autor” de forma semelhante à BDTD. Desse modo, consideraram-se os dezoito trabalhos encontrados como resultado da pesquisa no campo “todos os campos” utilizando-se o filtro “Educação” para seu refinamento.

Uma segunda pesquisa a partir do grupo de descritores “formação em serviço AND municípios” no campo “todos os campos” da BDTD resultou em mais de dois mil trabalhos. Novamente, utilizou-se a inclusão de um segundo campo de busca, adicionando-se o descritor “Ensino Fundamental”, do qual foram obtidos duzentos e setenta e oito trabalhos. A utilização do filtro “Formação de professores” permitiu o refinamento dos resultados para vinte e três. A partir dos mesmos descritores foram realizadas também uma pesquisa por título, cujo resultado foi seis trabalhos e uma pesquisa por assunto, cujo resultado foi novamente zero.

Uma vez mais, a pesquisa a partir do grupo de descritores “formação em serviço AND municípios” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES resultou em mais de mil resultados. Novamente utilizou-se o filtro “Educação” para o refinamento, considerando-se os vinte e dois trabalhos encontrados.

---

<sup>4</sup> O operador booleano “AND”, que em inglês significa “E”, serve para indicar para a base de dados de artigos científicos que a busca deve conter artigos científicos que possuem o termo “A” e o termo “B” nos campos de busca, não importando a distância entre os termos no texto (se há palavras entre eles) ou a ordem que figuram no texto (termo B antes do termo A). Além disso, na lista de resultados, não irão aparecer artigos que tenham somente o termo A ou somente o termo B. Disponível em: <https://www.academica.com.br/post/operadores-booleanos>. Acesso em 04/06/24.

Quadro 1 - Primeiro aspecto da pesquisa por grupos de descritores

| TERMO PESQUISADO                               | BASES DE DADOS | CAMPO PESQUISADO | TRABALHOS ENCONTRADOS | TOTAL |
|------------------------------------------------|----------------|------------------|-----------------------|-------|
| proposta de formação continuada AND municípios | BDTD/CAPES     | Todos os campos  | 43/18                 | 119   |
| proposta de formação continuada AND municípios | BDTD           | Título           | 7                     |       |
| proposta de formação continuada AND municípios | BDTD           | Assunto          | 0                     |       |
| formação em serviço AND municípios             | BDTD/CAPES     | Todos os campos  | 23/22                 |       |
| formação em serviço AND municípios             | BDTD           | Título           | 6                     |       |
| formação em serviço AND municípios             | BDTD           | Assunto          | 0                     |       |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O processo de sistematização das cento e dezenove publicações encontradas iniciou-se pela eliminação dos títulos duplicados, uma vez que a presença dos descritores “formação” e “municípios” em ambos os grupos de pesquisa, bem como a utilização de campos de pesquisa distintos, ocasionou o aparecimento dos mesmos trabalhos diversas vezes. Por fim, para a composição da Bibliografia Anotada foram consideradas cinquenta e seis publicações, das quais onze foram descartadas por estarem inacessíveis integralmente e/ou não possuírem divulgação autorizada e cinco por apresentarem já em seu no título campos de estudo completamente divergentes ao da presente dissertação, totalizando um banco de dados de quarenta trabalhos organizados de acordo com ano, autor, título, palavras-chave e resumo.

Realizou-se então a leitura flutuante<sup>5</sup> destes trabalhos, dentre os quais foram selecionadas quinze publicações para a composição da Bibliografia Sistematizada. O quadro denominado Bibliografia Sistematizada (Apêndice B) representa a sistematização destes dados, de acordo com a ordem (1º a 15º), o número de arquivamento (1 a 40), ano de publicação, autor, título, nível (Mestrado ou Doutorado), objetivos, metodologia e resultados de forma resumida.

A etapa da Bibliografia Categorizada iniciou-se a partir da elaboração de um quadro de recados (*memoboard*) em uma plataforma de design gráfico *on-line*. Foram criadas quatro colunas de cores diferentes, a serem nomeadas a partir das categorias estabelecidas que foram concebidas com base nas características temáticas comuns entre os trabalhos sistematizados: “Proposta de formação municipal”, “Formação sob a perspectiva docente”, “Políticas públicas de formação” e “Impactos da teoria na prática docente”. Para a categorização, foram criados

<sup>5</sup> De acordo com Kohls-Santos (2020), “No Estado do Conhecimento, a leitura flutuante é entendida como a leitura inicial dos trabalhos encontrados a fim de se chegar no corpus de análise, ou seja, os trabalhos que serão selecionados, quais sejam: aqueles que tem aproximação com o objetivo elencado para a realização do estado do conhecimento”.

quinze *post-its* contendo o título de cada uma das publicações, sendo estes posicionados em cada coluna partir de uma leitura minuciosa dos objetivos, metodologia e resultados de cada tese ou dissertação elencados.

Figura 1 - Quadro de categorização das publicações



Fonte: Elaborado pelo autor

A continuidade da etapa de categorização dos trabalhos decorreu da reorganização dos dados contidos na tabela da Bibliografia Sistematizada em outras quatro tabelas diferentes, cada uma contendo o título da categoria em seu cabeçalho. Manteve-se a numeração inicial das publicações de acordo com a determinação da metodologia utilizada. Os quatro quadros denominados Bibliografia Categorizada Resumida (Apêndice C) apresentam o ordenamento dos trabalhos em cada categoria de acordo com a ordem numérica, o número de arquivamento

(1 a 40), ano de publicação, autor, título, nível (Mestrado ou Doutorado), objetivos, metodologia e resultados de forma resumida.

## 2.2 DA ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Os cinco trabalhos agrupados na **primeira categoria**, denominada “Proposta de formação municipal” estão datados entre 2003 e 2023, possibilitando uma compreensão do panorama das propostas de formação continuada em serviço de professores nos últimos vinte anos. Estas últimas duas décadas foram marcadas por avanços e retrocessos nas políticas públicas educacionais e a consolidação de um projeto neoliberal cujo objetivo é “a retirada da educação no âmbito do ‘direito social’ e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado” (Freitas, 2018). Esta ideologia afeta diretamente a formação continuada/em serviço de professores, uma vez que esta também se configura um processo educacional e acompanha as tendências pedagógicas da época em que ocorre.

O primeiro é a **dissertação de Mestrado de Rodrigues (2017)** e, embora esteja direcionado a uma proposta específica de formação continuada dos professores de educação física do município de Natal/RN, apresenta uma elaborada perspectiva histórica das políticas públicas de formação continuada no contexto brasileiro e realiza uma importante discussão sobre os aspectos tecnicistas, pragmáticos e instrumentalizadores presentes nas propostas governamentais de formação. A autora, que faz parte da equipe de formadores da Secretaria Municipal de Educação, salienta que o termo “treinamento” é o que melhor define a formação continuada de professores até o final da década de 1970, havendo uma mudança no discurso a partir dos anos 1990, embora tal mudança tenha se configurado um paradoxo: “demonstra-se uma preocupação visível com o homem em suas diversas dimensões, mas se apresenta uma formação continuada para o educador reduzida ao conceito de *capacitação em serviço*” (Rodrigues, 2017, p. 36), o que demonstra uma abordagem centrada na busca por resultados. Com o intuito de ilustrar de forma sintética o contexto histórico da formação continuada de professores a partir dos termos utilizados para esta, a autora se utiliza do quadro elaborado por Costa (2004), baseado nos estudos de Prada (1997), que é reproduzido a seguir:

Quadro 2 - Síntese conceitual de termos empregados para formação continuada de professores

|                        |                                                                                                                                                          |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Capacitação</b>     | Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados. |
| <b>Qualificação</b>    | Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.                        |
| <b>Aperfeiçoamento</b> | Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.                                                                     |

|                                     |                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Reciclagem</b>                   | Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.                                                                    |
| <b>Atualização</b>                  | Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.   |
| <b>Formação Continuada</b>          | Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem                          |
| <b>Formação Permanente</b>          | Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.                                       |
| <b>Especialização</b>               | É a realização de um curso superior sobre um tema específico.                                                                                             |
| <b>Aprofundamento</b>               | Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.                                                                                  |
| <b>Treinamento</b>                  | Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas |
| <b>Retreinamento</b>                | Voltar a treinar o que já havia sido treinado                                                                                                             |
| <b>Aprimoramento</b>                | Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.                                                                                                     |
| <b>Superação</b>                    | Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.                                                             |
| <b>Desenvolvimento Profissional</b> | Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.                                                                                         |
| <b>Profissionalização</b>           | Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.                                                                                  |
| <b>Compensação</b>                  | Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior                                                 |

Fonte: Elaborado por Costa (2004) com base nos estudos de Prada (1997)

A conclusão a que chega é de que somente a partir dos anos 2000 os documentos oficiais passaram a discutir a redefinição do papel docente e da prática pedagógica, uma vez que é o Plano Nacional de Educação – PNE, estabelecido pela Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instaura nos documentos oficiais uma concepção de formação continuada pautada na valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e que promove “reflexão, ressignificação da prática docente, autonomia docente, aproximação com as reais necessidades dos professores, professor como protagonista de sua formação, valorização do saber docente e dialogicidade” (Rodrigues, 2017, p. 125). Na rede de ensino na qual a pesquisa foi realizada, os encontros formativos analisados no período de 2014 a 2016 foram planejados a partir dos anseios e relatos de experiências dos próprios professores com o objetivo de fomentar a relação teoria x prática e a partir do conceito de que “considerar as experiências dos professores na formação continuada é considerá-los como sujeitos produtores de saberes” (Rodrigues, 2017, p. 107)

A autora ainda cita a colaboração com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e evidencia a relevância das parcerias com instituições de ensino superior, dos investimentos em formação continuada e recomenda que a *continuidade* seja concebida como um princípio fundamental da formação continuada, pois

a sistematização de encontros formativos, com um calendário anual - como acontece na SME/Natal - possibilita uma integração maior do grupo, uma relação mais consolidada de confiança com os formadores que reflete em uma maior participação

de professores, que apenas cursos que ocorrem de formas isoladas e pontuais. (Rodrigues, 2017, p. 126)

**O segundo trabalho da categoria é a tese de doutoramento de Baruffi (2023).** Nela, a pesquisadora busca evidenciar a presença da educação estética nas propostas de formação de professores de três municípios de Santa Catarina: Benedito Novo, Indaial e Timbó. Partindo de uma compreensão do que é educação estética com base nos trabalhos de Vygotsky, Freire e Duarte Junior, a autora traça um panorama sócio-político das redes de ensino dos municípios pesquisados por meio de uma extensa pesquisa documental, cuja análise baseou-se na concepção de Cellard (2012) e resultou em uma descrição detalhada dos percursos históricos, teóricos e metodológicos das propostas de formação continuada de cada município, em uma dialética com trechos de narrativas e entrevistas realizadas com docentes. Com o intuito de apresentar a atual conjuntura das políticas de formação continuada no país, Baruffi discute ainda os impactos da Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BRASIL, 2020b), que criou a BNC-FC, e o Manifesto elaborado pelo GT08 da ANPED contra o parecer do CNE sobre a referida Resolução, evidenciando, a partir de sua análise, uma abordagem mercantilizada desta nova proposta de formação, cujo viés tecnicista e mecanicista é uma vez mais ressaltado, corroborando com Rodrigues (2017). Sobre essa visão do profissional docente, a autora afirma que

Não é possível manter um olhar meramente técnico no professor, pois a educação é muito mais do que preocupações técnicas. Ela envolve pessoas que se constituem pessoa-professor a partir da coletividade, na troca, bem como, de acordo com Nóvoa (2020a), por meio do diálogo, a solidificação de parcerias tanto dentro, quanto fora, do espaço profissional. (Baruffi, 2023, p. 47)

A pesquisa investigou a constituição da identidade profissional de professores por meio de entrevistas com sete profissionais responsáveis pela formação continuada e dezenove professoras das redes de ensino, considerando que as identidades pessoal e profissional devem ser integradas e desenvolvidas na formação continuada. Alicerçada em Nóvoa (2014) e Imbérnon (2011), destaca a formação continuada sensível e estética, onde o docente, enquanto “pessoa-professor” e “professor-pessoa”, participa de um processo de resignificação dos saberes acumulados ao longo da vida, valorizando emoção e percepção.

Uma vez mais, é enfatizada a importância de espaços de partilha de experiências na formação continuada em serviço, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19, que destacou a coletividade, a reinvenção pedagógica e o agravamento do “mal-estar docente”. Esse mal-estar é visto pela autora como um elemento potencial para mudanças e melhorias no

ambiente de trabalho. Afirma que a pandemia revelou fragilidades e potencialidades da educação, como o fortalecimento do diálogo e da prática colaborativa, que devem fundamentar políticas de formação continuada com protagonismo docente: “não a mera ‘escutatória’, como apresenta Rubem Alves, e sim um processo de reflexão compartilhada, que não permaneça como mero ato estético. É preciso que os profissionais docentes se sintam agentes de sua produção e abertos a apresentar suas ideias”. (Baruffi, 2023, p. 190).

A pesquisadora constata que apenas dois dos três municípios investigados possuem propostas formalizadas de formação continuada, e apenas um inclui a educação estética. Ao final de sua tese, a autora apresenta proposições organizacionais, integralizadoras, metodológicas e sensibilizadoras para o desenvolvimento de uma formação continuada voltada a este olhar. Ressalta a necessidade do que denomina de *continuum* na formação, uma redução as fragilidades causadas pela descontinuidade política em virtude da troca de governos “pois assim não se respalda o trabalho já desenvolvido” (Baruffi, 2023, p. 168). A parceria entre redes de ensino e IES, atualmente fragilizada, é apontada como uma dialética essencial para elevar a qualidade da formação continuada, indo além da elaboração de documentos norteadores e promovendo pesquisas e formação de gestores como ferramentas para fortalecer essa colaboração e a mediação dos conhecimentos.

**A dissertação de Mestrado de Santos (2005) é o terceiro trabalho analisado nesta categoria.** Seu objeto de pesquisa é a formação continuada de professores em serviço, mais especificamente no contexto dos impactos do programa “Formação de Professores Alfabetizadores” (FPALFA), implementado pelo autor durante sua gestão como Diretor de Assuntos Pedagógicos do Departamento Municipal de Educação de Andradina/SP. Num esforço de definir conceitualmente o que é a formação continuada em serviço, o autor recorre à etimologia da palavra, concluindo que “o ato da formação parece ir muito além da fôrma, do molde, o que leva necessariamente à interação tanto entre quem forma quanto com quem é objeto/sujeito da formação, formando-se mutuamente” (Santos, 2005, p. 33), e portanto, constitui um fenômeno político e social que determina um traço cultural da nossa sociedade.

Além do caráter etimológico da palavra, Santos, com base em Garcia (1999) e Debesse (1982), identifica três práticas formativas: autoformação, heteroformação e interformação, destacando a necessidade de ressignificar os conceitos de formação continuada, pois, segundo o autor, “tem-se assistido então à propagação de termos referentes à formação dos professores em exercício esvaziados de sentido, ou ainda, com conceitos equivocados em relação ao que deveria ser a formação contínua.” (Santos, 2005, p. 14), corroborando com o contexto histórico

apresentado por Rodrigues (2017) no Quadro 7. A partir de Pacheco e Flores (1999), são apontadas três etapas da formação docente: inicial (pré-serviço), iniciação e continuada, associadas às teorias Formal, Categorical, Dialogística e Técnica. O autor conclui que a formação continuada deve ser organizada pelas instituições empregadoras e formadoras, tomando a prática docente como eixo central do aprendizado, devendo ser contínua, permanente (*ad eternum* em suas palavras), uma ratificação das afirmativas de Rodrigues (2017) e Baruffi (2023).

Após fazer uma breve análise da conjuntura das proposições e ações para formação continuada nas realidades francesa, italiana e portuguesa, Santos estabelece um comparativo com a legislação brasileira, mais precisamente a Lei n.º 9.394/96 (LDB), sobre a qual afirma existir uma falta de transparência no que se refere à garantia do acesso à formação continuada:

Além do problema de centralizar a temática da formação contínua na dimensão do saber-fazer, para não dizer que trata-se de um reducionismo técnico, a LDB delega a cada sistema de ensino, tanto a definição do que seria a formação contínua, quanto a garantia e as formas de acesso a essa etapa do desenvolvimento profissional dos professores. A questão da carreira e também das dimensões da docência não estão contempladas na proposta do governo brasileiro que parece entender a formação contínua em uma perspectiva meritocrática [...]. Ora, não é difícil perceber a concepção de formação contínua enquanto dever dos professores e não direito constitutivo da profissão de professor. (Santos, 2005, p. 55-58)

O estudo de caso de Santos utilizou questionários socioeconômicos e entrevistas com 10 professores da rede municipal, categorizados por década de formação (1970, 1980 e 1990). As entrevistas, após transcritas e revisadas pelos participantes, revelaram que o FPALFA, como formação continuada em serviço, proporcionou um espaço de reflexão sobre práticas docentes por meio da interação entre pares. O autor reforça a importância da partilha de vivências e reflexão coletiva, destacada também por Rodrigues (2017) e Baruffi (2023). Santos conclui que garantir qualidade na educação requer superar a descontinuidade e a mercantilização das formações continuadas: “garantir uma escola de qualidade para os filhos dos trabalhadores significa compromisso com a formação dos professores, na modalidade contínua que precisa superar tanto a descontinuidade das próprias ações formativas quanto a sua lastimável mercantilização” (Santos, 2005, p. 104).

**O quarto trabalho desta categoria é a dissertação de Mestrado de Reis (2007).** Seu objeto de estudo é a formação continuada de professores no município de Pirapora/MG e a sua pesquisa foi conduzida a partir dos conceitos teóricos-metodológicos da Pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani (2000) e a Teoria da Atividade de Leontiev (1988). A metodologia elaborada por Saviani, e sistematizada por Gasparin (2005), é utilizada pela autora tanto para a

organização dos capítulos de sua dissertação quanto para a proposição da metodologia de formação de professores utilizada em sua pesquisa de campo em uma unidade escolar do referido município. O público-alvo compreendeu seis professores com idade média entre 25 e 37 anos e tempo de serviço entre 10 e 20 anos, além de outros funcionários do quadro administrativo da escola.

Por se tratar de uma pesquisa fundamentada em teorias e metodologias dialéticas, Reis propôs a organização de grupos de estudos, a princípio semanais, nos quais os próprios professores seriam os responsáveis pela proposição dos assuntos, levando em consideração a sua realidade e as dificuldades encontradas no dia a dia. A autora explica o processo dialético de sua pesquisa, utilizando-se das nomenclaturas elaboradas por Saviani (2002), da seguinte forma:

parte-se da *prática* de formação de professores, do contexto onde a pesquisa foi desenvolvida (capítulo 1); a formação em si é conteúdo de *problematização* (capítulo 2); seguida de uma *instrumentalização* com conceitos teóricos agregados aos que estavam até então postos (capítulo 3); o que permitiu, no confronto dos saberes (processo da pesquisa colaborativa desenvolvida junto aos professores), movimentos *catárticos* (capítulo 4), que desencadearam algumas mudanças tanto na concepção dos professores como em algumas práticas por eles empreendidas, anunciando-se, assim, a "nova" *prática social* (capítulo 5). (Reis, 2007, p. 19, grifos meus).

No primeiro capítulo de sua dissertação Reis explica a diferenciação entre *ação formativa* e *atividade formativa*, com base nos estudos de Leontiev (1988) e Vygotsky (1984). Destaca que em Pirapora/MG predominam políticas de *ações formativas* que cumprem ordens administrativas sem atender às necessidades internas dos professores, “uma vez que não (ou pouco) promovem a interação e o trabalho coletivo” (Reis, 2007, p. 30). A autora critica o tecnicismo e pragmatismo das formações impostas pelo poder público, afirmando que estes convertem a formação continuada em práticas individualizadas e mercantilistas, desvalorizando os docentes e afastando a escola de sua função como espaço dialógico e participativo, afirmação que reitera as perspectivas de outros três pesquisadores citados anteriormente nesta categoria.

A ausência de uma atuação efetiva da universidade no cotidiano escolar, e principalmente, na constituição de um projeto formativo para docentes da rede pública é também mencionado, corroborando com Rodrigues (2007) e Baruffi (2023). A autora ressalta ainda a importância da atitude reflexiva na prática docente e a relevância de movimentos formativos coletivos, especialmente os organizados por meio de grupos de estudos, para que o professor possa se perceber como produtor de saberes e (re)construir seu papel social e político

a partir da própria práxis<sup>6</sup>. Conclui-se, após a realização dos *movimentos catárticos*, nos quais a pesquisadora pode observar, a partir do relato dos professores participantes, possibilidades de uma nova *prática social*, que as inúmeras dificuldades encontradas para a efetivação de uma proposta de formação embasada em um processo dialético podem ser superadas se houver esforços do poder público, que, em parceria com as universidades, possibilitem a elaboração de políticas públicas que atendam às reais necessidades dos professores.

**O quinto e último trabalho desta categoria é a dissertação de Mestrado de Klébis (2003)**, cujo objeto de pesquisa é formação continuada de professores no município de Regente Feijó/SP, no contexto dos impactos sofridos pela municipalização do ensino fundamental do referido município e a necessidade da construção de uma política de formação continuada. A autora inicia sua dissertação delineando a conjuntura das políticas públicas das décadas de 1970, 1980 e 1990, e a partir de um paralelo com a sua experiência nas redes de ensino municipal e estadual do estado de São Paulo, apresenta algumas das consequências das reformas educativas na formação continuada dos professores. O tecnicismo dos anos 1970 é mencionado como um dos principais influenciadores das políticas educacionais atuais, e reafirmando as considerações dos outros autores desta categoria, o caráter tecnicista das legislações é apontado como o causador da percepção do professor como mero executor de “ações pensada e planejadas por alguns ‘iluminados’” (Klébis, 2003, p. 6).

Klébis aponta que os especialistas educacionais (diretores, coordenadores, orientadores e supervisores) acabam por focar mais na fiscalização e controle docente do que em orientação pedagógica, reflexo da superficial incorporação do discurso de democratização do ensino dos anos 1980. Ao analisar o histórico da rede municipal do município pesquisado, a autora constatou a ausência de projetos consistentes de formação continuada, limitados a cursos e oficinas pontuais. Diante disto, e apoiada em um estudo de caso realizado com 48 professores de 1ª a 4ª série da rede municipal, propõe uma formação voltada ao desenvolvimento de professores reflexivos e conscientes do contexto político e social de sua práxis, comprometidos com um projeto político-pedagógico que ofereça educação de qualidade.

Para tanto, a autora tece uma análise acerca da *desprofissionalização* docente, intimamente ligada à perda de autonomia. Uma vez mais, a dicotomia teoria/prática nos cursos de formação de professores é aludida e ratificada pelos depoimentos coletados, nos quais os

---

<sup>6</sup> De acordo com Marx (1993 *apud* Mascarenhas, 2014, p. 178), a definição de práxis é a de uma ação transformadora consciente.

professores criticam os cursos (de formação inicial e continuada) por priorizarem os conhecimentos teóricos, e sobre os quais a pesquisadora afirma que

Isto significa que tais cursos não foram capazes de fazer a articulação teoria e prática e nem propiciaram que a teoria ganhasse vida à luz da prática. Entendo que a teoria deve ser um instrumento que possibilite ao professor rever criticamente a sua prática e não negá-la ou menosprezar seus saberes. (Klébis, 2003, p. 30)

A pesquisa empírica analisou o perfil docente, por meio dos resultados de questionários aplicados e observação participante, e identificou necessidades para a formação continuada, resultando em uma proposta estruturada em três eixos, a saber: (i) Formação Continuada, focada em encontros e definições teóricas; (ii) Gestão do Sistema, com proposição de políticas públicas; e (iii) Gestão Escolar, envolvendo a comunidade escolar. Nas considerações finais, Klébis destaca os impactos da municipalização na formação docente, apontando fatores que dificultam políticas de formação com protagonismo docente, como clientelismo, influência da elite, valores conservadores e fragilidade sindical. Em contrapartida, ressalta a ampliação da participação coletiva e a gestão escolar compartilhada como benefícios inerentes à municipalização. É ressaltada, uma vez mais, a importância de grupos de estudos, programas de formação de gestores e parcerias com universidades para promover uma educação de qualidade e cidadania, defendendo que a formação continuada deve ser integrada ao contexto social e político, pois, para a autora, discutir formação continuada em serviço exige

pensar a profissão, o contexto sociopolítico e cultural, a gestão escolar e a gestão do sistema educacional, as relações de poder no interior da escola e nos órgãos centrais, a autonomia individual e coletiva, o plano de carreira, a jornada de trabalho, as condições físicas e materiais dos prédios escolares etc. (Klébis, 2003, p. 153)

A **segunda categoria**, denominada “Formação sob a perspectiva docente” engloba seis trabalhos datados entre os anos de 2009 a 2022. Dentre as quatro categorias estabelecidas nesta dissertação, esta é a que apresenta um maior número de publicações analisadas, uma demonstração da crescente discussão no meio acadêmico sobre a participação dos professores nos processos de elaboração e planejamento das formações continuadas em serviço e que é abordada por Nóvoa (2022, p. 62) ao afirmar que

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, *Tornar-se pessoa* – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas

dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.). (Nóvoa, 2022, p. 62, grifo do autor)

**A dissertação de Mestrado de Santos (2022) encabeça esta categoria.** Seu objeto de estudo concerne à percepção dos profissionais que planejam, executam e avaliam as políticas de formação continuada da rede municipal de ensino de Três Lagoas/MS: os técnicos da secretaria municipal de educação e os coordenadores pedagógicos das unidades escolares, no período de 2017 a 2022. A pesquisadora define como seu objetivo principal “desvelar a importância e a utilidade das políticas de formação continuada no município segundo os(as) coordenadores (as) que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (ciclo de alfabetização), na rede municipal urbana de ensino de Três Lagoas” (Santos, 2022, p. 23). Para tanto, após uma breve conceituação sobre o papel do Estado como um espaço de disputas e reivindicações das classes subalternas que resultam em políticas públicas a partir de Gramsci (2007) e Jacomini (2018), é realizado um estado do conhecimento a fim de identificar e analisar produções acadêmicas que abordem as políticas de formação continuada especificamente a partir da percepção dos coordenadores pedagógicos. A autora conclui a necessidade de uma maior discussão acerca desta temática, principalmente na área da alfabetização, e cita Imbernón (2010) ao problematizar a ausência de participação e escuta destes profissionais no planejamento e organização dos processos de formação continuada de professores.

Com o objetivo de situar a função dos profissionais cuja pesquisa é direcionada, a autora realiza uma breve retrospectiva histórica sobre a origem do cargo dos especialistas em educação utilizando-se dos estudos de Saviani (2007, 2007) e Brzezinski (1992, 2011). Ainda, discorre sobre as bases legais que fundamentam a função de Coordenador Pedagógico e as principais políticas de formação continuada, observando as mediações ocorridas entre a elaboração e a execução das políticas públicas educacionais, analisando-as dialeticamente a partir da relação entre a sociedade política e a sociedade civil, numa clara alusão ao método materialista dialético defendido por Karl Marx, pois, para a autora, “a escola é percebida como um dos locais onde as políticas são concretizadas, é também o local que demanda o desenvolvimento das políticas e onde se encontram sujeitos que deveriam fazer parte das políticas educacionais (Santos, 2022, p. 68).

Já os resultados da pesquisa empírica foram analisados a partir do método de análise de conteúdo de Bardin (2016). Foram realizados grupos focais com 7 especialistas em educação, sendo que 3 atuam como coordenadoras técnicas da Secretaria Educação do município onde a pesquisa foi realizada e 4 atuam como coordenadoras pedagógicas da rede municipal que

trabalham com o ciclo de alfabetização. A pesquisadora afirma ter percebido sinais de resistência das coordenadoras pedagógicas diante das políticas verticalmente impostas pelo governo federal, visto que, a partir da fala de uma das entrevistadas,

evidencia que o aparato estatal vai moldando as políticas educacionais, indicando a limitação da autonomia da SEMEC<sup>7</sup> em relação às formações estipuladas pelo MEC, pois são realizadas com as coordenadoras com a finalidade de repetirem com os (as) docentes. (Santos, 2022, p. 86)

A autora destaca, com base nas falas das entrevistadas e em Imbernón (2010), a importância de ouvir as necessidades dos professores, promover momentos de reflexão e troca de experiências, e atender às especificidades das escolas. A organização da formação continuada em serviço com base nos anseios do coletivo docente é um conceito amplamente discutido nos trabalhos analisados até então, por meio dos quais se ratifica a necessidade de a “formação continuada ser realizada **com** os professores e não **para** os professores, pensada e executada junto com eles e no ambiente escolar (Santos, 2022, p. 21, grifos da autora). Conclui que a influência das políticas neoliberais na escola possibilita a instalação da lógica da Teoria do Capital Humano<sup>8</sup>, “reduzindo a formação continuada como responsabilidade do(a) professor(a) e apenas para a melhoria da mão de obra” (Santos, 2022, p. 122), e que todas as políticas de formação continuada estabelecidas no período analisado apresentaram raízes neoliberalistas, além de constituírem-se como *políticas de governo* e não como *políticas de Estado*, e por isso estariam fadadas à descontinuidade.

**Na sequência desta categoria, a dissertação de Mestrado de Soga (2014)** faz uma importante análise acerca da identidade docente. Embora seu objeto de estudo se restrinja às transformações identitárias de professoras participantes do Programa de Educação Continuada Municípios<sup>9</sup> (PEC-Municípios), sua discussão sobre os impactos da formação inicial e continuada na constituição da identidade docente é de extrema relevância. A pesquisadora apoia-se nos estudos de Bauman (2005) para conceituar o desvanecimento da identidade

<sup>7</sup> Sigla referente à Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas/MS.

<sup>8</sup> A teoria do capital humano, desenvolvida por Theodore Schultz, é uma abordagem econômica que trata a educação e a formação como investimentos em recursos humanos, assim como as empresas investem em capital físico, como máquinas e equipamentos.

<sup>9</sup> O PEC-Municípios é “considerado tanto como um curso de formação inicial – por se tratar de uma licenciatura – como de formação continuada – por ter sido dirigido a professores que já estavam em exercício. Sua primeira versão (2001- 2002) foi realizada por meio de um consórcio entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, três universidades (USP, PUC-SP e UNESP) e fundações de caráter privado. O programa foi dirigido aos docentes efetivos da rede estadual que trabalhavam nas séries iniciais do ensino fundamental (EF).” (SOGA, 2014, p. 17)

humana frente ao colapso de instituições que desempenhavam um papel de referência na sociedade moderna, a exemplo do Estado, que tem paulatinamente transferido suas obrigações para os mercados globais, e também a escola, pela função mediadora que exerce dentro da sociedade capitalista. Aponta como consequência desse processo a culpabilização dos professores pela crise da instituição escolar e a baixa qualidade da educação, haja vista que

por muito tempo perdurou – e ainda perdura – a ideia de que a ineficiência da escola é decorrente da falta de preparo/formação dos professores, maiores responsabilizados pelo fracasso do aluno em sala de aula e pelos resultados insatisfatórios obtidos em avaliações externas. (Soga, 2014, p. 17)

Com o objetivo de discutir a concepção de identidade profissional dos professores, são apresentadas questões como profissionalização *versus* proletarização, feminização e desqualificação/mal-estar docente. Após realizar uma contraposição entre os aspectos principais das demais profissões e a docência, a autora se utiliza do referencial teórico de Enguita (1991) para afirmar que as profissões “regulam por si mesmas a sua atuação por meio de seu próprio código ético e deontológico. Já os professores carecem deste código, bem como de mecanismos próprios para julgar seus membros ou solucionar conflitos” (Soga, 2014, p. 27), posicionando assim o magistério em um lugar ambíguo entre a profissionalização e a proletarização. Apoiada nos estudos de Dubar (2005, 2009) a autora explica que são as mudanças na política, na economia e na simbologia das relações sociais as causadoras do surgimento de novas formas de individualidade, as quais apresentam formas de identificação internas (para si) ou externas (para outrem).

A partir da pesquisa de campo, realizada com 12 professoras egressas do PEC-Municípios e cuja metodologia baseou-se em entrevistas semiestruturadas (denominadas pela autora como compreensivas, a partir da concepção de Kaufmann (1996)) e a escrita de memórias, os conceitos sobre identidade docente elencados nos capítulos iniciais da dissertação são ratificados, como explica a autora no excerto a seguir:

No caso desse estudo, aspectos da identidade social “real”, correspondente à “identidade para si”, são apreendidos por meio de depoimentos das professoras, pois estes são considerados produções de linguagem do tipo biográfico e se referem às diversas maneiras pelas quais as professoras tentam dar conta de suas trajetórias (familiares, escolares, profissionais...) por meio de uma ‘história’, no intuito, por exemplo, de justificar sua ‘posição’ em dado momento e, às vezes, antecipar seus possíveis futuros (Dubar, 1998). Já a identidade para o outro, resultante da legitimidade e das relações de força entre os atores envolvidos, só pode ser analisada no interior dos sistemas de ação nos quais o indivíduo se encontra. (Soga, 2014, p. 35)

A conclusão a que chega é que formação e prática pedagógica são essenciais no processo de construção da identidade docente, pois além da segurança proporcionada pela aprendizagem da teoria e a certificação dela resultante, de igual importância é a inserção dos professores em um contexto de trabalho coletivo “de modo que o enfraquecimento deste vínculo possa incidir diretamente na questão identitária” (Soga, 2014, p. 110). A pesquisadora conclui ainda que o fato de a atividade docente se encontrar ainda em processo de profissionalização, aliado ao atual desprestígio atribuído a essa profissão, a baixa remuneração, a ausência de um código ético e demais dificuldades do cotidiano escolar são entraves tanto para a consolidação externa (para o outro) quanto interna (para si) da identidade docente. Entretanto, com base nos depoimentos das professoras entrevistadas, afirma haver discrepâncias em relação a isso: enquanto a mídia e os discursos acadêmicos as culpabilizam pelos fracassos do sistema escolar, elas demonstram entender que têm a tarefa desafiadora e ao mesmo tempo nobre de educar cidadãos. Isso porque

o discurso sobre a resignificação de suas práticas, a apropriação de conhecimentos e a legitimação de seu trabalho nos levam a crer que esta formação afetou sobretudo a identidade para si das docentes, visto que elas insistem nas transformações que o PEC–Municípios causou em suas vidas profissionais. Desse modo, a elevação da autoestima bem como a segurança que passaram a ter para realizar e justificar suas práticas aparecem nos depoimentos das professoras como os principais efeitos dessa transformação identitária. (Soga, 2014, p. 112)

#### **A dissertação de Mestrado de Guaraldo (2015) dá continuidade à categoria.**

Intitulada como “A Formação contínua em serviço: Um estudo das representações de professores e gestores em três municípios paulistas”, a pesquisa objetiva compreender o poder exercido pelas representações (geradas pela maneira como os profissionais do ensino se apropriam dos conhecimentos adquiridos nas formações) no processo de capacitação profissional, ou seja, como a teoria apreendida em momentos de formação continuada é introduzida na prática docente, sendo capaz de modificá-la, mas também por ela sendo modificada. Guaraldo se utiliza da antropologia dialética de Henri Lefebvre (1983, 1985) para elaborar o conceito de representação, um referencial teórico por meio do qual se faz possível analisar o contexto escolar: as representações são entendidas como elementos de mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, permeadas pelo contexto histórico. A pesquisadora esclarece ainda que, para Lefebvre, as representações

são formadas pelo “vivido” e pelo “concebido”. O primeiro forma-se a partir das experiências da vida social e prática nos planos individuais e coletivos dos indivíduos, enquanto o último é construído pelo discurso teórico sobre o saber criado e divulgado, num momento incessante, dialético, que ocupa lugar entre os dois. (Guaraldo, 2015, p. 47)

Ainda na introdução de sua dissertação, a autora realiza um estado do conhecimento a partir de pesquisas cuja temática aborda a formação de professores sob a ótica desses profissionais, e chega à conclusão de que, embora tenha encontrado diversas pesquisas que se utilizavam da Teoria das Representações de Lefebvre, nenhuma desenvolvia especificamente a análise *das representações de professores* sobre a formação continuada, motivo pelo qual reafirma a importância de seu trabalho para a área acadêmica. Sua pesquisa empírica ocorreu em três sistemas de ensino, os quais a autora denomina Sistema A, Sistema B e Sistema C. Para a caracterização da conjuntura dos sistemas de ensino foram consideradas informações como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o percentual de renda *per capita*, o orçamento, os programas de formação continuada e também o perfil de formação dos docentes, este último captado por meio de *survey* (levantamento de dados por meio de questionário). Já as representações dos profissionais das três redes de ensino sobre a formação continuada foram captadas por meio de nove entrevistas semiestruturadas, sendo três em cada município: uma com um representante da Secretaria de Educação, uma com um diretor de escola e uma com um coordenador pedagógico. Os dados coletados por meio destas entrevistas foram analisados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (1997).

Guaraldo analisa as relações entre contexto e representações de professores e gestores em três sistemas de ensino, categorizando-as em capítulos específicos de sua dissertação, a saber: (i) em relação às manifestações dos gestores, abrangendo (1) A formação contínua como meio de melhorar os resultados do sistema e (2) A formação contínua como responsabilidade de outrem; (ii) em relação às manifestações dos professores, abrangendo (1) Fatores que mais motivam a participação na formação contínua e (2) Expectativas sobre formação contínua e sua relevância para a prática. Embora a análise particular de cada sistema de ensino seja imprescindível para o entendimento de suas características individuais, somente a comparação entre as informações apresentadas nas principais categorias possibilita um panorama completo da formação existente em cada um dos sistemas municipais, motivo pelo qual Guaraldo elabora um quadro contendo os aspectos que considera importantes para a realização de tal análise.

Conclui que no Sistemas A e C as horas destinadas à formação são subaproveitadas, com cursos baseados em repasses de instâncias superiores, gestores que compreendem a formação como responsabilidade de outrem e professores que a associam somente a benefícios de carreira. Também no Sistema C a formação é entendida como um recuso de melhora de

resultados (como o IDEB), embora haja pouca autonomia na gestão das propostas. Observou-se uma tímida conexão entre a formação continuada e a prática pedagógica, embora os professores tenham se manifestado pouco. Já no Sistema B há menor estrutura para formação e menores benefícios, todavia com maior autonomia na condução dos projetos e mais propostas inovadoras. Os gestores do Sistema B também vinculam formação continuada a resultados, contudo evidenciou-se nos professores motivações expectativas em relação aos impactos da formação na sua prática pedagógica.

Ao reconhecer que as representações sobre formação contínua dos profissionais entrevistados “são constituídas pelos saberes acadêmicos da área, pelas opiniões e valores culturais e por inúmeros outros fatores presentes no cotidiano, incluindo as experiências de formação vividas em cada uma das realidades específicas” (Guaraldo, 2015, p. 148-149), a autora conclui que a condução das políticas de formação de cada sistema de ensino têm determinado as representações sobre formação contínua dos profissionais, é simultaneamente por elas determinada e constituída por suas histórias individuais. Dessa maneira, “a ausência de propostas inovadoras de formação [...] parece refletir representações sobre formação contínua mais voltadas aos benefícios salariais e às evoluções na carreira” (Guaraldo, 2015, p. 153), o que leva a autora a afirmar que a falta de adequação da estrutura organizacional dos processos de formação dos sistemas de ensino promove a cultura de que a simples participação nos cursos formativos, mesmo que estes não impactem a prática docente, é suficiente para o cumprimento da sua função:

parece-nos que a essas equipes de gestão, cuja autonomia nos processos de formação pouco se nota, falta o encorajamento ou suporte técnico necessário para o empreendimento de ações que ultrapassem os limites do discurso e considerem desde o diagnóstico das necessidades de cada rede até os processos de avaliação conjunta dos avanços obtidos por cada Sistema. (Guaraldo, 2015, p. 158)

**O quarto trabalho da categoria é a tese de doutoramento de Mozzer (2020), cujo título é “Formação em serviço no município de Juiz de Fora (2016-2018): Olhares e perspectivas docentes”. A autora partiu do questionamento sobre “Quais as percepções dos docentes em relação à contribuição dessa política de formação da SME<sup>10</sup> para seu desenvolvimento profissional?” para investigar a formação da identidade profissional dos professores que são o público-alvo do Centro de Formação de Professores (CFP), um projeto da SME do referido município implementado em 1999. Uma abordagem histórica da formação**

---

<sup>10</sup> SME é a sigla utilizada pela autora para Secretaria Municipal de Educação.

docente do país a partir das análises de Saviani (2009) serve de fundamentação para que autora possa discorrer sobre as políticas de privatização e precarização do trabalho docente, apoiada pelos estudos de Freitas (2012, 2013), além de recorrer às pesquisas de Franco (2002, 2011) e Pimenta et. al (2017) ao apontar as fragilidades na formação de professores. A temática da profissionalização e identidade docente é tratada no capítulo seguinte, sustentada principalmente a partir das exposições de Nóvoa (1995, 2009), Pimenta (1999) e Imbernón (2001). Já os saberes docentes e a significação social da profissão docente são debatidos pela ótica de Freire (2002), sobre os quais a autora afirma que

O desafio é construir os saberes docentes a partir da significação social da profissão, da constante revisão dos significados sociais, da percepção do professor enquanto ator e autor, concedendo à atividade docente seus valores de maneira a respeitar o seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, suas representações, de seus saberes, suas relações com os outros, nas escolas e em outras instancias, nas quais o professor está inserido. (Mozzer, 2020, p. 52)

Mozzer discute o desenvolvimento profissional docente a partir da perspectiva de Garcia (2009), destacando que a formação deve promover uma autonomia crítica que permita aos docentes refletirem sobre projetos pedagógicos e adaptarem estratégias de ensino à realidade dos estudantes. Ao analisar onze trabalhos pesquisados na BDTD, a autora realiza uma síntese do conhecimento sobre os temas abordados na pesquisa e conclui que é necessária uma revisão das políticas de formação docente no Brasil a fim de efetivar a melhora da qualidade do ensino e fortalecer a relação entre identidade docente e experiência profissional, geralmente impactada por fatores sociais e emocionais. Defende que a formação deve ser um processo que integre teoria e prática, seja um *continuum* (utilizando-se da mesma expressão empregada por Baruffi (2023)) e que possibilite a colaboração entre docentes, com foco na troca de experiências, conforme elucida na citação a seguir, amparada pelos estudos de Imbernón (2009):

Criar uma formação colaborativa visando o compromisso e a responsabilidade coletiva é fundamental para uma reflexão pautada na participação, no posicionamento crítico, dialógico, permitindo o desenvolvimento de uma ação coletiva em uma metodologia de trabalho colaborativo, respeitando as diferenças e elaborando “itinerários diferenciados” capazes de romper com a cultura tradicional de formação. (Mozzer, 2020, p. 98)

A pesquisa empírica foi conduzida com cem docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas rurais e urbanas, como o objetivo de traçar o perfil dos professores participantes das formações oferecidas pela SME. A pesquisadora obteve um retorno de 45% dos questionários, que permitiram caracterizar as participantes em termos de idade, formação, experiência e vínculo. Os resultados indicam que a maioria das docentes

participou de atividades formativas nos últimos 12 meses, com impedimentos como conflitos de horário e cursos pouco alinhados com a prática docente. A pesquisa também revelou uma preferência por atividades presenciais e cursos voltados à tecnologia. Em uma segunda etapa da pesquisa, realizada de forma remota por causa da necessidade de isolamento social imposta pela pandemia de COVID-19, foram enviadas questões abertas a oito docentes, com análise dos dados baseada na metodologia de análise de conteúdo de Franco (2008) e quatro categorias, a saber: (i) A significação social da profissão, (ii) Desafios da formação em serviço, (iii) Saberes docentes e a relação teoria/prática, e (iv) Desenvolvimento profissional e formação em serviço.

Conclui que o programa de formação em serviço do município pesquisado representa uma importante política pública e apresenta “muitos pontos positivos, seja pela diversidade de temáticas, seja pelo longo período que vem se mantendo como compromisso com a educação pública municipal” (Mozzer, 2020, p. 227). Com base nas manifestações das professoras participantes, a autora observa que as entrevistadas reconhecem as mudanças no contexto educacional e a necessidade de uma formação contínua capaz de atender a essas demandas, já que a formação acadêmica por si só é insuficiente. Além disso, as docentes destacam a importância de processos de formação que promovam maior autonomia, respeitem suas práticas pedagógicas e se alinhem ao contexto escolar. Por fim, aponta para o fato de que, embora os docentes sejam consultados pela SME sobre as temáticas que desejam ofertadas nos cursos/formações, isto ocorre de maneira individualizada e, portanto, não constituem um reflexo das demandas coletivizadas das instituições de ensino, o que revela a necessidade de “repensar as políticas de formação continua no município, uma vez que fatores como a falta de tempo, de adequação da temática e dissociação da teoria/prática emergiram ao longo do processo, indicando mudanças necessárias no programa de formação” (Mozzer, 2020, p. 231).

**Intitulada de “Quando o professor se torna aluno: Tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço”, a dissertação de Mestrado de Oliveira (2009), quinto trabalho desta categoria, faz uma interessante análise do papel do professor na condição de aluno de um curso de graduação/formação continuada, o PEC-Municípios<sup>11</sup>. A pesquisa, fundamentada na teoria sociológica de Bourdieu e problematizada por Lahire e Setton, parte do pressuposto de que “as práticas discentes dos professores estão intimamente relacionadas ao *habitus* desenvolvido durante o processo de socialização familiar e escolar” (Oliveira, 2009, p. 17). O *habitus*, conforme Bourdieu, é descrito como o produto das condições**

---

<sup>11</sup> O Programa de Educação Continuada Municípios (PEC-Municípios) foi abordado anteriormente nesta mesma categoria, quando da análise do trabalho de Soga (2014).

materiais e simbólicas de existência de um grupo social, mediando as relações objetivas e os comportamentos individuais. Ele funciona como uma matriz mental que integra experiências anteriores e orienta percepções, avaliações e respostas. O estudo analisa as práticas discentes de professoras em cursos de formação continuada, buscando compreender o *habitus* escolar de cada participante, investigando a interação entre suas experiências como alunas e professoras, bem como as implicações e o potencial formativo dessa dualidade.

O texto analisa as concepções de mundo e educação presentes no discurso de organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial (BM), a fim de compreender as reformas educacionais dos anos 1990 e seus impactos na legislação brasileira, com destaque para os aspectos organizacionais e pedagógicos do PEC-Municípios. Baseando-se em Tedesco (2006), o autor critica o uso da ideia de "sociedade do conhecimento" na retórica governamental e midiática para justificar políticas públicas educacionais, destacando o papel central atribuído à escola e aos professores no contexto neoliberal como agentes do progresso social, econômico e cultural. Segundo Leher (1999), o BM atua como um "ministério mundial da educação" para países periféricos, condicionando empréstimos à adoção de políticas educacionais neoliberais. Assim, as reformas educacionais assumiriam um papel regulador, alinhando as políticas nacionais às demandas globais, pois, de acordo com o autor,

percebe-se aí a lógica economicista que preside as propostas do banco, a mesma que se vê em suas recomendações para a formação docente. Nesta área, o organismo internacional enfatiza a capacitação em serviço em prejuízo da formação inicial e o recrutamento dos professores mais preparados. Além disso, tendo em vista otimizar a relação custo/benefício, sugere que a formação seja contínua e baseada na educação a distância e nos recursos de instrução programada. [...] Nesse sentido, a formação e a capacitação docente, entre as medidas recomendadas pelo banco para as reformas na educação básica, são deixadas em segundo plano, contando com um investimento pouco consistente. (Oliveira, 2009, p. 42)

A pesquisa, de caráter etnográfico e baseada em observação participante, utilizou memórias e entrevistas semiestruturadas, individuais e em grupo, como métodos de coleta de dados. As observações ocorreram majoritariamente durante as atividades realizadas por quatro professoras voluntárias no laboratório de informática do Programa e durante a Semana Presencial no campus da USP, parceira do PEC-Municípios. O autor chega à conclusão de que as docentes, ao assumirem o papel de alunas, adotaram comportamentos típicos de estudantes, como conversas durante aulas, uso de trabalhos de colegas e inclusão de nomes em atividades sem participação efetiva. Isso as distanciava do comportamento esperado de professoras-alunas.

Contudo, Oliveira afirma que essa vivência como discentes permitiu que refletissem sobre suas próprias práticas docentes e questionassem a conduta de seus alunos, evidenciando

uma "simetria invertida às avessas", em que os professores ensinam de forma distinta de suas experiências formativas. Complementa ressaltando o impacto das condições de existência (jornada de trabalho, baixos salários, compromissos familiares, afazeres domésticos etc.) no desempenho das professoras-alunas. Apesar disso, o autor evidencia, por meio da análise dos relatos das professoras, que o Programa proporcionou processos (auto)formativos significativos, os quais “possibilitaram ainda diversas mudanças em suas práticas docentes, referentes à condução dos conflitos entre os alunos, à maneira de encarar o erro, o modo de organizar as atividades e a forma de apreender as propostas oriundas da Secretaria de Educação” (Oliveira, 2009, p. 161-162).

**O sexto e último trabalho desta categoria é a dissertação de Mestrado de Lau (2012).** Sob o título “Formação Continuada em Serviço dos professores municipais do Vale do Rio Pardo, RS – Um estudo de caso”, a pesquisa objetiva “descrever, interpretar, explicar e compreender o que pensam os professores sobre os cursos de Formação Continuada em Serviço, quando oferecidos em parceria com outra instituição e quando elaborada pelos professores, e quais as possibilidades de mudanças em suas práticas a partir dessa formação” (Lau, 2012, p. 17). A fim de contextualizar o fenômeno em estudo, a autora faz uma breve revisão da literatura a partir de três trabalhos sobre formação de professores e chega ao consenso de que todos apresentam uma crítica às instituições financeiras que interferem na educação, especialmente o Banco Mundial (corroborando com a análise realizada por Oliveira (2009) no trabalho retratado anteriormente) ao afirmar que “assim como o Banco Mundial, existem outros interessados em mudanças no processo educacional e se valem do estado debilitado que se encontra a educação hoje para trazer soluções para a prática dos professores e influir mudanças educacionais” (Lau, 2012, p. 19).

A autora faz ainda uma análise da conjuntura política, econômica e social que determina a formação de professores, ao confrontar a legislação brasileira e o contexto socioeconômico regido pelo sistema capitalista, no qual a escola tem um importante papel de mediação no que se refere à formação das novas gerações. Sobre isso, aponta ainda que

A escola passa a ter caráter empresarial, o aumento do salário dos professores não qualifica o ensino, mas o investimento em infraestrutura e material melhora a qualidade da educação, segundo os representantes econômicos do sistema. Formar professores como deveria ser essa formação é caro para o BM. Assim, o Banco Mundial prioriza os aspectos físicos e não humanos. (Lau, 2012, p. 27)

A pesquisadora se utiliza do materialismo dialético de Marx e seus estudiosos, como Bloch e Manacorda, para analisar o impacto das políticas públicas na formação continuada em serviço. A autora argumenta que, no contexto neoliberal, o professor é reduzido ao papel de trabalhador manual, executando tarefas planejadas por gestores, o que reforça a divisão social do trabalho e amplia a distância entre teoria e prática. Ela critica a formação oferecida, afirmando que, ao invés de qualificar os professores, a estrutura atual os desqualifica, alienando-os de seus interesses reais e priorizando os interesses do sistema. A categoria "contradição", fundamental no materialismo dialético, é usada para ilustrar tanto a luta de classes – com os professores buscando melhores condições de trabalho – quanto a própria incoerência do programa, que não promove mudanças significativas no desenvolvimento docente.

A pesquisa empírica, realizada em dois municípios do Vale do Rio Pardo denominados Alfa e Beta, analisou a formação docente voltada para a reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP) da rede municipal de ensino. Na cidade Alfa, a formação é realizada em parceria com uma instituição externa que possui um programa estruturado, enquanto na cidade Beta, é coordenada pela Secretaria Municipal de Educação, com base em leituras e na realidade local, motivo pelo qual os professores demonstram sentir-se valorizados, embora não apresentem embasamento teórico consistente. A pesquisa é considerada um Estudo de Caso comparativo por se desenvolver em duas cidades distintas, fundamentado nos estudos de Triviños e na análise de conteúdo de Bardin (1994). Além da pesquisa bibliográfica e do Diário de Bordo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez docentes (professoras e supervisora de cada cidade) e a secretária de educação da cidade Beta, objetivando compreender as especificidades e os impactos das formações nos dois contextos.

A conclusão a que chega é que, tanto na educação de professores quanto no exercício de sua profissão, é possível observar a interação e o conflito entre diferentes forças, ou seja, a presença da categoria contradição, pois a relevância da docência para o progresso humano e a falta de voz ativa dos docentes são perspectivas opostas, e é justamente nessa intersecção que o sistema capitalista persiste. A autora sugere que uma abordagem viável seria “atuar por dentro das contradições tomando consciência das mesmas. Não qualquer consciência, mas consciência histórica” (Lau, 2012, p. 75). Por fim, evidencia que os professores valorizam a formação recebida ao mesmo tempo em que a criticam. Segundo a pesquisadora, os cursos ofertados reforçam as contradições existentes, a alienação e a falta de conhecimento teórico dos professores, que é perceptível no discurso dos pesquisados quando afirmam o desejo por uma

formação continuada mais voltada à prática, com oficinas que demonstrem atividades para serem usadas em sala de aula e de preferência com pouca teoria, o que a autora denomina de “busca por uma receita pronta, vinda de fora, planejada por outras pessoas” (Lau, 2012, p. 63)

A **terceira categoria** se constitui de somente dois trabalhos, ambos datados de 2016. Sob o título de “Políticas públicas de formação”, esta categoria reúne as publicações cujos objetivos delimitam o estudo da formação continuada em serviço a partir do impacto causado pela implementação de políticas públicas nas redes de ensino pesquisadas. Embora todos os trabalhos apresentados neste Estado do Conhecimento tenham a necessidade de discorrer sobre políticas públicas, uma vez que estas são parte do contexto em que se planeja, desenvolve e realiza a formação de professores, estas duas dissertações têm o foco voltado somente para esta particularidade. Como já observado nos trabalhos apresentados anteriormente, as políticas e reformas educacionais padecem da descontinuidade provocada pela mudança de ideologias partidárias e, nas últimas décadas, têm sofrido fortes influências mercadológicas ocasionadas pelo neoliberalismo. Gatti (2019, p.33) afirma ser possível notar, ao longo do tempo,

escolhas em políticas educacionais um tanto equivocadas, esquecidas das necessidades de docentes adequadamente formados para que reformas educacionais e currículos propostos realmente pudessem ser realizados em seus propósitos nas práticas educativas escolares. Seja porque gestores e legisladores deixaram de considerar os dados disponíveis sobre a realidade educacional no Brasil [...], seja porque tomaram decisões inspiradas por idealismos diversos, voluntarismos particularistas, abstratos em suas teorizações, [...] fixados que se mostraram na perspectiva dominante de herança colonialista, autoritária e elitista.

### **O primeiro trabalho desta categoria é a dissertação de Mestrado de Rossini (2016).**

Intitulada “O processo de descentralização da Educação básica e a formação continuada de professores nos municípios de Americana e Santa Bárbara d’Oeste”, esta pesquisa teve por objetivo a verificação das estratégias elaboradas nos referidos municípios para o oferecimento de formação continuada de professores após o processo de descentralização da educação básica provocadas pela reforma do Estado brasileiro e a implementação do FUNDEF e FUNDEB. A autora se utiliza dos estudos de Ball (2012) para delinear o contexto sociopolítico das últimas duas décadas do século passado, as Reformas do Estado Brasileiro e a manutenção dos direitos sociais pela ótica da “desmercadorização” e introdução de um Estado de Bem Estar Social<sup>12</sup>, o qual afirma não ter sido plenamente estabelecido no país.

---

<sup>12</sup> Rossini recorre à Arretche (1995) ao explicar a concepção de emergência de um Estado de Bem Estar Social (*Welfare State*) nos países de capitalismo desenvolvido. Nestes países, o processo de acumulação, intrinsecamente ligado às relações de trabalho e exploração da mais-valia, denominado **capital social**, se utilizaria das **despesas sociais**, ou seja, dos gastos com a promoção de condições dignas de subsistência aos trabalhadores para obter sua

Ancorada em Ball (2011), a autora analisa as mudanças no paradigma de gestão dos serviços públicos, destacando a transição do antigo gerencialismo, com controle indireto, para o novo gerencialismo, que foca nas pessoas, promovendo eficiência, empreendedorismo e excelência, mas com mecanismos reforçados de controle sobre os trabalhadores. No campo educacional, afirma que as reformas dos anos 1990 contribuíram para o "desmonte" do Estado Brasileiro, ampliando a participação da iniciativa privada tanto na formação inicial quanto em programas de formação continuada para professores das redes públicas. Dessa forma, o novo gerencialismo incute uma lógica de controle individualizado e responsabilização do trabalhador, incentivando a competição por meio de recompensas e incentivos individuais, o que prioriza interesses pessoais sobre os coletivos. No contexto da educação, políticas públicas refletem essa abordagem ao propor formações iniciais ampliadas em conteúdo, mas sem investimento significativo em tempo ou qualidade, e programas de formação continuada ajustados às múltiplas obrigações dos docentes. Essa dinâmica reforça a individualização e a dualidade entre perspectivas pessoais e impessoais no ambiente escolar.

A pesquisa de campo, realizada nas cidades de Santa Bárbara d'Oeste e Americana, analisou legislações, questionários, entrevistas com membros das secretarias de educação responsáveis pela formação continuada docente, diários de campo e reuniões pedagógicas. A autora investigou as ações das redes de ensino entre 2000 e 2014, incluindo programas de formação continuada e suas parcerias, a fim de avaliar seu impacto nas políticas públicas locais. Constatou, por meio das entrevistas realizadas, que em Santa Bárbara d'Oeste a oferta de cursos e oficinas são de curta duração e voltados para demandas práticas dos professores. No entanto, esses programas apresentaram carência de um projeto consolidado de formação continuada, sendo influenciados por modismos educacionais. Sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), realizadas dentro da jornada de trabalho, a autora observa que estas também não atendem aos interesses das professoras, sendo pautadas exclusivamente pela gestão. Rossini conclui que, neste município, há indícios de um modelo de formação continuada que possibilita aos professores organizarem coletivamente suas práticas, embora as ações propostas não demonstrem isso, pois há "um forte apelo e, se poderia até denominar, dependência, dos grandes

---

legitimação. Dessa forma, tendo a industrialização como impulsionadora da ampliação dos gastos sociais, países com baixo desenvolvimento industrial como o Brasil apresentam dificuldade em estabelecer um Estado de Bem Estar Social pleno, uma vez que, enquanto sistema que amplia os benefícios sociais, o *Welfare State* foi moldado para atender às demandas de reprodução do capital, ao mesmo tempo em que serve como uma maneira de compensar as necessidades dos trabalhadores.

programas educacionais de ordem federal e estadual que abusam da formação continuada no sentido de capacitação” (Rossini, 2016, p. 96).

No município de Americana a pesquisadora identificou traços de gerencialismo desde o Decreto Municipal de 2001, que regulamenta o regimento interno das escolas e abre espaço para parcerias público-privadas. Afirmar encontrar evidências de um histórico municipal de prioridade na educação, considerando a implementação de educação em tempo integral nos anos 1990, a criação do CEFEM para formação docente e condições de trabalho acima do piso nacional, embora a oferta de cursos de formação continuada seja menor em comparação ao outro município pesquisado. Isso porque a formação continuada em Americana se mostrou concentrada nas reuniões pedagógicas e organizada majoritariamente por professores da própria rede, o que gerava resistência entre docentes que preferiam formação ministrada por profissionais alinhados ao seu nível de ensino. Após a dissolução do CEFEM e a criação do Núcleo de Formação de Professores (NFP), as formações se limitaram a capacitações para o uso do sistema apostilado de ensino e demandas pontuais das escolas, sem formulação coletiva. A autora chega à conclusão de que “essa mudança representa uma significativa alteração de referencial teórico e político entre as gestões dos governos PDT e PSDB, entre os que faziam alguma crítica a interferência de organismos externos e entre quem aderiu a eles, ação que possivelmente reverbera na elaboração das políticas públicas” (Rossini, 2016, p. 127).

Tendo como objetivo geral analisar as condições metodológicas para a implementação de programas de formação de professores municipais em serviço, através da colaboração entre a União e os entes federados, em dois municípios da mesorregião do sul fluminense (Barra do Piraí e Piraí), **a dissertação de Mestrado de Panizzi (2016) configura o segundo e último trabalho desta categoria.** Intitulado “A formação de professores em serviço e o regime colaborativo: o contexto de dois municípios da mesorregião fluminense do Estado do Rio de Janeiro em discussão”, o estudo investiga em que medida os programas de formação de professores dos referidos municípios atendem ou não as singularidades locais, uma vez que o regime de colaboração entre a União e o município se constitui em uma política indutora do Ministério da Educação (MEC) por meio de modelos padronizados. O primeiro capítulo é dedicado à compreensão dos termos “Federalismo, Descentralização e Regime de Colaboração” no âmbito da educação brasileira, mais especificamente, as implicações da estruturação e desenvolvimento de políticas públicas na gestão da educação municipal. Recorre à Costa, Cunha & Araújo (2010) ao afirmar que

há autores que, no caso do Brasil, argumentam que não houve um processo de descentralização, mas de desconcentração, pela incapacidade da União em prover seus entes federados de condições técnicas e financeiras para gerir de forma autônoma suas políticas. Para eles, a descentralização implica transferência de competências e poder, enquanto que a desconcentração se limita à distribuição de tarefas, por meio da fragmentação e segmentação de políticas públicas, como vista a um maior controle político e social pelo poder central. (Panizzi, 2016, p. 31)

Na sequência são contextualizados o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 e o Plano de Ações Articuladas (PAR), que se constitui em uma abordagem de apoio técnico e financeiro que visa fornecer aos estados e municípios um mecanismo para diagnóstico e planejamento de políticas educacionais, dentre as quais estão os programas de formação de professores. A autora reitera que o Governo Federal, por meio do PAR, estipula a implementação de políticas para a formação continuada de forma padronizada, e se fundamenta em Santos (2001) ao atestar que “apesar desses programas de formação terem provocado uma aproximação dos municípios com o Governo Federal, a descentralização proposta apenas mantém os entes federados seguindo as orientações e prescrições já decididas no âmbito central” (Panizzi, 2016, p. 19). O texto faz uma síntese da evolução da formação de professores em serviço no Brasil desde a implementação da LDB, abordando suas principais diretrizes e o contexto social e político envolvido. Destaca que os documentos sobre política educacional e reformas estão alinhados às propostas internacionais, refletindo a influência de organismos internacionais no processo de globalização econômica e na reestruturação do Estado brasileiro, iniciada nos anos 1990:

Assim, na esteira das políticas educacionais influenciadas por agências internacionais, focadas na eficiência, eficácia e produtividade, conceitos como descentralização, autonomia, flexibilidade, avaliação externa, entre outros, são incorporados nos discursos e documentos oficiais no contexto educativo. (Panizzi, 2016, p. 47)

Panizzi analisa que, apesar da ampliação da legislação voltada à capacitação e valorização docente, há um fortalecimento dos mecanismos de controle do trabalho dos professores, com destaque para políticas indutoras, como a avaliação de desempenho dos alunos, frequentemente associada a benefícios, refletindo uma perspectiva meritocrática. Além de uma análise documental abrangente, foram realizadas 15 entrevistas semiestruturadas com profissionais das secretarias de educação de dois municípios, organizadas em quatro eixos, a saber: (i) processos de formação de professores em serviço desenvolvidos no município, (ii) programas/projetos de formação de professores em serviço vinculados ao PAR, (iii) participação/envolvimento dos professores, e (ix) avaliação sobre aspectos dos programas. A autora observa que, embora os municípios tenham aderido ao PAR, a relação entre o programa

e a formação docente não era evidente, sendo mais associada a ações de infraestrutura. Por fim, Panizzi aponta a ausência de clareza sobre a participação da comunidade escolar e sociedade civil no diagnóstico e implementação do PAR, devido à falta de acesso a documentos específicos e evidências concretas.

Chega à conclusão de que, apesar das particularidades dos municípios estudados, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi valorizado por seu impacto positivo na reformulação das práticas pedagógicas e na integração entre teoria e prática, atendendo às demandas locais com métodos e materiais didáticos adaptados. Embora padronizado, o programa ofereceu espaços para autonomia, especialmente por meio do envolvimento da UFRJ na construção e adaptação das atividades de formação junto aos coordenadores e professores. Logo, apesar de os programas via PAR estarem alinhados a uma lógica de padronização voltada ao aumento dos índices do IDEB, ficou evidente na fala dos entrevistados que o PNAIC, “da forma como vinha acontecendo, tem sido importante para o desenvolvimento profissional do professor e tem criado algumas possibilidades dos professores não serem meros executores, com espaços de diálogo e autoria no contexto da prática local” (Panizzi, 2016, p. 125). Por fim, a autora ressalta a necessidade de clareza no regime de cooperação entre os níveis de governo, já que a uniformização de metas e ações pode ignorar as especificidades de cada município, desafiando o princípio da gestão autônoma.

**A quarta e última categoria** foi denominada “Impactos da teoria na prática docente”. É composta também por somente dois trabalhos, datados de 2010 e 2022, cujos objetivos de pesquisa visavam propor/investigar programas de formação continuada que impactassem diretamente na prática docente por meio da proposição de uma proposta didática diferenciada ou inovadora. A relação teoria *versus* prática na educação possui um extenso histórico de debates e estudos, justamente por ter como principal empecilho a dificuldade em entendê-las como um processo dialético, no qual a assimilação de uma não ocorre necessariamente em detrimento da outra, mas sim, em conjunto. Saviani (2008) recorre à Sánchez Vázquez para explicar melhor essa relação:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou

antecipação ideal de sua transformação. (Sánchez Vázquez, 1968, p. 206-207 apud Saviani, 2008, p. 58-59)

Intitulado “O ensino do Eixo Oralidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Uma proposta didática de Formação Continuada para os professores de Língua Portuguesa do município de Pilar-PB”, **a dissertação de Mestrado de Quirino (2022) é o primeiro trabalho desta categoria** e tem por objetivo propor aos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do referido município um programa de formação continuada inovador no que se refere à compreensão do Eixo Oralidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para que possam ressignificar suas práticas docentes. O autor realiza um breve histórico do estudo da língua, utilizando-se dos estudos de linguistas como Saussure e Chomsky para conceituar o que é língua e o que é fala. Afirma que uma prática docente embasada na visão sociointeracionista se aproxima de um ensino da oralidade mais reflexivo, destituído de preconceito linguístico em relação à variedade popular de fala.

Quirino detalha o ensino da oralidade, analisando a dicotomia entre fala e escrita com base em Dolz e Scheneuwly (1998). Examina também o tratamento dado à oralidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na BNCC. Apoiado em Marcuschi (1999), aponta a falta de clareza e sugestões práticas no ensino da oralidade nos documentos oficiais. A BNCC é destacada por ampliar o uso de gêneros textuais, mas apresenta limitações, como uma visão restritiva de habilidades e uma abordagem estrutural e transmissiva. O autor enfatiza a necessidade de aprimorar a formação de professores de Língua Portuguesa para integrar melhor os eixos da BNCC (oralidade, leitura, análise linguística/semiótica e produção de textos). Contudo, sua investigação sobre a formação docente é superficial, com referências breves à LDB, PNE e Freire (1997), mas sem aprofundar o contexto ou os processos de formação. Na sequência, e novamente fundamentado por Dolz e Scheneuwly (1998), propõe um programa de formação elaborado por si e baseado em sequências didáticas, fundamentando-se na ideia de que “trabalhar com sequência didática possibilita uma aquisição mais sólida de conhecimento, pois a cada etapa trabalhada, será uma oportunidade de agregar o conhecimento da anterior com a atual, para que, ao chegar na próxima, a facilidade na execução seja maior” (Quirino, 2022, p. 62).

A pesquisa empírica foi realizada com dez professores de Língua Portuguesa das três escolas de Ensino Fundamental de Pilar/PB, utilizando um questionário misto com perguntas sobre a trajetória acadêmica e profissional dos docentes e sobre o ensino da oralidade. Com base nos princípios de análise qualitativa de Bortoni-Ricardo (2008), os dados foram

organizados em categorias não especificadas. Conclui, com base nas respostas dos participantes da pesquisa, que a oralidade é tratada majoritariamente como suporte para a escrita, com uso limitado de gêneros textuais orais e uma falta de formação continuada específica para o Eixo Oralidade, que não é priorizado no planejamento das aulas. A pesquisa fundamenta a proposta de uma sequência didática organizada em quatro módulos, constituindo um programa de formação continuada para os professores locais. Como pesquisa-ação, o estudo não apresenta resultados concretos, pois depende da implementação da proposta na rede municipal de ensino do referido município. De acordo com o próprio autor, “convém esclarecer que não pesquisamos e nem apresentamos uma solução única e acabada para os diversos problemas que permeiam o ensino de Oralidade, mas [...] um olhar diferenciado para o ensino que é capaz de ser amplo” (Quirino, 2022, p. 118).

**O segundo e último trabalho desta categoria, e que encerra este Estado do Conhecimento, é a dissertação de Mestrado de Rossi (2010).** Sob o título de “Entre o estável e o fortuito: A formação continuada em serviço e as rotinas pedagógicas em alfabetização”, tem por objetivo investigar a contribuição da formação continuada de professores alfabetizadores, direcionada pela implementação de rotinas pedagógicas por meio do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), em quatro municípios do interior do estado do Ceará, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, a ser verificada por meio de avaliação própria do estado. A autora inicia realizando um histórico da alfabetização no Brasil e também no estado do Ceará, contrapondo algumas políticas públicas que visaram a redução do analfabetismo com as principais referências teóricas para conceituar linguagem escrita, alfabetização e letramento.

Além do percurso histórico são apresentados dados sobre crescimento populacional, escolarização e analfabetismo entre os anos de 1920 e 1970, e também as porcentagens de proficiência em Língua Portuguesa de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no Sistema de Avaliação da Educação Básica<sup>13</sup> (Saeb), implementado a partir de 1995. A autora sintetiza a análise reiterando que “apesar desse crescimento quantitativo e da universalização da escolarização básica, os resultados das avaliações de larga escala [...] alertam para o problema

---

<sup>13</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.

Fonte: [www.gov.br/inep](http://www.gov.br/inep)

da alfabetização e da baixa qualidade do ensino fundamental oferecido pela rede pública” (Rossi, 2010, p. 36). No que se refere aos resultados do estado no qual a pesquisa foi realizada, a autora afirma que, embora sejam considerados os avanços vindos de políticas educacionais implementadas, os resultados de avaliações como o da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)<sup>14</sup> revelam que as taxas de analfabetismo no Ceará, nos anos de 1996, 1998 e 2001, superam as do Brasil, que já são desanimadoras e, correspondem com as taxas da região nordeste em geral.

Rossi destaca a expansão do PAIC em 2007, com ações centradas na oferta de assessoria técnica aos municípios, incluindo a distribuição de material didático e a formação em serviço para professores do 2º ano do Ensino Fundamental, focada na implementação de rotinas pedagógicas. A autora define rotinas pedagógicas como a interação entre componentes *estáveis* (normatizados e previsíveis) e *fortuitos* (informais e imprevisíveis) do trabalho docente, refletindo experiências e crenças do professor, conforme Tardif (2007). Ao discutir alfabetização e letramento, fundamentada em Soares (2003), enfatiza a independência e interdependência desses processos, destacando a escola como um espaço crucial para o desenvolvimento da leitura e escrita, especialmente para classes menos favorecidas, sendo os gestores responsáveis por essa aprendizagem. Após uma breve análise da escrita e mediação segundo Vygotsky (1998), é apresentada uma linha do tempo sobre a formação de professores no Brasil, baseada em Saviani (2009), que será explorada no próximo capítulo deste trabalho.

Caracterizada como um estudo de caso coletivo, a pesquisa empírica foi realizada na região da 6ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), localizada no município de Sobral e que abrange outros dezenove municípios, dentre os quais estão os quatro em que a pesquisa ocorreu e que foram identificados pelas letras A, B, C e D<sup>15</sup>. Os municípios são assim descritos pela autora: “são municípios de pequeno porte, todos com

---

<sup>14</sup> A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, de periodicidade anual, foi encerrada em 2016, com a divulgação das informações referentes a 2015. Ela pesquisava, de forma permanente, características gerais da população, educação, trabalho, rendimento e habitação, e, com periodicidade variável, outros temas, de acordo com as necessidades de informação para o País, tendo como unidade de investigação o domicílio. Fonte: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

<sup>15</sup> De acordo com a autora, a escolha dos municípios e das professoras participantes obedece a critérios pré-estabelecidos, a saber: os municípios deveriam (i) Ter avaliado mais de 90% dos alunos do 2º ano em 2008; (ii) Ter atingido média de proficiência em alfabetização acima de 150 pontos, de acordo com a escala do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE-Alfa; (iii) Ter tido crescimento na média de proficiência, em relação ao resultado de 2007, superior ao crescimento do Estado do Ceará, verificado pelo SPAECE-Alfa de 2008; e (ix) Ter professores que atendam aos critérios estabelecidos. Já a escolha das professoras seguiu os seguintes critérios: (i) Estar lotado em turmas de alfabetização do município selecionado; (ii) Ter sido alfabetizador neste município no ano de 2008 e ter obtido resultados que indicaram crescimento; (iii) Ter participado da formação em serviço promovida pelo PAIC no ano de 2008 e estar participando da referida formação em 2009; (ix) Aceitar participar da pesquisa.

menos de 20 mil habitantes [...] com acanhado grau de desenvolvimento, renda *per capita* bem abaixo da média do Estado do Ceará e com índice de Desenvolvimento Humano (IDH) também abaixo do Brasil (0,766) e do Estado do Ceará (0,70)” (Rossi, 2010, p. 72). As escolas visitadas são caracterizadas como “dísparas e heterogêneas”, algumas com estrutura adequada até escolas de zona rural com estrutura precária e salas multisseriadas. Os sujeitos da pesquisa são quatro professoras de turmas de 2º ano, uma de cada município, avaliadas pela autora como sendo uma amostra representativa dos professores dessa etapa escolar no Estado, pois seu perfil assemelha-se ao obtido por meio de um questionário respondido pelos professores da rede na época da aplicação do SPAECE-Alfa. Foram utilizados como procedimentos de pesquisa a entrevista, a análise documental e a observação semiestruturada, esta última por meio dos seguintes instrumentos: O Roteiro de Observação, o Quadro de observação diária da sala de aula e A escala de observação de práticas pedagógicas diferenciadas, que tem como referência as pesquisas de Perrenoud (2000). Os dados obtidos foram analisados a partir da organização de três grandes temas: formação dos professores, gestão e organização da classe e gerenciamento dos conteúdos para a aquisição da linguagem escrita.

Chega à conclusão de que a natureza da formação dos professores é preocupante, pois as rotinas pedagógicas são determinadas pelas editoras que fornecem os materiais didáticos, limitando a autonomia docente. Embora as alterações nas rotinas não sejam formalmente proibidas, elas não são incentivadas, o que pode impactar negativamente os alunos de professores que não ousam romper com essas limitações. A formação proposta pelo PAIC busca integrar teoria e prática, mas trata a prática como treinamento, negligenciando a reflexão sobre o trabalho docente, o que enfraquece o processo formativo. Quanto à gestão e organização da classe, as professoras pesquisadas demonstraram capacidade em atender ao grupo e às necessidades individuais, propondo desafios adequados e oferecendo suporte. Contudo, observou-se pouco estímulo à autonomia dos alunos, já que as atividades são centradas no professor. Já o registro e acompanhamento avaliativo mostraram-se frágeis, baseando-se principalmente em avaliações externas. Além disso, o gerenciamento dos conteúdos para o desenvolvimento da linguagem escrita é descrito como intuitivo e desorganizado, sem uma sistematização clara das habilidades a serem trabalhadas ao longo do ano:

Em outras palavras, quem definiu as atividades a serem priorizadas em sala de aula foram as editoras, com a participação restrita dos professores. Tornou-se difícil, inclusive, avaliar o domínio dos professores dos conteúdos relativos à apropriação da linguagem escrita, uma vez que as decisões sobre quais atividades deveriam ser realizadas esteve, na maior parte do tempo, a cargo das editoras. Este fato reforça o

argumento utilizado anteriormente acerca da fragilidade da formação e do pouco investimento na real qualificação do professor e na busca da sua autonomia profissional. (Rossi, 2010, p. 137)

Conclui-se neste capítulo de Estado do Conhecimento, após criteriosa análise dos quinze trabalhos selecionados que estes, em certa medida, apontam o impacto das políticas públicas na formação continuada em serviço dos professores, seus aspectos positivos e negativos. Também são apontadas fragilidades do processo de formação, como o viés tecnicista e pragmático dos programas ofertados e a sua mercantilização, a desprofissionalização e a perda de autonomia que interferem na constituição da identidade docente, além da quase inexistência de espaços formativos que proporcionem a coletividade, o diálogo e a partilha de vivências.

Sob o ponto de vista teórico é possível observar um conjunto diferenciado de autores que fundamentam as análises. Em se tratando de processos metodológicos, observa-se a predominância de pesquisas qualitativas, cuja interação em campo por meio de questionários semiestruturados, entrevistas e grupos focais se constituíram fundamentais para o entendimento da efetividade das políticas públicas e propostas de formação continuada e também o impacto da teoria na prática docente cotidiana de diversos municípios das regiões sul, sudeste, centro-oeste e nordeste do país.

Embora a conjuntura socioeconômica do país e de cada um dos municípios pesquisados se faça presente por meio da contextualização histórica, referencial teórico e análise dos dados obtidos em pesquisas de âmbito nacional, somente dois dos trabalhos analisados (Lau, 2012; Santos, 2022) se ocuparam de realizar um contraponto entre cada uma das fragilidades observadas e a estrutura socioeconômica capitalista vigente, principal responsável pela globalização do discurso neoliberalista que influencia diretamente as políticas públicas educacionais, e dentre elas, os programas de formação continuada em serviço de professores implementados pelos governos das autarquias federais, estaduais e municipais.

Dessa forma, e a partir da análise dos quinze trabalhos aqui descritos, entende-se que a pesquisa que se propõe realizar contribui para o campo da formação continuada em serviço de professores por possibilitar um olhar para as políticas públicas educacionais pelo viés do materialismo histórico-dialético, e sobretudo, considerando-se os elementos mediadores do discurso neoliberal/capitalista, dentre os quais a própria educação constitui uma categoria contraditória.

### 3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

*[...] observamos que nossas políticas educacionais, e a da formação de professores, sempre se mostraram fragmentárias, respondendo a pressões imediatistas, a alguns movimentos sociais emergentes, e, particularmente, dos que tinham “voz” ou alguma função de poder e influência em dado momento. Uma característica recorrente foi a dificuldade de se estabelecer um equilíbrio curricular entre conhecimentos de área específica da docência e conhecimentos pedagógicos relacionados a práticas educativas voltadas à educação básica. (Gatti, 2019, p. 31-32)*

Este capítulo tem como objetivo apresentar, de forma sintética, o contexto político, socioeconômico e legislativo do Brasil entre as décadas de 1930 e 1960, com o intuito de subsidiar a construção de um panorama histórico sobre a formação de professores no país, a partir da análise da efetividade das políticas públicas no campo educacional.

A epígrafe de Gatti (2019) que encabeça este capítulo remete a uma prática preocupante no que concerne à formação de professores no país. O objeto de estudo desta pesquisa é a formação continuada em serviço, uma atividade educativa que, a partir de um viés consolidado por meio das políticas públicas de formação docente, é erroneamente compreendida como um simples prolongamento da graduação, estabelecido a partir da necessidade de aprimorar o conhecimento deficitário ofertado aos docentes na sua formação inicial e atender as demandas de um “sistema”<sup>16</sup> educacional em expansão. Desse modo, um olhar para o percurso histórico das políticas educacionais no Brasil, e mais especificamente para as de formação de professores, revela uma cultura remediativa e tardia nos processos de instrução dos profissionais responsáveis pela formação das novas gerações, resultando em uma formação incapaz de instrumentalizar integralmente os docentes para a sua prática. Martins (2010, p. 16) enfatiza que ao se observar o histórico da formação de professores, fomentada pelo projeto de universalização da educação escolar e materializada pelo objetivo de alfabetizar os cidadãos, é preciso “levar em conta que, em nosso país, esse ideal, como meta do Estado, inexistiu até a década de 1930”.

---

<sup>16</sup> Saviani (2014) alega que a atual configuração do sistema de ensino brasileiro não constitui um verdadeiro “sistema nacional de educação”, uma vez que não há uma legislação que normatize os âmbitos federal, estadual e municipal de forma homogênea.

Gatti (2019) chama a atenção também para o texto introdutório do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, no qual já é possível constatar uma desatenção com a educação nacional:

Todas as gerações que nos precederam [...] foram vítimas de vícios orgânicos de nosso ‘aparelhamento de cultura’ cuja reorganização não se podia esperar de uma mentalidade política, sonhadora e romântica, ou estreita e utilitária para a qual a educação nacional não passa geralmente de um tema para variações líricas ou dissertações eruditas [...] uma alma antiga em um mundo novo. (Azevedo et al., 2010, p. 6 *apud* Gatti, 2019, p. 49).

O Manifesto, elaborado por um grupo de educadores e intelectuais, dentre os quais é possível destacar Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Roquette-Pinto e Cecília Meireles, promoveu um impacto significativo no debate educacional brasileiro e influenciou as políticas públicas educacionais das décadas seguintes, por meio de ideias progressistas e da Escola Nova, movimento pedagógico surgido na Europa e nos Estados Unidos no início do século XX, e é apontado por Saviani (2014, p. 75) como o movimento precursor para a ideia de se constituir um Plano Nacional de Educação: “Após diagnosticar o estado da educação pública no Brasil, [...] o texto enuncia as diretrizes fundamentais e culmina com a formulação de um ‘Plano de reconstrução educacional’<sup>17</sup>.”

Fruto de um período marcado por intensas transformações sociais, políticas e econômicas, o Manifesto representa a ânsia da sociedade civil por uma maior participação política. A Revolução de 1930 marcou o fim da Primeira República e o início do Governo Provisório de Getúlio Vargas, no qual foram instauradas algumas medidas de bem-estar social, principalmente no que se refere à legislação trabalhista. De acordo com Amador (2002), o

---

<sup>17</sup> Para Saviani (2008), o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova se constitui um documento de política educacional em defesa da escola pública brasileira, alinhado ao Movimento Escolanovista. O Manifesto, enquanto documento de política educacional, representa um grupo de educadores que se reuniram ainda na década de 1920 em busca de capacitação e influência no setor educacional, visando ocupar cargos de liderança na educação pública, tanto no governo central quanto nos estados. O autor ressalta a excepcionalidade do caso brasileiro, uma vez que na Europa o Movimento Escolanovista abrangeu somente as escolas privadas, e tece uma análise de como o ideário escolanovista se consolidou entre os educadores. Segundo ele, no Brasil o discurso escolanovista possibilitou que os ideais liberais e marxistas fossem colocados lado a lado, dando uma falsa impressão de que o movimento “teria absorvido todas as tendências e anulado as diferenças” (Saviani, 2008, p. 92). Desse modo, o autor conclui que as perspectivas esquerdistas/marxistas do Manifesto foram silenciadas em detrimento do pensamento liberal hegemônico, de modo a fomentar o esvaziamento de conteúdos/conhecimentos científicos pelo qual a educação têm passado nas últimas décadas: “Impõe-se, pois, a conclusão: ‘ensinamos crianças, não matérias’ é um slogan que a Escola Nova lançou contra a Escola Tradicional” (Saviani, 2008, p. 98). Desse modo, o escolanovismo buscou direcionar o foco da educação nas crianças, num processo de negação da Escola Tradicional, cujo foco estava voltado para os conteúdos. Todavia, no caso brasileiro, o ideário passou a ser compreendido como uma afirmação literal e propagou-se como uma verdade pedagógica que atendeu perfeitamente ao projeto de implementação da abordagem socioeconômica neoliberal no país.

primeiro período da chamada “Era Vargas” caracterizou-se por um governo populista<sup>18</sup> e uma industrialização pautada principalmente na substituição de importações, rompendo com a política agroexportadora que monopolizava a economia brasileira desde a colonização. Todavia, com o objetivo de manter a centralização do poder decisório sobre a política econômica do país, em 1937 Getúlio instaura a Ditadura do Estado Novo, um modelo de controle estatal sobre a sociedade civil, que perdurou até 1945. Na época, o capital estrangeiro não representava uma ameaça ao projeto nacional desenvolvimentista e era percebido como uma nova possibilidade de investimento. Entretanto, a crescente industrialização e urbanização do país possibilitaram o aumento da consciência social da classe média e dos trabalhadores, de modo a impulsionar em alguns setores progressistas da sociedade a ideia de organizar um partido político de oposição.

Ainda de acordo com o autor, nas décadas seguintes, os interesses econômicos e políticos se intensificam na disputa pelos projetos imperialistas. Na Constituição brasileira de 1946 se identificam traços liberais influenciados pelo cenário internacional pós Segunda Guerra Mundial, marcado pela hegemonia dos Estados Unidos e a ascensão da União Soviética. A Guerra Fria entre esses dois blocos levou os EUA a promover a industrialização dos países dependentes para mantê-los como aliados e sob controle. Entre 1946 e 1950, no governo de Eurico Gaspar Dutra, o capital estrangeiro entrou no Brasil e associou-se ao capital nacional, que possuía uma base sólida devido ao modelo desenvolvimentista anterior. No entanto, isso contribuiu para o déficit da balança comercial e resultou em uma crise econômica com inflação crescente.

Getúlio Vargas é então eleito, em 1950, em uma eleição democrática e com expressiva votação popular, por apresentar-se como um candidato defensor do capital nacional cuja promessa de campanha incluía a recuperação das perdas salariais dos trabalhadores. Amador (2002) esclarece que, durante seu período constitucional, o governo Vargas é marcado por crises profundas e denúncias contra remessas de lucros ao exterior, uma vez que seu modelo populista encontrou dificuldades em se relacionar com as massas devido às suas contradições: consolidar um projeto popular ou apoiar o capitalismo internacional. Isolado politicamente, Getúlio suicida-se em 1954, um evento que é considerado um marco significativo para a vitória das forças políticas conservadoras nacionais aliadas ao imperialismo norte-americano.

---

<sup>18</sup> De acordo com Amador (2002, p. 24), “política de contemporização entre as classes, busca atender de forma paternalista a população, dando-lhes esmolas para controlar sua organização. O poder executivo estabelece uma relação clientelista para as elites.”

O autor informa ainda que o “getulismo” reaparece com a eleição de Juscelino Kubitschek, em 1955, que, junto de seu vice, João Goulart, estabeleceu um novo modelo desenvolvimentista, mais voltado para o crescimento e a abertura ao capital estrangeiro. Sob a promessa de “fazer o país crescer 50 anos em 5”, Juscelino precisou equilibrar o modelo desenvolvimentista com o de substituição de importações, pois os investimentos estrangeiros fomentavam a criação de indústrias no Brasil. Além disso, ao formar um governo composto por forças latifundiárias e interesses imperialistas, Juscelino direcionou a política econômica para o desenvolvimento em favor do capital internacional, o que resultou no enfraquecimento da indústria nacional, inflação e concentração de renda.

Em 1961, Jânio Quadros foi eleito presidente com João Goulart como vice, representando uma combinação de um projeto de governo moralista e defensor de interesses privados com um vice alinhado ao nacionalismo desenvolvimentista. Amador (2002) argumenta que a renúncia de Jânio, após apenas sete meses, deu origem a um golpe de Estado, pois João Goulart, por sua proximidade com movimentos sociais e sindicais, era visto como uma ameaça comunista, e acreditava-se que o modelo desenvolvimentista estava esgotado. Após uma tentativa frustrada de golpe, um plebiscito em 1963 devolveu o poder a Goulart. Apesar das reformas de Goulart visarem modernizar o capitalismo, elas foram mal compreendidas: a burguesia as via como comunistas, enquanto os movimentos populares achavam-nas insuficientes.

Foi nesse contexto político e econômico que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi sancionada, em 20 de dezembro de 1961. Apesar das expectativas da sociedade civil de que o presidente João Goulart pudesse vetar partes da lei, a LDB/61 foi sancionada sem vetos. Isso evidenciou um conflito ideológico entre nacionalismo e imperialismo que, aliado a fatores políticos e econômicos, foi amplamente explorado como propaganda para preparar a opinião pública para o golpe militar de 1964. A Ditadura Militar inicia em 1964 e se estende até 1985, período no qual o Brasil foi governado por cinco generais que se revezavam na presidência. Foi um período de intensificação do imperialismo e

representou o fim de um modelo, que buscava certa autonomia, sempre nos limites da sociedade capitalista, mas que possibilitava uma relativa participação popular. E de certa forma, uma significativa politização da sociedade brasileira. Com o golpe militar esta ascensão da cidadania foi estrangulada. (Amador, 2002, p. 40).

O período ditatorial caracteriza-se pela reformulação da legislação do país por meio de cinco Atos Institucionais, decretos com força de lei que tinham como objetivo consolidar o poder dos militares. Houve a suspensão de vários direitos dos cidadãos garantidos pela

Constituição de 1946, censura, manipulação das leis trabalhistas, casos de tortura à opositores políticos e, no período de 1968 a 1973, uma expansão econômica denominada “milagre brasileiro”. De acordo com Amador (2002), a política econômica da ditadura beneficiou os grupos econômicos do capital multinacional, demonstrando que, apesar de sua autonomia, o Estado não possuía supremacia sobre a classe dominante. Desse modo, o capitalismo no país se desenvolveu de maneira altamente excludente e concentradora de renda, com apoio estatal e uma produção organizada de forma monopolista.

O autor destaca ainda que a dependência econômica e tecnológica dos EUA, a “privatização”<sup>19</sup> do Estado brasileiro e o incentivo ao consumismo desenfreado das camadas sociais com renda mais elevada fomentaram uma crise do sistema capitalista. O investimento estrangeiro para o financiamento do 'milagre brasileiro' foi realizado a juros muito elevados e não produziu o retorno esperado para o país. No final da década de 1970, com o estabelecimento de uma crise econômica, o regime ditatorial começou a enfraquecer, abrindo caminho para a redemocratização do país. Após grandes manifestações populares no início da década de 80, em 1984 ocorreu o movimento Diretas Já, que pedia eleições diretas para Presidente. A Ditadura chegou ao fim em 1985, deixando para trás uma dívida externa gigantesca, uma inflação descontrolada, concentração de renda, perda salarial, desemprego e miséria.

A Nova República terá início em março de 1985, com a posse do vice candidato à presidência da República, José Sarney, devido ao adoecimento de Tancredo Neves, ambos eleitos pelo Colégio Eleitoral em uma candidatura engendrada pela burguesia. Amador (2002) ressalta que o governo de Sarney marcou o fim das esperanças daqueles que acreditavam que o término do regime militar traria grandes mudanças à sociedade brasileira. No primeiro ano do novo governo, as promessas de transformação não foram cumpridas, apesar de algumas ações democratizantes, como a realização de eleições diretas para presidente. O descontentamento dos partidos e da sociedade civil cresceu devido à incapacidade do governo em resolver os problemas econômicos do país. O período foi caracterizado por greves, inflação descontrolada, aumento da dívida externa, desemprego, violência e deterioração dos serviços públicos, refletindo os desafios econômicos da época.

---

<sup>19</sup> Amador (2002, p. 46) esclarece que os militares aparentemente “mantinham a mesma política de estatização dos governos anteriores, principalmente quando bancavam obras faraônicas como Itaipu, Transamazônica, entre outras. Estes grandes projetos beneficiavam os monopólios estrangeiros e serviam ao mesmo tempo para promover festivais de corrupção com dinheiro público.”

Entre 1986 e 1989, o governo Sarney lançou quatro planos econômicos a fim de controlar a hiperinflação: Plano Cruzado (1986), Plano Cruzado II (1986), Plano Bresser (1987) e Plano Verão (1989), mas não obteve êxito duradouro. A crise governamental promoveu o aumento das forças democráticas e populares, de modo que a Constituição de 1988 pôde contar com uma grande participação da sociedade civil na discussão de questões polêmicas: “Se a década foi perdida do ponto de vista econômico, para o país e a população em geral, nos aspectos políticos, ocorreram significativos avanços, pois foi elaborada uma Constituição nos limites da sociedade burguesa, bastante democrática e com significativas conquistas sociais” (Amador, 2002, p. 54). A década termina com a disputa eleitoral entre o candidato da frente popular, Luiz Inácio Lula da Silva, e o candidato das elites, Fernando Collor de Mello, que embora apresentasse um discurso populista, estava comprometido com um projeto neoliberal e privatizador de Estado mínimo e por isso saiu vitorioso nas urnas.

A política de privatização de Collor rapidamente mostrou seus efeitos no país, causando recessão e desemprego, sintomas de uma crise econômica inviável para a continuação de seu governo. Uma grande pressão da sociedade, que contou inclusive com manifestações nas ruas, levou o Congresso a votar o *impeachment* de Collor em 1992. Isso enfraqueceu a política de privatização, embora Itamar Franco, seu sucessor, continuasse com algumas das políticas econômicas, mas de forma mais gradual e com ajustes. Em 1994 foi lançado o Plano Real, uma aposta para o controle da hiperinflação que assolava o país, idealizado pelo então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso. O Plano consolidou o apoio da classe média à candidatura de Fernando Henrique, que venceu as eleições ainda no primeiro turno. Sobre o primeiro governo de Fernando Henrique, e a sua posterior reeleição, em 1998, Amador (2002, p. 60-63) evidencia que

Com o poder político reconquistado, os neoliberais iriam procurar de todas as formas implantar suas políticas de privatização, diminuição do tamanho do Estado, controle com gastos sociais e salários, etc. [...] A quebradeira de pequenas e médias empresas nacionais, em consequência da abertura de mercado, com incentivo para a importação, acabou provocando a desorganização da nossa já fragilizada economia. [...] O segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso não é nada diferente do primeiro, embora apresente um desgaste político acentuado e a crise econômica, especialmente em 1999.

A partir do contexto político e socioeconômico de seis décadas (1930-1990) retratado é possível evidenciar os impactos da hegemonia capitalista, em suas diversas formas, na organização do Estado brasileiro e nas políticas públicas por ele implementadas, dentre elas a educação, e por conseguinte, a formação inicial e continuada de professores. Desse modo, e

com o objetivo de aprofundar a análise do objeto em estudo, a parte restante deste capítulo se ocupará de compor um panorama dos períodos históricos da formação de professores no Brasil e das políticas públicas a ela relacionadas, a partir da organização e argumentação elaboradas por Saviani (2009, 2014), apoiado a uma análise das políticas públicas educacionais realizada por Gatti (2019) e da exposição “do que seria o legado do século XX para a formação de professores” evidenciado por Martins (2010).

Saviani (2009, p. 143-144), em seu artigo intitulado “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, distingue e descreve os períodos na história da formação de professores no Brasil da seguinte forma:

#### 1. Ensaaios Intermitentes de Formação de Professores (1827-1890)

Na era colonial brasileira, a educação compreendeu desde os colégios jesuítas, incluindo as reformas pombalinas<sup>20</sup> que introduziram as aulas régias até os cursos superiores, criados por D. João VI em 1808, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil. No entanto, a formação de professores não era uma prioridade explícita até a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827. Esta lei estabeleceu o método mútuo de ensino e exigiu que os professores fossem treinados nas capitais das províncias às suas próprias custas. Embora destacasse a necessidade de preparo didático, não abordava explicitamente questões pedagógicas. Após o Ato Adicional de 1834, que transferiu a responsabilidade pela instrução primária para as províncias, estas começaram a seguir o modelo europeu de formação de professores, criando as Escolas Normais. No entanto, esse sistema enfrentou dificuldades devido à abertura e fechamento contínuos das Escolas Normais. Em 1849, a Escola Normal do Rio de Janeiro foi fechada e o cargo de professor adjunto foi criado, expandindo-se pelo país em 1854.

#### 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)

---

<sup>20</sup> As reformas pombalinas ocorreram durante o período em que Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal, foi primeiro-ministro de Portugal, entre os anos de 1750 e 1777. Estas reformas abrangeram diversos setores da administração pública, incluindo a educação, com o objetivo de modernizar e centralizar o controle sobre as colônias portuguesas, como o Brasil. As medidas educacionais das reformas pombalinas visavam principalmente fortalecer o ensino secundário e técnico, além de reestruturar os colégios jesuítas, que foram posteriormente expulsos de Portugal e de suas colônias em 1759.

A reforma da instrução pública no estado de São Paulo em 1890 estabeleceu o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais no país. Os reformadores enfatizaram a necessidade de professores bem preparados, instruídos nos modernos processos pedagógicos e com sólido embasamento científico para revitalizar o ensino de forma eficaz. A Escola Normal pré-reforma era criticada por seu programa de estudos insuficiente e pela falta de preparo prático de seus alunos. Diante dessa deficiência, a reforma se concentrou em dois aspectos principais: enriquecimento dos conteúdos curriculares e intensificação dos exercícios práticos de ensino. A criação de uma escola-modelo anexa à Escola Normal representou a inovação central dessa reforma, visando assegurar uma preparação pautada no modelo pedagógico-didático, mais completo e sistemático. Os reformadores entendiam que para se formar professores efetivamente era necessária uma organização curricular baseada nesse modelo, que passou a predominar nas Escolas Normais, uma vez que eram voltadas para a formação de professores primários. A Escola Normal paulista tornou-se um modelo referencial que se expandiu pelo país, influenciando profundamente a formação de professores no Brasil.

### 3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939)

Após a primeira década da República, o impulso reformador perdeu força, retornando ao padrão previamente dominante, que priorizava o domínio dos conhecimentos a serem ensinados. Os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 expressaram preocupação com a educação no Brasil, ao criticarem a negligência na preparação dos professores, enfatizando que a educação, sendo a função pública mais importante, era tratada sem a devida preparação profissional. Foi na década de 1930 que surgiram novas instituições para a formação de professores, representadas pelos Institutos de Educação. Estes foram concebidos como centros de cultivo da educação, não apenas como objeto de ensino, mas também de pesquisa. Destacam-se o Instituto de Educação do Distrito Federal, estabelecido por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo, iniciado por Fernando de Azevedo em 1933. Ambos foram inspirados pelos princípios da Escola Nova. Os Institutos de Educação foram estruturados para incorporar os avanços da pedagogia, buscando estabelecer-se como um campo de conhecimento científico. Assim, avançava-se decisivamente na consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente, visando corrigir as deficiências e distorções das antigas Escolas Normais. Entretanto, Gatti (2019, p. 22) ressalta que “nesse período, o número de escolas normais e institutos de educação era pequeno face às necessidades da educação primária”.

#### 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram promovidos ao *status* universitário, tornando-se fundamentais para os estudos superiores em educação: o Instituto paulista foi integrado à recém-criada Universidade de São Paulo em 1934, enquanto o Instituto carioca se tornou parte da Universidade do Distrito Federal, estabelecida em 1935. A partir dessa base, foram estruturados os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, padronizados em todo o país pelo Decreto-lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939, que estabeleceu a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. O paradigma estabelecido pelo referido Decreto-lei difundiu-se nacionalmente, sendo conhecido como "esquema 3+1": três anos dedicados ao estudo das disciplinas específicas e um ano voltado à formação didática. Esse esquema foi adotado tanto nos cursos de licenciatura, que preparavam os professores para ensinar diversas disciplinas do currículo das escolas secundárias, quanto nos cursos de Pedagogia, destinados à formação de professores para as Escolas Normais. Com a sua generalização, o modelo de formação de professores no nível superior perde suas raízes originais, que eram sustentadas pelas escolas experimentais responsáveis por proporcionar uma base de pesquisa de caráter científico.

Em 1962 surge o primeiro Plano Nacional de Educação, impulsionado pela Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece critérios para a aplicação dos recursos destinados à educação. Baruffi (2023), em sua tese de doutoramento<sup>21</sup> recorre à Libâneo (2012) para explicitar que a implementação desse primeiro PNE não proporcionou progressos concretos, pois a falta de coordenação entre os diferentes ministérios evidencia o “fato de a educação nunca ter sido prioridade governamental, a não ser nos discursos, e da descontinuidade administrativa que tem caracterizado os sucessivos governos” (Libâneo, 2012, p. 178 *apud* Baruffi, 2023, p. 146). Já em 1964, com o golpe militar, o Brasil entrou em um período caracterizado por políticas voltadas para o desenvolvimento econômico, destacando-se a necessidade de educação escolar para esse propósito, embora o crescimento da educação pública em geral não tenha recebido financiamento adequado. O investimento federal foi limitado, resultando na responsabilidade predominante pela educação

---

<sup>21</sup> A tese de doutoramento de Baruffi (2023) integra os trabalhos analisados no Estado do Conhecimento desta dissertação, categorizada como a segunda publicação da Categoria 1 – Propostas de Formação Municipal.

primária aos estados, o que exacerbou as desigualdades regionais significativas. De acordo com Gatti (2019),

Nesse contexto não houve política específica para formação de professores, nem apoios dirigidos a essa formação. No entanto, a situação encontrada no professorado pelo Censo Escolar realizado em 1964 mostrava dados preocupantes: dentre os professores em exercício no curso primário (1a a 4a série) somente 56% possuíam curso de formação para a docência; entre os demais, professores leigos, 72% tinha apenas o curso primário, uma parcela deles, primário incompleto. Para as licenciaturas especializadas em disciplinas continuavam a valer as orientações de currículo mínimo normatizadas pelo então Conselho Federal de Educação (CNE) e estava vigente o Registro de Professor no Ministério da Educação e Cultura (MEC) pelo qual, além da disciplina específica, permitia a licenciados lecionar várias outras disciplinas além de sua área de formação específica. (Gatti, 2019, p. 24)

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)

A Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) alterou a denominação dos ensinos primário e médio para primeiro e segundo graus, respectivamente. Com essa nova estrutura, as Escolas Normais foram extintas, sendo substituídas pela habilitação específica de segundo grau para o exercício do magistério de primeiro grau (HEM). Segundo Saviani (2009, p. 147), "a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante". No final dos anos 1970, surgem diversas demandas sociais que revelam uma nova consciência social e necessidades emergentes. Destacam-se as lutas pela redemocratização do país, um novo ciclo de disputas pela educação escolar, seu crescimento e universalização, e pela melhoria da qualidade do ensino, bem como a constatação da exclusão escolar de grandes parcelas da população. Um ponto relevante deste período foi a organização da I Conferência Brasileira de Educação (CBE) em 1980, na qual importantes documentos e análises críticas sobre a situação da educação no país foram discutidos, mesmo sob um regime ditatorial. Embora a formação de docentes tenha sido abordada, ela não entrou na linha de frente das políticas, apesar dos intensos debates sobre o tema. Devido à gravidade dos problemas evidentes, o governo lançou, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), com o objetivo de revitalizar a Escola Normal. No entanto, apesar dos resultados positivos, o projeto foi descontinuado quando seu alcance ainda era restrito, e não houve qualquer política para a integração dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas.

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)

No início dos anos noventa foi implementado o Programa de Valorização do Magistério, cujo objetivo era melhorar a qualificação das licenciaturas, apoiando projetos inovadores e sólidos para a formação de professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental em nível superior. Os projetos eram selecionados por uma comissão especial, composta por docentes de universidades federais e comunitárias com experiência em educação básica, e recebiam verbas e bolsas. A proposta atraiu muitas instituições de ensino superior, e embora bem direcionada às licenciaturas e com monitoramento e avaliação constantes, durou apenas três anos e não foi retomada pelas administrações subsequentes, evidenciando “outro traço marcante e problemático de nossas políticas: a descontinuidade” (Gatti, 2019, p. 33). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, introduziu uma nova estrutura formativa para professores da educação básica, propondo a criação de Institutos Superiores de Educação, tanto dentro quanto fora das universidades, além das Escolas Normais Superiores. No entanto, essas propostas “acabam por não se concretizar efetivamente. Embates de natureza ideológica ou prática, ou na esteira de hábitos culturais, contribuíram para isso” (Gatti, 2019, p. 52). Ao propor os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores como alternativas aos cursos de pedagogia e licenciatura, a LDB sugeriu uma política educacional que resultou em instituições de nível superior de segunda categoria, oferecendo formação mais rápida e barata por meio de cursos de curta duração.

Entretanto, também por influência da LDB e a fim de cumprir o Plano Decenal de Educação para Todos<sup>22</sup>, firmado em 1993 a partir de compromissos assumidos internacionalmente pelo governo brasileiro em relação à educação no país, em 1997 o MEC lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um referencial curricular para a Educação Básica. O lançamento dos PCN foi significativo pelo fato de representarem um empenho em orientar os currículos da Educação Básica de todo o país de forma mais padronizada e consistente, corroborando com a nova LDB e a partir de dados reais sobre a educação. Sua elaboração se deu de forma orgânica, a partir do estudo de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, além da “participação de professores do Ensino Fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, membros de conselhos estaduais de

---

<sup>22</sup> Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (PCN, 1997, p. 11)

educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério” (PCN, 1997, p. 12). Embora os objetivos dos PCN não estivessem relacionados à formação continuada em serviço, eles representam um dos primeiros documentos formalizados pelo Estado a impulsionar este tipo de formação, uma vez que se fez necessário o seu estudo sistemático para que as redes de ensino pudessem implementá-lo.

No final da década de 1990, incentivado pelo Plano Decenal de Educação para Todos e a promulgação da LDB, há um período relevante para iniciativas do governo brasileiro em relação a formação continuada de professores, uma vez que os índices de alfabetização e reprovação escolar demonstravam que as políticas públicas adotadas até então, como a organização dos Anos Iniciais em ciclos ou a progressão continuada, pouco haviam contribuído para a melhoria da Educação Básica. Desse modo, o MEC volta sua atenção para a formação continuada de professores como uma estratégia para a melhoria do ensino, a partir do diagnóstico de uma formação inicial insuficiente e demasiadamente teórica, contudo, evitando, nessa época, recair na total responsabilização docente pelo fracasso do ensino público.

Em 1999, o Parecer CNE/CP 115/1999 fundamenta a criação dos Institutos Superiores de Educação propostos pela LDB, a partir da necessidade de superar as deficiências e a desarticulação na formação dos professores, bem como o problema da dissociação entre teoria e prática. Propôs-se integrar teoria e prática, conduzindo os estudantes ao domínio dos conteúdos curriculares, metodologias, tecnologias, além de uma formação cultural ampliada e fundamentos da educação. Isso incluiria oportunidades de contato supervisionado com a escola desde o início, inserção no projeto pedagógico e abordagem multidisciplinar. Gatti (2019, p. 27) salienta que “todas essas proposições têm sido recolocadas sistematicamente na trajetória histórica dos cursos para formar professores, mesmo que dentro de envoltórios diversificados”. Lançado em 2001, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi um curso de formação continuada em serviço para professores alfabetizadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Embora direcionado especialmente a alfabetizadores, era acessível a outros profissionais da educação interessados em aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem da alfabetização. Este curso de 160 horas, distribuídas em três módulos, dedicava 75% do tempo à formação em grupo e 25% ao trabalho individual, que incluía estudo e produção de materiais. Realizado ao longo de 40 semanas, com encontros semanais de 3 horas e 1 hora de trabalho pessoal, culminava na certificação para participantes que cumprissem os requisitos de frequência e tarefas. O curso visava ampliar o conhecimento dos professores sobre alfabetização e promover a reflexão sobre suas práticas pedagógicas,

utilizando metodologias baseadas na resolução de problemas, como análise de produções de alunos e simulações didáticas. A implementação do programa requeria um Termo de Cooperação Técnica entre o MEC e as secretarias de educação estabelecendo a parceria necessária para sua viabilização.

Com o objetivo de instituir diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em 2002 o CNE/CP lança Resolução CNE/CP 1/2002, na qual são destacadas a importância das competências necessárias à atuação profissional, coerência entre formação e prática esperada, e a pesquisa focada no ensino e na aprendizagem, orientada pelo princípio da ação-reflexão-ação. Essa resolução obrigou todas as licenciaturas a se adequarem, mas foi considerada tecnicista por grupos educacionais devido à referência a competências. Ainda, acabou sendo ineficaz, pois observou-se que os cursos de licenciatura continuaram a priorizar a formação específica de conteúdos em seus currículos, dedicando pouco espaço à formação pedagógica. Isso contribuiu para sua desconsideração pelos órgãos governamentais no novo contexto político a partir de 2003 (Gatti, 2019, p. 51-52).

Sancionada na mesma década, a Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério (BRASIL, 2008), juntamente da orientação do CNE (Brasil, 2009) sobre Planos de Carreira Docente, tinha como objetivo oferecer uma perspectiva de valorização e progressão na profissão docente nas redes públicas de ensino. Uma tarefa hercúlea, se consideradas as complicações de implementação de políticas públicas a nível nacional, causadas pela diversidade e variedade de condições financeiras das redes de ensino no Brasil, apesar do auxílio do FUNDEB<sup>23</sup>. No entanto, de acordo com Gatti (2019), os efeitos dessas medidas, cujos objetivos eram incentivar a atração de profissionais para a carreira docente, bem como seu aprimoramento e diversificação na progressão profissional, ainda não são evidentes. Em muitos casos, essa lei ainda não é cumprida integralmente, e muitas orientações do CNE sobre planos de carreira não são seguidas pelos municípios, que não regulamentaram seus sistemas de ensino e não estruturam carreiras para seus professores, ou, quando o fazem, esses planos de carreira apresentam sérias deficiências. Sobre a efetividade do FUNDEB, Saviani (2014, p. 57) apresenta um panorama em que “configura-se, dessa forma, um processo de aprofundamento

---

<sup>23</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é um fundo especial, de natureza contábil, estabelecido no Brasil para financiar a educação básica pública. Ele foi criado para substituir o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), abrangendo todas as etapas da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

das desigualdades que apenas recentemente se está procurando reverter com ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)”.

Gatti (2019, p. 59) salienta ainda que diversas iniciativas nacionais para a formação inicial e continuada foram implementadas no final dos anos 2000, a exemplo do Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, propondo ações como a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, o incentivo à oferta de licenciaturas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Pró-Licenciatura. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) serviu como meio de implementação dessas ações ao integrar o Plano de Ações Articuladas (PAR), parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que visa organizar o “sistema” educacional a partir de uma visão sistêmica. O PDE, que conta com a adesão de todos os entes federados, é sustentado juridicamente pelo PAR, abrangendo quatro áreas principais: formação inicial e continuada de professores e profissionais de apoio escolar, gestão educacional, práticas pedagógicas e avaliação, e infraestrutura física e recursos pedagógicos. A execução dessas atividades cabe aos sistemas estaduais e municipais em parceria com instituições públicas de ensino superior.

De acordo com a autora, ainda na mesma época foi proposta a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, destinada à formação em serviço de docentes em exercício nas redes públicas, compreendendo instituições de ensino superior públicas e comunitárias, além de institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Este programa objetivava coordenar as atividades desenvolvidas pelas diversas secretarias do MEC, Capes e FNDE junto das instituições de ensino superior e os sistemas de ensino, por meio de programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>24</sup>, o Pró-Letramento e o Gestar II<sup>25</sup>, além de especializações em Educação Infantil. Apesar de considerar

---

<sup>24</sup> De acordo com Gatti (2019, p. 62), o Pibid foi criado em 2007 “com intenção de ser fomento à formação inicial para a docência” e “visava a melhor qualificar estudantes de licenciatura para o trabalho nas escolas favorecendo por meio de projetos bem dirigidos e selecionados seu aperfeiçoamento em práticas escolares, criando maior interação universidade-escolas.”

<sup>25</sup> O Pró-letramento foi um programa lançado pelo governo federal brasileiro em 2008, com o objetivo principal de promover a formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O programa visava melhorar a qualidade do ensino da leitura, escrita e matemática nas escolas públicas, através da capacitação de professores em metodologias eficazes e práticas pedagógicas atualizadas, promovendo a integração da teoria e prática. Já o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II) foi lançado pelo governo federal no mesmo ano, e tinha por objetivo era oferecer suporte pedagógico e formação continuada para professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O programa foi desenvolvido com base na ideia de gestão compartilhada do conhecimento, incentivando a formação de redes de colaboração entre os profissionais da educação. Ele promovia ações de formação presencial e a distância, utilizando materiais didáticos específicos e orientações pedagógicas para auxiliar os docentes na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

a diversidade educacional, essas iniciativas se constituíram em programas dispersos em vários órgãos, com muitas propostas, mas sem uma avaliação abrangente de seus impactos. Observa-se também que alguns desses programas não estabeleceram orientações específicas para os currículos de formação, geralmente reproduzindo as práticas institucionais já existentes. Saviani (2014, p. 60), chama atenção para a manutenção de uma situação em que

o Ministério da Educação (MEC) demonstra certo empenho em formular políticas e implementar ações no âmbito da educação básica, ficando, porém, na dependência da adesão dos governos de estados e prefeituras sujeitos às oscilações determinadas pelas disputas partidárias e pessoais em torno do exercício do poder nessas instâncias federativas.

Semelhante aos programas de formação continuada lançados nos anos 2000, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi lançado no ano de 2012. Desenvolvido para capacitar os docentes que atuavam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, fornecendo-lhes ferramentas pedagógicas e metodologias específicas para alfabetizar crianças até o final do 3º ano, o PNAIC também disponibilizou materiais didáticos e orientações pedagógicas para apoiar o trabalho dos professores em sala de aula. O Pacto incluía incentivos financeiros para os docentes participantes, que recebiam bolsas de estudos financiadas pelo governo federal como uma forma de remuneração pelo tempo dedicado aos cursos de capacitação, realizados fora do horário regular de trabalho.

Em 2014 é promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, uma política pública brasileira estabelecida pela Lei nº 13.005, sancionada em 25 de junho. O PNE, composto por 20 metas que abrangem desde a educação infantil até a pós-graduação, incluindo a formação de professores e a gestão educacional, define também 10 diretrizes e 254 estratégias para a educação do país durante um período de dez anos, com o objetivo de melhorar a qualidade e a equidade do “sistema” educacional. O Plano aborda a formação e a valorização dos profissionais da educação nas Metas 13, 15, 16 e 17. A Meta 13, especificamente, objetiva

elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (Brasil, 2014)

Desse modo, a Estratégia 13.4 reconhece os problemas existentes nos cursos de formação de professores e estabelece que se faz necessário

promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional

de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (Brasil, 2014).

Ao analisar as proposições do PNE 2014-2024, Gatti (2019) argumenta que sua aprovação pelo Congresso Nacional promoveu o encaminhamento de premissas mais concretas por parte do CNE, a exemplo do Parecer CNE/CP 2/2015 e a Resolução CNE/CP 2/2015, que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a reformulação dos cursos de formação inicial em nível superior, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada. Para a autora, o Plano destaca, *a priori*, a necessidade de requalificar os cursos de Pedagogia e Licenciaturas para atender às demandas da educação básica, especialmente na Meta 13. Essa requalificação visa proporcionar aos futuros professores a formação necessária para desenvolver seu trabalho pedagógico com crianças e adolescentes. Além da formação dos professores, as metas também abordam “desde a necessidade de melhor qualificar a formação dos professores da educação básica, propondo estratégias variadas para tanto, até aspectos do financiamento educacional e sua relação com as formações, a carreira docente, e desta com a formação continuada” (Gatti, 2019, p. 66).

Saviani (2014) evidencia a similaridade do atual PNE com o seu antecessor, lançado em 2001. Embora o PNE 2014-2024 tenha esteja concentrado em 20 metas, ao contrário das 295 do Plano anterior, estas 20 metas se desdobram em 170 estratégias que caracterizam submetas específicas às 20 gerais. O autor ainda argumenta a fragilidade causada pela ausência do diagnóstico como uma base justificatória das metas, que acabam por resultar arbitrárias e incompreensíveis. Para ele, “o novo plano deveria ter, preliminarmente, procedido uma revisão detida e cuidadosa do PNE anterior refazendo o diagnóstico das necessidades educacionais a serem atendidas” (Saviani, 2014, p. 85). Não obstante, um relatório publicado no mês de julho de 2024 pelo INEP reconhece que somente uma (1) das 20 metas previstas pelo PNE foi integralmente cumprida pelo governo federal, justamente a de número 13, que se refere à formação de professores do ensino superior. As demais não puderam ser alcançadas ou foram parcialmente cumpridas. Gatti (2019, p. 33) considera as políticas educacionais historicamente escolhidas pelos governantes

um tanto equivocadas, esquecidas das necessidades de docentes adequadamente formados para que reformas educacionais e currículos propostos realmente pudessem ser realizados em seus propósitos nas práticas educativas escolares. Seja porque gestores e legisladores deixaram de considerar os dados disponíveis sobre a realidade

educacional no Brasil como um todo e em suas diversas regiões, seja porque tomaram decisões inspiradas por idealismos diversos, voluntarismos particularistas, abstratos em suas teorizações, com pouca aderência às culturas sociais constituídas na sociedade brasileira, com suas variações e dificuldades, ante o avanço dos conhecimentos e das condições produtivas, fixados que se mostraram na perspectiva dominante de herança colonialista, autoritária e elitista. (Gatti, 2019, p. 33)

Embora não caracterize uma política pública voltada especificamente à formação continuada de professores, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017 pelo MEC/CNE, fomentou propostas de formação continuada em serviço por todo o país. Semelhantemente ao ocorrido com seus antecessores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instaurados em 1998, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), lançadas em 2013, a BNCC é uma resposta ao Art. 26º da LDB (Brasil, 1996), no qual fica estabelecida a necessidade de uma base curricular nacional comum que deve ser complementada em cada “sistema” de ensino por uma parte diversificada que considere as características regionais, culturais e econômicas dos educandos. De acordo com Campos, Durli & Campos (2019), a educação brasileira é compreendida por muitos como um “mercado promissor”, uma vez que englobava já no ano de 2019, segundo pesquisa realizada pelo INEP, 48,5 milhões de matrículas e 2,2 milhões de docentes. Desse modo, “a privatização da formação dos professores para a educação básica segue ascendente, impulsionada agora pela implementação da BNCC, pois [...] é considerada estratégica e necessária ao sucesso da mesma” (Campos, Durli & Campos, 2019, p. 172).

As autoras ainda constatarem que a BNCC vai além de uma nova política curricular, visto que se constitui como um dispositivo indutor de mudanças em vários setores da política educacional, a exemplo da formação de professores, da avaliação, da produção de materiais e insumos tecnológicos e do livro didático. A influência dos chamados “reformadores da educação”, constituídos por representantes do terceiro setor não representa uma novidade na educação, mas “é mais recente a emergência de movimentos empresariais constituídos na forma de redes e, embora não atuem diretamente na venda de serviços educacionais, se constituem como *think tanks*, influenciando fortemente as políticas governamentais para educação” (Campos, Durli & Campos, 2019, p. 173). Martins, (2010, p. 15) corrobora com essa discussão ao afirmar que

Sob a égide do modelo econômico social vigente não podemos preterir a análise dos condicionantes que se estabelecem entre a formação para determinado tipo de ocupação profissional (o ideal seria que pudéssemos dizer trabalho!) e as demandas hegemônicas dessa sociedade acerca de quais devam ser os produtos dessa ocupação,

ou seja, os seus resultados. Consideramos que um dos legados do século XX para a formação de professores foi o acirramento dessa contradição.

Hypolito (2019, p. 188) afirma que as discussões em torno da organização de um currículo base para a educação básica iniciaram nos anos 1990, entre a aprovação da Constituição de 1988 e a discussão da LDB de 1996. O autor afirma que a partir dos PCN, passando pelos DCN e por fim no PNE, houve a introdução de conceitos como “expectativas de aprendizagem” e/ou “direitos de aprendizagem”, de forma a confundir ou restabelecer a ideia de um currículo nacional, e que a pressão de entidades como o Todos pela Educação para a aprovação da BNCC é um exemplo da articulação do Movimento Global de Reforma da Educação, cujo objetivo é fomentar reformas educacionais localmente por meio de padronizações, avaliações e *accountability* (responsabilização) dos atores educacionais, sob a influência do Banco Mundial. Para ele,

Essa pode ser mais uma demonstração da aliança neoliberal, neoconservadora, com grupos populistas-autoritários e setores da classe média, aliança sobre a qual Apple (1999; 2000; 2003), desde a última década do século passado, vem nos alertando, em função do crescimento do que ele chama Modernização Conservadora, e muitos de nós ficamos surpresos que ela esteja hegemônica entre nós. (Hypolito, 2019, p. 192)

Desse modo, o que se observa a partir de um contexto de reforma empresarial da educação nas últimas décadas é o aligeiramento dos cursos de formação, ministrados de forma rápida ou concentrada, simplificados e ofertados por faculdades de qualidade duvidosa, com predominância de cursos à distância (Ead) e voltados para uma atuação no mercado de trabalho. Por outro lado, as políticas educacionais, embora representem um conjunto de ações realizadas pelo Estado, compreendem atores públicos e privados para a sua implementação, o que na maioria das vezes ocasiona disputas de interesse. Sob a influência neoliberal, a educação se torna cada vez mais padronizada, vítima de uma política avaliativa excessivamente métrica, focada em modelos de avaliação do desempenho escolar e que visa tão somente a responsabilização docente pelo fracasso do “sistema” educacional. (Hypolito, 2019; Gatti, 2019; Martins, 2010).

Ao longo do século XX, os ideais humanizadores da educação escolar; ainda que nos limites da humanização burguesa propalada nos primórdios da educação escolar; esvaem-se pelos meandros de sucessivas formas e reformas pelas quais se ordenou a sociedade do capital. Em estreita sintonia com essa ordem se estruturaram e se firmaram, de modo orgânico, os ideários pedagógicos que hegemonicamente nortearam, e continuam norteando, tanto a prática docente quanto (e para tanto!), a formação de professores. (Martins, 2010, p. 16)

Também no ano de 2017 o governo federal lançou o Programa Residência Pedagógica, sob a coordenação da CAPES, com o objetivo de fomentar projetos de residência pedagógica implementados por IES, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura, proporcionando uma imersão prática e supervisionada em escolas públicas. Os estudantes de licenciatura recebiam uma bolsa de estudos e participavam de atividades em sala de aula, sob orientação de professores experientes, buscando integrar teoria e prática pedagógica. Gatti (2019) ressalta que o programa é inspirado em experiências já ensaiadas e apoia-se nas disposições do PNE, especificamente nas metas 15 e 16 e na Resolução CNE/CP 2/215. Atualmente o Programa faz parte da lista de programas encerrados da página oficial da CAPES no *site* do MEC.

Nóvoa (2022, p. 66), defensor da essencialidade de uma residência docente durante a formação inicial, enfatiza que “os jovens professores são deixados à sua sorte nas escolas, com pouco ou nenhum apoio, lutando sozinhos pela sua “sobrevivência”. É preciso alterar este estado de coisas e construir políticas públicas de indução profissional.” Para ele, os programas de residência docente devem ser concebidos como um espaço de transição entre a formação e a profissão, sem a intenção de diminuir a formação inicial, de modo a estimular a profissionalidade docente de modo plural e não somente o seu caráter pedagógico. Ainda, seria necessário abandonar o individualismo comumente instaurado na profissão e buscar coletivizar os processos de trabalho docente.

Isso porque atualmente a carreira docente enfrenta forte desprestígio. A procura pela formação inicial EaD dobrou na última década, de acordo com um levantamento realizado pelo Todos Pela Educação. Segundo a entidade, uma organização da sociedade civil, “pelo menos seis em cada dez concluintes dos cursos de licenciaturas se formaram pela Educação a Distância” (Todos Pela Educação, 2023), sendo que no mesmo período, a formação em cursos presenciais caiu 31%. No que se refere à projetos do governo federal de formação inicial e continuada de professores, estes também se concentram em cursos não-presenciais, na maioria oferecidos por plataformas on-line como a Plataforma Freire, um sistema gratuito gerido pela CAPES em colaboração com IES. Nele, as secretarias de educação podem gerenciar a oferta de cursos, monitorar a participação e o desempenho dos professores. Gatti (2019, p. 41) salienta a imagem simplista com que comumente se enxerga a formação de professores, desconsiderado o fato de que educação é uma atividade humana fomentada justamente pelas relações humanas, de modo que a formação para esta atividade se torna deveras complexa, uma vez que

nas formações de docentes nas variadas áreas do conhecimento nem sempre os que trabalham com essa formação assumem a Educação e o trabalho escolar como um campo de conhecimento, e nem sempre têm em vista para seu trabalho formativo uma perspectiva humano-social-histórica. [...] Isto tem levado a que essa formação se mostre pouco valorizada em suas bases científicas e se apresente como algo genérico sem os necessários aprofundamentos. (Gatti, 2019, p. 38)

Logo, ao se retomar a ideia presente na epígrafe de Gatti (2019) que abre este capítulo, cujo objetivo é delinear um panorama histórico das políticas públicas de formação inicial e continuada no país, pode se afirmar que estas estão intrinsecamente sujeitas às determinações do sistema socioeconômico na qual estão inseridas. Atualmente, por influências neoliberais, a formação continuada em serviço se tornou insuficiente e se restringe às iniciativas e programas formativos desenvolvidos pelo governo federal. Entretanto, tais iniciativas só têm efetividade para a melhora da qualidade de ensino se houver um compromisso com a continuidade por parte das secretarias estaduais e municipais de educação. Embora as questões inerentes ao financiamento das políticas educacionais (ou a falta dele) sejam um fator predominante para a sua efetividade, evidencia-se um maior peso nas questões de ordem ideológica e social, uma vez que historicamente há uma preocupação das elites no teor dos currículos e principalmente no acesso das classes populares ao conhecimento científico historicamente acumulado.

Como ressaltado anteriormente por Gatti (2019) o Brasil padece de uma cultura de descontinuidade de políticas públicas educacionais, uma vez que estas são implementadas pelo governo atual e geralmente encerradas no governo seguinte. Desse modo, as secretarias estaduais e municipais de educação, que são por legislação obrigatoriamente responsáveis pela oferta de formação continuada em serviço para seus professores, se veem destituídas de recursos materiais e inclusive teóricos para a elaboração dos programas de formação docente e acabam por aderir aos modismos mercadológicos pelos quais são bombardeados diariamente por empresas que ofertam programas de formação continuada em serviço prontos e formatados para o consumo em massa.

Parte fundamental deste processo, a formação inicial e continuada docente perpassa os ideais de valorização profissional, embora o valor da profissão requeira também políticas “de carreira, salário e das condições da própria vida escolar: infraestrutura, materiais didáticos, apoios pedagógicos, respeito ao seu âmbito de ação com vistas a instauração de uma gestão democrática, com espírito de cooperação” (Gatti, 2019, p. 42). Sendo a educação parte do todo que constitui a realidade, para que se atinjam os objetivos desta pesquisa faz-se necessário ir além do simples relato do real historicizado: é preciso analisá-lo em todas as suas contradições, como afirma Martins (2010):

[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o *dever ser* da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido *dever ser* não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos. (Martins, 2010, p. 14, grifos da autora)

Desse modo, o capítulo a seguir se ocupa de conceituar o sistema socioeconômico capitalista como modo de produção e reprodução vigente, além de apresentar o método materialista histórico-dialético e as categorias que permitirão a análise da atividade educacional, mais especificamente a formação continuada de professores, face às contradições estabelecidas pelo capitalismo.

## 4 CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo contextualizar a atividade educacional no sistema socioeconômico capitalista de modo a evidenciar as interferências da agenda neoliberal na legislação e ideologias que norteiam a educação, tornando-a uma ação humana paradoxal. Ainda, busca explicitar a relevância do método materialista histórico-dialético como instrumento de análise da pesquisa em educação, ao possibilitar a análise do movimento e totalidade do real por meio de categorias que ultrapassam a superficialidade fenomênica e buscam retratar a essência contraditória do objeto em estudo.

### 4.1 A ORGANIZAÇÃO SOCIAL NO SISTEMA CAPITALISTA

O capitalismo é atualmente o sistema socioeconômico da maioria dos países industrializados. Este sistema econômico se caracteriza pela existência da propriedade privada dos meios de produção, pela busca do lucro por meio da exploração do trabalho e pela alocação de recursos através do mercado, no qual as empresas operam em um ambiente competitivo e o governo desempenha um papel regulador. Suas origens remontam ao final da Idade Média e ao início da Idade Moderna, na Europa, embora seu desenvolvimento tenha se dado de forma mais evidente durante a Revolução Industrial que teve início na Grã-Bretanha no final do século XVII, com mudanças significativas na organização econômica, surgimento de fábricas, mecanização, aumento da produção de bens de consumo em larga escala e a divisão social do trabalho. Cury (2000, p. 17) explica que a essa divisão capitalista do trabalho é baseada em contradições:

De um lado libera a força de trabalho, de outro a transforma em mercadoria. Socializa o trabalho enquanto se apropria dos seus resultados de modo a que o trabalhador perca tanto o controle sobre o processo de trabalho quanto sobre o valor do produto. O capitalismo é um conjunto de relações sociais que, ao transformar o servo em trabalhador livre, coletivizou o trabalho, desenvolveu a indústria, requereu uma nova habilitação no interior da fábrica e expandiu através da divisão internacional do trabalho. [...] Trata-se, pois, de um fenômeno objetivo mediado pela divisão social do trabalho.

A burguesia, classe social que emergiu durante o declínio do feudalismo, desempenhou um papel fundamental na ascensão do capitalismo, pois era composta por comerciantes, empresários e proprietários de terras que defendiam os princípios do livre mercado, da propriedade privada e a acumulação de capital, essenciais para impulsionar a expansão desse sistema econômico. A partir do investimento em métodos de produção mais eficientes, a

burguesia contribuiu para o surgimento das indústrias e a expansão do mercado, um dos pilares fundamentais para a colonização de territórios distantes. Ainda, esta classe social desafiou o sistema feudal e as estruturas de poder tradicionalistas a fim de obter influência política e liberdades civis que permitissem a expansão dos negócios e consolidação do capitalismo.

O mercado se configura como uma entidade chave no modelo capitalista de sociedade, de forma que toda a estrutura econômica e as relações sociais são por ele afetadas. Rodriguez (2014, p. 140) explica que o mercado é invisível, uma categoria abstrata que age universalmente, embora adote forma concreta e real. Dessa forma, atua na consciência, no pensamento e na linguagem dos indivíduos, de modo que (e de acordo com as teorias pós-modernas) somente o discurso capitalista neoliberal<sup>26</sup> soe como verdade universal. Isso implica em uma concepção de mercado não apenas como uma estrutura tangível e corporificada, mas também como uma força que molda as percepções e as interações sociais. Assim sendo,

[...] o valor de mercado e o dinheiro em si mesmos não são mais do que abstrações **quantitativas**: expressões abstratas de relacionamentos sociais e humanos. Contudo essas abstrações se materializam e intervêm como entidades dentro da vida social e através da história, acabando por dominar ao invés de serem dominadas. (Lefebvre, 2009, p. 73, grifo do autor)

A sujeição do homem, enquanto ser, ao domínio do mercado é complexa e multifacetada. As diferentes classes sociais são afetadas diferentemente pelo funcionamento da economia, mas a sua gênese está intimamente ligada à ação humana sobre a natureza, isto é, o trabalho. Ao contrário dos outros animais, cuja existência é garantida pela natureza, o homem necessita modificá-la e ajustá-la às suas necessidades. A ação humana de adaptar a natureza a si caracteriza-se em trabalho, pelo qual o homem produz os itens de que necessita para sobreviver e também a si mesmo, pois nesse processo marca seu percurso na história e se humaniza.

Por consequência, o trabalho se revela a essência humana: o homem é produto daquilo que ele próprio produz ao agir sobre a natureza, e para tanto, é necessário que aprenda a fazê-lo, logo precisa ser educado. Portanto, o homem é também produto da educação, sendo esta uma atividade essencialmente humana. Karl Marx, um dos maiores estudiosos sobre o sistema capitalista, argumenta em sua obra “A miséria da filosofia” que as relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas, de forma que se estabelece uma interação

---

<sup>26</sup> As políticas econômicas do modo de produção neoliberal serão abordadas na sequência.

contraditória e interdependente entre a economia e a estrutura social, embora os fatores econômicos exerçam maior influência (Saviani, 2017; Lucena, 2017).

O sistema capitalista, por meio da divisão social do trabalho, transforma essa atividade basilar da condição humana em mercadoria. A divisão entre os proprietários e os não-proprietários dos meios de produção, bem como a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual faz com que o homem passe a perceber seu próprio trabalho (enquanto ação transformadora da natureza) em um processo desvinculado à sua realidade, submetido às forças externas do mercado e à estrutura social, consolidando a alienação. A sociedade capitalista reduziu o trabalho ao emprego, à venda da força de trabalho que é explorada na produção de mais-valia, todavia oculta pela lógica abstrata da economia que regulamenta as relações trabalhistas: um fenômeno estrutural que promove uma compreensão limitada da realidade, na qual não é possível visualizar a totalidade e a complexidade da vida humana. O trabalho, intrínseco e necessário à sobrevivência do homem, quando alienado sob a lógica do capital, se converte em trabalho exploratório. (Paludo & Vitória, 2014; Schlesener, 2016). Sobre a alienação do trabalho, Saviani (2017, n.p.) ratifica que

[...] ocorre com a pauperização material e espiritual do trabalhador cujo mundo se desvaloriza na proporção direta da valorização do mundo das coisas por ele produzidas. Com efeito, objetivamente o trabalho alienado, ao mesmo tempo que produz mercadorias, produz também o próprio operário como mercadoria.

Isso significa que os sujeitos, no modelo socioeconômico capitalista, têm acesso a funções intelectuais, políticas e administrativas com base em sua riqueza individual e não mais em seu valor social intrínseco, e por isso vão progressivamente se diferenciando dos demais, o que leva ao aparecimento das classes sociais (Lefebvre, 2009; Saviani, 2017). O modo como se organizam as relações de trabalho e de troca, ambas transfigurando-se em mercadorias, promove o ocultamento do processo de produção e reprodução da vida humana, resultando na alienação dos trabalhadores.

Ou seja, a raiz da autoalienação dos homens se encontra no modo como se organizam as relações de trabalho e as relações de troca, a partir da constituição da forma mercadoria. A representação de si e do mundo se forma a partir da aparência imediata que, no contexto das relações mercantis quantificadas, esconde o conjunto de relações que fundam o processo de expropriação do trabalhador. Ao desvendar o mistério da mercadoria e o seu caráter de fetiche, Marx explicita o funcionamento do modo de produção capitalista no qual a estrutura econômica oculta as relações sociais e ideológicas que a sustentam, ou seja, a vinculação interna entre o econômico, o social e o ideológico. (Schlesener, 2016, p. 44-45)

Dessa forma, o fenômeno essencial que caracteriza o modo de produção capitalista, exploratório, conflituoso e contraditório, é a luta de classes. Tal modo de produção se manifesta como a organização das forças de produção a partir de uma ideologia elaborada pela superestrutura<sup>27</sup> e que influencia os relacionamentos humanos, de modo a impulsionar seu avanço, por meio do Estado político, ou para mantê-lo, por meio de políticas conservadoras em relação aos arranjos de produção. A superestrutura, no entanto, “não cria nada, apresenta um emaranhado contraditório de conhecimentos do real e ilusões sobre a realidade, mas não mostra só uma realidade autônoma” (Lefebvre, 2009, p. 76).

Marx, após dedicar grande parte da sua vida ao estudo da sociedade capitalista, pôde constatar que os avanços tecnológicos, o domínio sobre a natureza e o progresso geral da sociedade moderna representavam essencialmente uma sentença de morte para esse modelo específico de organização social. Isso porque as condições necessárias para o desenvolvimento do capitalismo traziam em si uma contradição intrínseca: promover a liberdade e o enriquecimento de uns resultava na opressão e no empobrecimento crescente de outros, mais especificamente, do proletariado. Essa formação de uma classe de trabalhadores assalariados resultou em desigualdade social, alienação e crises econômicas cíclicas. À medida que o capitalismo evoluiu, as contradições entre capital e trabalho se intensificaram, ocasionando por vezes conflitos sociais que, em última instância, levariam à sua derrubada, uma vez que o sistema contém em si os elementos que conduziriam à sua própria queda.

Entretanto, contrariando as expectativas marxistas, no início do século XX o capitalismo se renova e introduz uma nova política econômica para superar a crise da década de 1970: o neoliberalismo. Mello (2000, *apud* Lucena, 2017) explica que deve partir-se do princípio de que “Marx não diagnosticou a crise final do capitalismo, até por não entendê-la como uma lei natural, mas como uma tendência do modo de produção capitalista, sujeito tanto à precipitação como a adiamentos em virtude de diferentes fatores”. A abordagem neoliberal se constitui num

---

<sup>27</sup> Na teoria marxista, a superestrutura capitalista refere-se ao conjunto de instituições, ideologias, valores e práticas culturais que emergem em uma sociedade capitalista e que servem para justificar, legitimar e manter as relações de produção capitalistas. Isso inclui instituições políticas (como o Estado), ideologias dominantes (como o liberalismo econômico), sistemas jurídicos, mídia, educação e religião, entre outros aspectos da vida social e cultural. A superestrutura atua em conjunto com a base econômica (as relações de produção) para reproduzir as condições materiais e ideológicas necessárias para a continuidade do sistema capitalista. Lefebvre (2009) reitera que “a superestrutura comporta, portanto, em particular, as instituições jurídicas e políticas, as ideologias, os fetiches ideológicos etc. A superestrutura é a expressão (através das interações complexas dos indivíduos) do modo de produção, isto é, dos relacionamentos com a propriedade. As ideologias expressam tais relacionamentos, mesmo e sobretudo quando as aparências ideológicas são destinadas a mascarar referidos relacionamentos”.

destes adiamentos, uma vez que alivia as pressões existentes sobre o sistema capitalista, embora não resolva as suas contradições fundamentais e crises subjacentes.

Esta abordagem, inicialmente implementada pela Inglaterra e Estados Unidos e posteriormente disseminada globalmente, fomenta a desregulamentação do mercado por parte do Estado, que por sua vez, é instado a realizar reformas nas medidas fiscais de modo a permitir a privatização de empresas estatais envolvidas em setores como energia e recursos naturais e dos serviços públicos como saúde, educação e previdência, além de reduzir impostos sobre as grandes fortunas e propriedades privadas. Desse modo, as responsabilidades do Estado vão sendo gradativamente transferidas para o setor privado.

As deficiências dessa política, que liberou o mercado das regulamentações e abriu espaço para os interesses privados e especulação desenfreada, foram reveladas a partir dos anos 90, quando surgiu uma nova crise econômica e social do modo de produção capitalista. As mudanças nos regimes de trabalho, o agravamento das desigualdades sociais que viabilizaram uma miséria generalizada e a migração de trabalhadores do campo para a cidade e de países periféricos para os centros industriais são algumas das consequências negativas evidenciadas pelo neoliberalismo (Schlesener, 2016, p. 40-41).

Rodriguez (2014, p. 133), ao dissertar sobre a ideologia privatizadora neoliberal, alerta para a influência dos meios de comunicação, que por meio das teorias do discurso, produzem uma representação coletiva da realidade baseada nos interesses da classe dominante e “induzem a centrar atenção nas imagens, nos símbolos, nos códigos, em onde o fetichismo é a fonte para operar na consciência e no pensamento, e nesse transe se produz a alienação”. Ao conceituar fetichismo, em sua obra “O capital”, Marx (2013, p. 206) explica que o fetiche da mercadoria é uma ilusão gerada pelo sistema capitalista, ao mascarar as relações sociais de produção e de exploração. O valor dado às mercadorias torna-se um valor abstrato estipulado pelo mercado e não pelo trabalho humano despendido em sua fabricação. Ao realizar essa inversão, o capital concede à mercadoria um valor próprio, torna-a uma entidade autônoma, “apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas”.

Dessa forma, o discurso é utilizado para ocultar as contradições de classe, de forma a criar um consenso social que sugere que a sociedade capitalista é uma premissa para que as mercadorias sejam um bem comum, apesar das desigualdades por ela mesma geradas. O processo de alienação é mascarado com o auxílio dos meios de comunicação, cujo discurso estabelece uma realidade fundamentada em conceitos complexos e vagos, promovendo uma

mentalidade unificada, e dificultando a criação de condições para a resistência ou até mesmo a mobilização política. Essa impossibilidade de se apropriar da totalidade que envolve o processo de produção e reprodução da realidade no contexto capitalista retira dos trabalhadores a consciência de classe que permitiria a luta por melhores condições. Logo, é necessário que o ideário neoliberal seja desmascarado para que haja possibilidades de emancipação dos trabalhadores (Rodriguez, 2014; Schlesener, 2016).

Ao conceituar o discurso neoliberal pós-moderno, Schlesener (2016, p. 55) busca em Jameson (1996) e Finelli (2003) as características deste, que de acordo com os autores, representa “uma ideologia claramente conservadora” e concretiza a “subsunção do real de toda a sociedade ao capital”, com uma “fortíssima intensificação do fetichismo”. Jameson enfatiza ainda que o pós-modernismo transformou a cultura em expressão dessa nova fase do capitalismo, no qual a mercadoria é disseminada tanto nas instâncias econômico-sociais quanto nas político-ideológicas. Assim sendo, o pós-modernismo rejeita a totalidade em favor do fragmentário, mas paradoxalmente assume uma dimensão totalizante, que só pode ser desconstruída por meio de uma abordagem teórica que leve em consideração a totalidade.

Sob esta perspectiva, Lombardi (2017, n.p.) critica os discursos pós-modernos, os quais denomina “perspectivas novidadeiras”, responsáveis por uma depreciação do marxismo ao identificá-lo com uma concepção que se relaciona somente à modernidade, e por isso seria ultrapassada, racionalista, realista, objetivista, totalizante e historicista, em detrimento de uma nova concepção “que valoriza o fragmentário, o microscópico, o cotidiano, o singular, o efêmero, o imaginário, a subjetividade”. Esta concepção pós-moderna da ciência difunde uma suposta “crise do marxismo” e a necessidade de que este seja suplantado por uma nova forma de teorização social. Contrapondo-se a essa concepção, Cury (2000, p. 18) ratifica a relevância da perspectiva marxista na pesquisa social ao afirmar que

O referencial para o concreto será, pois, a produção social de uma sociedade historicamente dada. E as categorias para sua explicação e compreensão serão sempre históricas, assim como é histórico o movimento do real. Isso significa que o conteúdo de uma produção historicamente dada traz dentro de si uma forma que lhe é consentânea. Esta forma já está contida de modo latente no próprio conteúdo e dele é retirada na conexão dialética entre o momento das determinações comuns e o das determinações específicas.

Sendo o sistema capitalista o modelo socioeconômico vigente, e embora tenha sofrido adaptações para manter sua hegemonia ao longo dos séculos, é plausível que se utilize a crítica materialista de Marx e Engels para analisá-lo. Isso porque a concepção marxista se concentra

principalmente na desmistificação das relações sociais que se encontram fetichizadas pelo capital, o que se revela crucial para entender as dinâmicas deste sistema. Para superar as constantes crises do capitalismo, o Estado necessita constantemente se adaptar às demandas do mercado, constituindo-se “um Estado de classe, com interesses e funções definidos como instrumento facilitador do capital, pelo critério do cidadão proprietário” (Paludo & Vitória, 2014, p. 112), pois as leis por ele promulgadas aparentemente garantem os direitos dos cidadãos em geral, mas ao mesmo tempo, ratificam a divisão de classes. Por consequência, Marx alega que a emancipação humana verdadeira não reside apenas na emancipação política, mas sim na superação das condições materiais que impedem a emancipação social dos sujeitos.

A partir dessas colocações, podemos dizer que a “captura da subjetividade” identificada por Antunes e Alves (2004) não se restringe mais ao trabalhador no sistema de trabalho toyotista, mas se estende a todos os indivíduos independentemente da função que exercem na sociedade e essa “captura” se concretiza por meio da ideologia como prática de poder, difundida principalmente pelos meios de comunicação de massa. (Schlesener, 2016, p. 56)

A ideologia das classes dominantes não apenas se adapta a cada crise superada, mas também atende aos interesses das classes menos privilegiadas, muitas vezes com o objetivo de romper aspirações revolucionárias que possam ter por intenção derrubar o sistema vigente. Ao estabelecer um Estado de Bem-Estar Social<sup>28</sup>, as classes privilegiadas cooptam certas políticas sociais a fim de manter a estabilidade do sistema, e por vezes realinham o discurso à sua própria ideologia. Todavia, esse processo se torna um paradoxo, pois as classes subalternas, ao defenderem seus interesses, também têm a possibilidade de reconfigurar o discurso dominante, adaptando-o às suas próprias necessidades, resultando numa interação complexa entre as demandas populares e as estratégias hegemônicas. Por essa razão, grande parte dos direitos sociais são conquistas da luta de classes, embora o capitalismo se aproprie destas concessões de forma a manter e reposicionar sua ideologia, assegurando condições para a reprodução econômica da classe trabalhadora (Cury, 2000; Paludo & Vitória, 2014).

A crise capitalista iniciada na década de 1970 se distingue principalmente pela transição ou mudança no modelo de acumulação de capital, que migra de uma base material e de relações produtivas reais para uma base fictícia, com um foco acentuado no consumismo impulsionado pelo processo de financeirização dos mercados, a flexibilização do trabalho e a privatização.

---

<sup>28</sup> O Estado de Bem-Estar Social refere-se a um modelo político e econômico que visa promover o bem-estar e a qualidade de vida dos cidadãos através da intervenção estatal na economia e na sociedade. Este modelo geralmente inclui uma série de políticas e programas destinados a garantir serviços sociais básicos, como saúde, educação, habitação, assistência social, previdência social e emprego, entre outros.

Embora apresentada como uma crise puramente econômica, suas ramificações manifestam-se principalmente no esfacelamento das relações políticas, evidenciadas por manifestações populares em várias partes do mundo. De forma menos óbvia, se reflete também no enfraquecimento dos valores éticos, na fragmentação das estruturas familiares e no aumento da violência nas escolas, colocando em xeque os princípios que norteiam a sociedade capitalista.

Ainda assim, a exposição dos problemas causados pelo ideário neoliberal e a sua aparente exaustão não tem indicado indícios de retomada dos direitos sociais, como no caso do Brasil. A abordagem utilizada apresenta indícios de uma relação intermediária: a terceira via (ou terceiro setor, composto por organizações sem fins lucrativos e não governamentais que atuam em prol do bem-estar social, promovendo causas como assistência social, saúde, educação, cultura, meio-ambiente, etc.) que, juntamente com o ressurgimento do populismo, traz consigo políticas de redistribuição compensatória (Paludo & Vitória, 2014; Schlesener, 2016).

Nesse sentido, constata-se que a educação estatal se encontra permeada por disputas ideológicas que a relegam ao status de política compensatória, todavia utilizada como um Aparelho Ideológico do Estado, em consonância com a reflexão de Louis Althusser<sup>29</sup> sobre a educação. Marx, contudo, defende que a educação estatal não pode estar à mercê dos dispositivos de controle implementados por políticas educacionais autoritárias delineadas por instituições financeiras que servem aos interesses capitalistas. O avanço da educação pública é uma contradição que está no cerne da sociedade capitalista: ao universalizar o ensino escolarizado, e com isso extinguir a exclusividade do acesso à cultura pelas classes dominantes, o ideário neoliberal viabiliza a sua própria superação. (Lombardi, 2017; Saviani, 2017).

Destarte, a adoção de uma abordagem materialista histórico-dialética se faz necessária por estar em consonância com o objetivo de analisar a realidade social concreta, ou seja, examinar o fenômeno educativo no atual contexto social do modo de produção capitalista neoliberal e percebê-lo como uma “síntese de múltiplas determinações” (Paludo; Vitória, 2014, p. 111). Para tanto, a elucidação das categorias essenciais do fenômeno a partir de uma postura

---

<sup>29</sup> De acordo com Lombardi (2017), Louis Althusser “foi um filósofo que, juntamente com Establet, Baudelot, Bowles, Gintis, Bourdieu e Passeron romperam com a tradição sociológica da educação, criando uma nova que aponta para os elementos de reprodução ideológica e das desigualdades sociais existentes no interior da escola e da sala de aula. [...] Como o aparelho escolar não produz suas ideologias, elas só podem ser entendidas como um produto da luta de classes. A escola deve ser tomada, portanto, como espaço de contradições, como palco da luta de classes, como um dos lugares onde se desenrola a guerra de longa duração.”

marxista, ou seja, de uma visão de mundo voltada para a transformação deste, se faz crucial uma conexão entre a teoria e a prática.

## 4.2 O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

O materialismo histórico-dialético é uma concepção de mundo tomada a partir da sua totalidade, identificado como o cerne do marxismo. Marx foi o responsável pela unificação de dois elementos que se encontravam separados e distintos na ciência e filosofia da sua época: o materialismo filosófico, uma ciência sobre a natureza que já se encontrava avançada e a dialética de Hegel<sup>30</sup>, que aborda as contradições da vida humana. Sanfelice (2017, n.p.) **adverte** que “dialética” e “pesquisa” são termos que representam uma problemática intrínseca à era moderna: “modernidade instaurada pela vitória da razão sobre a fé e modernidade construída pelo poder do conhecimento científico e filosófico, substitutivos da especulação metafísica”. Dessa forma, a pesquisa dialética reflete os desafios e as transformações intelectuais que surgiram com a ascensão da razão e o do conhecimento científico na era moderna, substituindo os antigos paradigmas baseados na fé e na metafísica. Masson (2007, p. 105) lembra que

A concepção metodológica adotada não pode ser apreendida de forma dogmática, mas deve possibilitar uma reflexão sobre o próprio método, um questionamento dos seus fundamentos, bem como uma revisão crítica a partir do confronto com os problemas concretos que o trabalho de pesquisa apresenta.

Ao se considerar o marxismo (e portanto, o materialismo dialético) como uma concepção teórico-metodológica originada na metade do século XIX frente aos atuais avanços tecnológicos e as teorias pós-modernas, surgem questionamentos sobre a sua validade, principalmente no que se refere à pesquisa educacional. Lombardi (2017, n.p.), manifesta estes questionamentos ao formular a seguinte pergunta: “será que o marxismo ainda tem alguma coisa a falar sobre educação neste início do século XXI?”. A resposta fornecida pelo referido autor ratifica

a defesa do legado de Marx e Engels como uma perspectiva revolucionária que se mantém atual no desvelamento da sociedade capitalista, que possibilita a transformação revolucionária da sociedade, que se mantém válida, mesmo depois da derrocada do socialismo real e, enfim, que auxilia na compreensão da própria educação que, propondo a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre pensar e fazer, entre teoria e prática, faz a defesa intransigente de

---

<sup>30</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) foi um filósofo alemão importante e influente, cujo trabalho teve um impacto significativo no desenvolvimento da filosofia ocidental. Hegel é conhecido principalmente por sua abordagem filosófica chamada de "idealismo absoluto" e por sua contribuição para o desenvolvimento da dialética.

uma formação integral, politécnica, centrada nos conteúdos e que está “para além do capital”, como afirmou recentemente István Mészáros (2005).

O autor busca ainda em Saviani (1991) argumentos para a defesa da atualidade do marxismo. Para Saviani, o marxismo continua relevante pois aborda os problemas específicos da época em que surge e permanece insuperável enquanto as condições históricas que a inspiraram não forem superadas. Sendo o capitalismo o sistema socioeconômico vigente, predominante e globalmente hegemônico, pode-se inferir que, enquanto as contradições geradas por esse modo de produção persistirem insolúveis, não há justificativa para que o marxismo seja considerado obsoleto, pois permanece relevante como ferramenta analítica para compreender e abordar tais contradições. O método materialista histórico-dialético permite uma compreensão complexa da realidade social, econômica e histórica, e enquanto práxis, une teoria e prática e permite a transformação da realidade e do conhecimento (Lombardi, 2017; Frigotto, 2000). Sanfelice (2017, n.p.) corrobora com essa afirmação ao expor a perspectiva leninista sobre a dialética marxista:

Citando Marx e Engels, Lenin (s.d.) vai tecendo ideias fundamentais acerca da dialética marxista, pois nela o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos nos quais as coisas e os seus reflexos intelectuais em nossos cérebros, os conceitos, estão em mudanças contínuas e ininterruptas de devir. E é essa a razão pela qual a dialética marxista não está reduzida à lógica e nem a um método de investigação. [...] A conclusão a que chega Lenin é a de que para Marx a dialética é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. Nela, contraditoriamente, a permanência é o devir das coisas e dos conceitos refletidos no pensamento.

Partindo do pressuposto que a educação não é um fenômeno que possa ser separado da vida social, Lombardi (2017) amplia sua defesa em relação à atualidade do marxismo enquanto método ao afirmar que é essencial considerar o contexto em que a educação ocorre e se desenvolve, mais especificamente os conflitos originados a partir da luta de classes. A educação está intrinsecamente ligada às mudanças nos modos de vida e de produção de sociedade ao longo da história, de forma que não faz sentido discuti-la de abstratamente; é dentro do contexto do modo capitalista de produção que essa problemática deve ser abordada.

Lucena (2017, n.p.) contribui para a exposição da crítica marxista sobre educação reiterando que “Marx e Engels afirmavam que a educação e, em especial, a educação profissional recebe destaque no pensamento burguês”, pois quanto menor fosse investimento do capital na formação dos trabalhadores, menores seriam os custos associados à compra de sua força de trabalho. Em ocupações que não exigissem treinamento, os custos do trabalhador se

resumiam ao acesso a mercadorias necessárias para sua subsistência. Consequentemente, o valor da mão-de-obra passava a ser determinado pelos meios de sua própria manutenção. Dessa forma, a educação, no pensamento capitalista, se configura como um meio de formação para uma nova geração de trabalhadores que substituem os atuais, uma vez que, os indivíduos, assim como as máquinas, possuem um ciclo de produção limitado e necessitam de reposição de tempos em tempos. Apoiado em Mészáros, o autor esclarece a articulação entre educação e capitalismo na citação a seguir:

Para Mészáros (1996), o capitalismo corresponde a uma sociedade descartável. O equilíbrio entre a produção e consumo só se concretiza quando ocorre o aumento da velocidade do consumo, ou seja, o descarte prematuro de grandes quantidades de mercadorias que anteriormente pertenciam à categoria de bens duráveis, devendo os mesmos serem descartados antes de esgotar a sua vida útil. [...] O desenvolvimento dos meios de produção se opõe às necessidades humanas, pois o que importa é a expansão do capital. [...] Estabelecendo diálogo com a teoria do valor de Marx, Mészáros propõe que ao capital não importa se houver uma redução no valor de uso de uma mercadoria, pois isso não afetará o seu valor de troca. O que interessa é que a transação comercial seja realizada. [...] A produção destrutiva compreendida nesse sentido, ao reduzir a vida útil das mercadorias, acelerando a velocidade do consumo, assume a função de acelerar também a velocidade das relações sociais, proporcionando novas atitudes e expectativas. Esse processo também influencia a formação dos trabalhadores. Ao mesmo tempo em que se acelera o tempo de produção das mercadorias, também se acelera o tempo de formação dos trabalhadores que irão produzi-las. (Lucena, 2017, n. p.)

Em oposição à educação sob a perspectiva burguesa, baseada em um conceito de unilateralidade, Marx e Engels propõem uma educação *omnilateral*, politécnica e centrada na dialética enquanto princípio educativo, que propicie o desenvolvimento integral dos indivíduos; uma conciliação entre a educação intelectual e a produção material, objetivando a supressão da lacuna entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, de forma a garantir aos indivíduos uma compreensão da totalidade do processo produtivo e superação das divisões de classe. Somente a partir da compreensão do papel de cada indivíduo na economia e das relações entre o capital e o trabalho ocultas no fetiche da mercadoria será possível apreender conceitos abstratos como o de valor e mais-valia (Lombardi, 2017; Schlesener, 2016).

Ao reconhecer a ciência como um produto da ação humana, a abordagem materialista-dialética reconhece que a ciência é moldada pela história, resultado do movimento realizado pelos indivíduos dentro das estruturas sociais. Paludo & Vitória (2014) lembram que para Marx e Engels os indivíduos inseridos na sociedade são o ponto de partida para toda reflexão posterior, pois a geração de ideias e as representações da consciência estão fundamentalmente ligadas à ação humana e a produção material. “Essa natureza social é constituída pelo trabalho, atividade vital fundante do ser social” (Paludo & Vitória, 2014, p. 102). Dessa forma, a ciência

é vista como um construto resultante da dialética entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, pois o processo de construção do conhecimento ocorre de forma cíclica, indo do todo para as partes e vice-versa, em concordância com o contexto, exigindo uma constante interação, e por vezes, distanciamento.

A perspectiva materialista-dialética enfatiza a importância da relação entre o sujeito e o objeto, reconhecendo a contradição como fonte de conhecimento, pois o método envolve uma reflexão sobre a realidade social, partindo do empírico e avançando para o concreto por meio de sucessivos movimentos de abstração teórica, considerando a materialidade histórica das relações humanas. “O objetivo de Marx, ao desenvolver o método materialista histórico-dialético, é apreender, desvelar a produção e transformação do ser social que se produz na forma do capital” (Masson, 2007, p. 109). Uma síntese da perspectiva dialética é apresentada por Frigotto (2000, p. 75), que fundamentado em Vieira Pinto (1979), afirma que esta

funda-se na concepção de que o pensamento, as ideias, são “o reflexo, no plano da organização nervosa superior, das realidades e leis dos processos que se passam no mundo exterior, os quais não dependem do pensamento, têm suas leis específicas, as únicas reais, de modo que só compete à reflexão racional apoderar-se das determinações existentes entre as próprias coisas e dar-lhes expressão abstrata, universalizada, que corresponde ao que se chamará então de ‘ideias’ e ‘proposições’” (Vieira Pinto, 1979). [...] A dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. O desafio do pensamento – cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real.

O marxismo reconhece as contradições existentes no indivíduo e na sociedade, entre as quais destaca-se o conflito entre o interesse individual (a propriedade privada) e o interesse coletivo. Essa dicotomia entre interesses ilustra os desafios inerentes à busca de um equilíbrio social e leva à constatação de que para se analisar o fenômeno social, é necessário ter uma visão da totalidade e a compreensão das dinâmicas de poder entre as classes sociais. A análise da totalidade é uma condição para a análise da sociedade capitalista: “isso remete para a necessidade de diferenciação entre o principal e o secundário. O secundário deriva do fundamental, que é o principal e que permanece, podendo apresentar-se de diversas formas, dependendo do contexto histórico” (Paludo & Vitória, 2014, p. 100).

Marx e Engels enfatizam que todas as manifestações sociais, dentre elas as leis econômicas, são produto da ação humana, e portanto, podem ser alteradas. Da mesma forma, as perspectivas sociais são produto das relações humanas e evoluem historicamente. “Além disso, o marxismo rejeita deliberadamente a subordinação prévia, imóvel e imutável dos

elementos do homem e da sociedade uns aos outros; mas não admite tampouco a hipótese de uma harmonia espontânea” (Lefebvre, 2009, p. 12). Portanto, as contradições inerentes à sociedade capitalista implicam em desafios a serem superados, mas também a possibilidade de progresso. “Como consequência, o marxismo escapa do pessimismo definitivo, ao mesmo tempo em que foge do otimismo fácil” (Lefebvre, 2009, p. 13).

Dessa forma, todos os âmbitos da vida social e política são influenciados pela lógica que atravessa as relações econômicas, um raciocínio que se solidifica no senso comum como um conhecimento absoluto e incontestável. A questão da educação, embora nem sempre explicitamente discutida, está presente nos estudos de Marx, desde sua análise sobre a construção das relações materiais de vida até a compreensão das formas ideológicas que moldam a consciência dos indivíduos sobre si mesmos e sobre a realidade que os cerca. Ao comentar uma crítica ao seu método de pesquisa, Marx (2013, p. 127-128) se utiliza da descrição realizada pelo próprio crítico como uma significativa explicação para o seu método dialético:

Para Marx, apenas uma coisa é importante: descobrir a lei dos fenômenos com cuja investigação ele se ocupa. E importa-lhe não só a lei que os rege, uma vez que tenham adquirido uma forma acabada e se encontrem numa inter-relação que se pode observar num período determinado. Para ele, importa sobretudo a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma a outra, de uma ordem de inter-relação a outra. Tão logo tenha descoberto essa lei, ele investiga em detalhes os efeitos por meio dos quais ela se manifesta na vida social [...]. Desse modo, o esforço de Marx se volta para um único objetivo: demonstrar, mediante escrupulosa investigação científica, a necessidade de determinadas ordens das relações sociais e, na medida do possível, constatar de modo irrepreensível os fatos que lhe servem de pontos de partida e de apoio. [...] Ao descrever de modo tão acertado meu verdadeiro método, bem como a aplicação pessoal que faço deste último, que outra coisa fez o autor senão descrever o método dialético?

O método materialista histórico-dialético está intrinsecamente ligado a um conceito de realidade, do mundo e da vida como um todo. “Este se constitui em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (Frigotto, 2000, p. 77). Ao analisar a realidade, o método parte dos dados empíricos globais e difusos, para então desagregá-los e estabelecer diversas relações, permitindo uma interconexão que revela as múltiplas determinações entre os dados singulares e o universal. Entretanto, como salienta Sanfelice (2017, n.p.), “um segundo aspecto fundamental é o da relação da parte (o objeto em estudo) com o todo, não um todo infinito para o pesquisador, mas um todo, tomado tanto quanto necessário para o melhor conhecimento do objeto.” Assim sendo, o método é precedido pela postura do pesquisador; mais do que uma

metodologia de pesquisa, ele é uma postura epistemológica diante da compreensão do objeto de pesquisa.

O entendimento do que seja o método dialético materialista inicia sua explicitação mediante a questão: como se produz concretamente um determinado fenômeno social? Ou seja, quais as “leis sociais”, históricas, quais as forças reais que o constituem enquanto tal? Essa questão indica, ao mesmo tempo, no âmbito das ciências humano-sociais, o caráter sincrônico e diacrônico dos fatos, a relação sujeito e objeto, em suma, o caráter histórico dos objetos que investigamos. (Frigotto, 2000, p. 78)

Para o entendimento do método materialista histórico-dialético é fundamental compreender que a **dialética** é inerente à realidade e não ao pensamento. A dialética busca penetrar na essência do fenômeno, embora esta não seja revelada de forma imediata ao ser humano. Sua compreensão requer não apenas um certo esforço, mas também um desvio, o que implica, primordialmente, iniciar a análise a partir dos fatos empíricos que a realidade nos apresenta. Ainda, significa transcender as primeiras impressões, as representações fenomênicas dos fatos empíricos e alcançar seu núcleo, suas leis fundamentais. “Toda realidade é uma tese que abriga inúmeras contradições que negam essa própria realidade e que constituem sua antítese, engendrando uma síntese que representa a construção de uma nova tese” (Mascarenhas, 2014, p. 179).

Por fim, o resultado final não são mais as representações empíricas iniciais, mas o concreto pensado. Lefebvre (2009, p. 22) resume os princípios essenciais do método da seguinte forma: retirar os fatos e as ideias do seu suposto isolamento, perceber a interconexão e interdependência das coisas, seguir o movimento conjunto que se delineia por meio dos aspectos dispersos, resolver as contradições, para alcançar (por meio de um avanço repentino) uma realidade ou um pensamento mais elevados, amplos, complexos e ricos. Esta trajetória exige do pesquisador o esforço e o trabalho de coleta, organização e exposição dos fatos.

Marx apreende a concepção dialética, mas critica Hegel afirmando que sua dialética é idealista, autonomizando a esfera do pensamento, o que para Marx é uma inversão. Então, ele afirma que sua dialética é materialista e analisa a realidade social, a partir de uma perspectiva também materialista. Nesse sentido, exemplifica pela sociedade capitalista: esta nasceu a partir das contradições da sociedade feudal, das contradições gestadas na própria realidade, que gerou a antítese, elaborando uma síntese, gerando uma nova tese, que foi a sociedade capitalista, que por sua vez, é cheia de contradições, e que gera também sua antítese. (Mascarenhas, 2014, p. 180)

Sanfelice (2017) explica ser necessário evitar reduzir a dialética a um mero método de pesquisa, embora tenha observado que as pesquisas orientadas pela dialética, de maneira geral, almejam alcançar uma análise objetiva e abrangente da realidade estudada, após uma

exploração exaustiva. O objetivo é compreender as interconexões e interdependências do objeto em questão, utilizando uma variedade de procedimentos disponíveis. “Não menos importante é a apreensão dos aspectos e dos momentos contraditórios internos, pois o objeto é tomado como totalidade e como unidade de contrários” (Sanfelice, 2017, n.p.).

Não é fortuita a distinção, ainda que formal, que Marx faz entre método de investigação e de exposição. É na investigação que o pesquisador tem de recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado. A exposição busca ordenar de forma lógica e coerente a apreensão que se fez da realidade estudada. (Frigotto, 2000, p. 80)

Nesse contexto, pode-se afirmar que os pesquisadores dos fenômenos histórico-educacionais contemporâneos não desfrutam de vantagens significativas em relação aos seus predecessores, uma vez que a diferença residiria somente na acessibilidade integral do presente para o pesquisador. “A diferença estaria na materialidade dos fenômenos a serem conhecidos, uma vez que **o em si** dos mesmos (em transformação contínua) é concomitante à presença do pesquisador” (Sanfelice, 2017, n.p., grifo do autor). O desafio do pesquisador consiste em perceber os conflitos, os movimentos e as tendências predominantes de transformação do objeto de estudo.

Marx busca desenvolver um método que possibilite captar a essência do objeto a ser investigado e, em sua obra “O Capital”, afirma que a ciência seria supérflua se a aparência e a essência das coisas coincidissem. Destaca que as próprias ciências, exceto a economia política, reconheceram que as coisas apresentam uma aparência oposta à sua essência. (Masson, 2007, p. 107)

Rodriguez (2014) esclarece que o método do materialista histórico-dialético é fundamentado nas leis da vida e da natureza. Essas leis, elaboradas por Hegel a partir de uma perspectiva idealista da dialética, foram posteriormente definidas por Engels (1976):

1. A lei da transformação da quantidade em qualidade: Esta lei indica que qualquer alteração produzida no objeto, seja por adição, subtração da quantidade de matéria ou movimento, inevitavelmente implica mudanças na sua qualidade, e vice-versa. Uma eventual mudança quantitativa na relação entre os capitalistas e os trabalhadores pode levar a uma mudança qualitativa na dinâmica social: um aumento gradual na quantidade de trabalhadores empregados sob o regime capitalista de exploração de mais-valia pode levar a uma mudança qualitativa, como a conscientização de classe e o surgimento de movimentos operários e sociais.

2. A lei da interpretação dos contrários: Esta lei indica que tudo tem a ver com tudo, que todos os elementos estão interligados e que existe uma interdependência entre os aspectos singulares da realidade natural e social. Estabelece que não é possível conceber a matéria sem movimento. O sistema capitalista produz duas classes sociais contrárias (os capitalistas e os trabalhadores), mas que possuem interesses e necessidades antagônicas. Ambas pertencem ao mesmo processo de reprodução material, ou seja, são parte de um mesmo fenômeno constituído por um complexo movimento de atração e repulsão que leva a sucessivas mudanças na produção da realidade.
3. A lei da negação da negação: Esta lei expressa a unidade dialética que existe entre o novo que nega ou substitui o velho; ela implica o retorno ao passado, ou seja, a repetição do velho, com o qual se produz a negação do novo pelo velho: a negação da negação. As sociedades, num determinado momento histórico, sofrem um processo de transformação cuja gênese é a sua própria negação em busca da superação da forma de produção por outra; as relações sociais e de produção constituem-se um processo interminável de negação das negações.

Marx enfatiza que a realidade é complexa, uma síntese de múltiplas determinações interconexas, porque o real é concreto. Esse entendimento é fundamental para uma análise abrangente das políticas educacionais, levando em conta o contexto histórico, social, econômico e cultural. Dissertar sobre educação requer a evidenciação de conceitos como trabalho, mercadoria, alienação, democracia, liberdade, Estado, burocracia, entre outros, todos visando esclarecer a busca pela emancipação em meio à luta por uma nova ordem social e política. Qualquer discurso que aborde a emancipação sem questionar profundamente as estruturas existentes ou sem revelar suas contradições é vazio e abstrato, pois conceitos comumente utilizados na educação carecem de clareza e embasamento teórico, o que compromete qualquer tentativa genuína de prática emancipatória (Mascarenhas, 2014; Schlesener, 2016).

#### 4.3 A EDUCAÇÃO COMO UMA ATIVIDADE HUMANA CONTRADITÓRIA

Ao analisarmos a educação em uma relação dialética com a sociedade capitalista, faz-se crucial considerá-la dentro do contexto das relações de classe, que são definidas pelas relações de produção. A educação agregou a si os fundamentos neoliberais de privatização ao adotar os princípios de autonomia e liberdade de ensino, por meio dos quais são incentivadas

as explicações simples, a aceitação e a obediência, no intuito de explicar a realidade. Dessa forma, o discurso neoliberal é apresentado como o único meio eficaz de superação das contradições sociais e econômicas, o que possibilitaria a construção de uma nova realidade. O fetiche da mercadoria oculta as contradições do sistema, como a pobreza e a desigualdade social, por meio de narrativas abstratas que negam a existência da luta de classes que é o cerne da sociedade capitalista. Uma educação transformadora não pode limitar-se a reproduzir as estruturas sociais capitalistas, e por isso, configura-se em uma atividade humana contraditória e paradoxal: ao desocultar as contradições do sistema que o oprimem, o fenômeno educativo torna-se uma ferramenta de elucidação do discurso dominante, capaz de dissipar a hegemonia estabelecida (Cury, 2000; Rodriguez, 2014).

O sentido dessa tentativa de homogeneização é ocultar a divisão de classes, para que o projeto da classe dominante seja tomado como o projeto da sociedade em geral. Portanto, a homogeneidade do discurso pedagógico na sociedade capitalista pretende contrariar e, nesse movimento, falsear o movimento do real. [...] As falhas dos discursos pedagógicos, sejam de caráter homogêneo ou de equívoco, nascem da não-captação ou do escamoteamento da contradição. Por isso não dão conta do real tal como este se apresenta sob a sociedade capitalista. (Cury, 2000, p. 16)

Schlesener (2016) aponta que a escola brasileira sofre com as limitações estruturais e a falta de investimento adequado na formação contínua de professores, motivo pelo qual torna-se desafiador promover uma educação que possibilite a verdadeira emancipação dos indivíduos, independentemente do nível de ensino. A reformulação da própria escola, a partir do questionamento dos currículos, métodos de ensino, da fragmentação do conhecimento e dos objetivos das políticas públicas seria uma forma de melhorar o atual panorama educacional. É necessário que os projetos educacionais representem os interesses da sociedade como um todo, não apenas os interesses deste ou daquele governo, uma tarefa complexa que requer um conhecimento da totalidade da qual faz parte o fenômeno educativo, a fim de garantir que as críticas e as mudanças propostas possam realmente melhorar a qualidade do ensino.

Na sociedade capitalista, a educação se impõe como manifestação-produção mediante as relações de classe. As contradições existentes nas relações de classe se fazem presentes na Educação, dada sua presença imanente nessa totalidade histórica e social. A educação articula-se com a totalidade mediante as relações de classe, como também as relações de classe se articulam com a totalidade mediante a educação. (Cury, 2000, p. 53)

As abordagens reprodutivistas do fenômeno educativo, de acordo com Cury (2000), têm sua origem no início do século XX e tentam representá-lo apenas pelos seus elementos aparentes ou como uma parte das relações sociais. A teoria determinista seria responsável pela

afirmação do estado atual das coisas e posiciona a educação num mundo estático, no qual a realidade social é percebida tanto como um impedimento quanto uma fonte de benefícios para o indivíduo que luta por uma existência bem-sucedida. Essa teoria enfatiza a ideia de que as condições sociais determinam o destino do indivíduo, sugerindo uma visão mais passiva do homem em relação à ordem social. A segunda, individualista, apesar de admitir a existência de contradições, focaliza somente na contradição entre o indivíduo e a sociedade, a qual pode ser resolvida tanto pela adequação do indivíduo à ordem social estabelecida, quanto pela melhoria contínua do indivíduo, visando corrigir a ordem. O autor complementa sua ideia ao afirmar que

Ambas, dado o ponto de vista sob o qual veem o fenômeno educativo, acabam por representá-lo dentro de um sistema objetivo de relações sociais que permite sua reprodução, o que implica na aceitação das relações sociais existentes. Em ambas, há uma falta de compreensão dialética do processo mediador da educação. Transformam aspectos do real em categorias independentes e estas, por sua vez, se transformam em forças independentes que regulam a atividade humana. A relação entre tais forças é vista em suas conexões recíprocas, externas e mecânicas. (Cury, 2000, p. 12)

Cury (2000) ainda cita a “Teoria da violência simbólica”, de Bourdieu & Passeron (1975) e a “Teoria dos aparelhos ideológicos de Estado”, de Althusser (1974), já mencionada neste capítulo. Sua crítica baseia-se no fato de que estas abordagens, ao destacarem como a educação reproduz e impõe os valores da classe dominante, não enfatizaram o papel das contradições nas esferas político-ideológicas, tampouco evidenciaram o que o discurso dominante tenta ocultar: as próprias contradições inerentes às relações de produção e às forças produtivas. Ainda, a função mediadora da educação enquanto fenômeno educativo foi representada de forma unidirecional, de cima para baixo. Segundo o autor, a perspectiva crítica de ambas as teorias permitiu o desvelamento das ferramentas utilizadas pela classe dominante para perpetuar o *status quo*, mas também a necessidade de desenvolver categorias que abordassem adequadamente o fenômeno educacional em um contexto social permeado por contradições.

Saviani (2017) argumenta que as teorias de Bourdieu & Passeron e Althusser não são verdadeiramente críticas, pois afirmam não ser possível entender o fenômeno educativo senão a partir da ordem social. Por esse motivo as denomina “teorias crítico-reprodutivistas, pois reiteram que o papel da educação é reproduzir a sociedade na qual está inserida. Desse modo, o autor defende a ideia de que as teorias educacionais devem ter como objetivo formular diretrizes para a orientação da atividade educativa, ou seja, devem configurar-se *teorias pedagógicas*. Sob a perspectiva pedagógica, as concepções de educação podem ser

categorizadas a partir de dois grupos: as correntes pedagógicas que priorizam a teoria em detrimento à prática, de modo que a segunda seja absorvida pela primeira, incluindo-se aí das várias modalidades de pedagogia tradicional; e as que priorizam a prática em detrimento da teoria, de modo segunda seja dissolvida na primeira, como é o caso das diversas modalidades da pedagogia nova.

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir. (Saviani, 2017, n.p.)

A problemática abordada por Saviani exemplifica uma contradição comum no âmbito da educação, no qual a teoria (abstrata) é geralmente desvinculada da prática (concreta). A partir do viés materialista histórico-dialético é possível compreender que se faz necessário ir além do sensível aparente (a contradição) e estabelecer uma conexão dialética entre o universal (teoria) e o singular (prática) por meio do particular (abstração). Nesse contexto, o particular exerce o papel de mediador entre o universal e o singular, configurando-se como um ponto de partida para chegar ao universal, bem como para explicar o singular. (Masson, 2007). A evidente desconexão entre teoria e prática e as abordagens educacionais reprodutivistas configuram um reflexo da ideologia neoliberal privatizadora e hegemônica que, de acordo com Rodriguez (2014, p. 137),

considerada critério de verdade absoluta, foi apresentada como estratégia excepcional para superar os conflitos que enfrentava o capitalismo. Desse modo, as ciências sociais incorporaram os paradigmas explicativos e interpretativos da linguagem e do discurso, que deslocam e desconstruem a realidade, articulados com os meios de comunicação que fomentam a alienação social. Introduzem-se novos conceitos para a organização do trabalho didático, como a questão da importância do trabalho em equipe, a definição de metas e indicadores de sucesso, o empreendedorismo, e promoção de liderança, a comunicação e a divulgação dos resultados. Essas competências são próprias do campo econômico nos moldes do neoliberalismo para o trabalho em empresas e serviços.

Frigotto (2000, p. 78) salienta que também a formação de professores padece do domínio de concepções metafísicas, principalmente pela obrigatoriedade da disciplina de métodos e técnicas de pesquisa nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação, um exemplo de organização curricular fundamentada no positivismo, que viabiliza o ensino de métodos e técnicas sem o objeto a ser pesquisado. Entretanto, o autor assinala que outra abordagem, denominada crítica, comete o mesmo equívoco ao sugerir que se ensine primeiro a teoria para depois se investigue a realidade.

Portanto, e como já dito anteriormente, uma análise do fenômeno educativo, e mais especificamente, do objeto desta pesquisa, a formação continuada em serviço de professores, uma vez que esta se configura uma atividade educacional, necessita reconhecer a sua presença em uma totalidade social e historicizada e deve considerá-la não só um reflexo dessa totalidade, mas também um agente produtor desta, que ocorre dentro do sistema capitalista; uma perspectiva crítica fundamentada no materialismo histórico-dialético que reconhece a dinâmica de poder subjacente às instituições educacionais. Dessa forma, “a educação então não reproduz as relações de classe, mas estas se fazem presentes na educação, articulando-a com a totalidade” (Cury, 2000, p. 14).

A totalidade se constitui como uma das categorias do materialismo histórico-dialético, e juntamente com a contradição, a mediação, a reprodução e a hegemonia, buscarão, nesta pesquisa, dar conta de explicar a essência do fenômeno estudado, neste caso, a educação docente, de forma a analisar os dados empíricos e convertê-los no concreto pensado, uma representação do real historicizado. As categorias estão imbricadas de forma que “a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação e exposição das outras. Dessa forma, pretende-se categorias dialetizadas que se mediem mutuamente” (Cury, 2000, p. 15). Por conseguinte, a seção a seguir tem por objetivo caracterizar e explicar cada uma das categorias a partir da sua dialeticidade com a educação.

#### **4.3.1 A análise do fenômeno educativo por meio de categorias**

A educação é um produto da ação humana que possui natureza e função específicas. A formação continuada em serviço de professores integra esta atividade, e justamente por fazer parte da estrutura social, torna-se inseparável desta e mantém em si as características complexas e contraditórias das relações sociais presentes no sistema capitalista. Entretanto, ao mesmo tempo que reflete a estrutura social, a educação pode também mascará-la por meio de discursos

e teorias educacionais. A estrutura social gera constantemente novas demandas para a educação, de modo que se faz necessário uma adaptação das tarefas impostas no presente para antecipação de uma abordagem futura (Cury, 2000). Para Torriglia & Ortigara (2014, p. 189),

As políticas educacionais não são um “raio de luz “que orienta de forma neutra os caminhos da homogeneização. Ao contrário, [...] o conteúdo de cada política específica carrega normas e orientações para efetivar comportamentos sociais necessários para a sustentação do modo de produção – na atualidade, o capitalismo.

Dessa forma, a pesquisa educacional deve visar retratar a realidade por meio da conexão entre o fenômeno e sua essência. A incorporação do movimento dinâmico dos objetos e as contradições a ele inerentes não é somente uma simples reprodução do real, mas sim uma maneira de permitir a agregação de dados ao processo, resultando em uma síntese em constante ampliação. Por consequência a conceituação ultrapassa o real ao incluir o movimento contraditório dos objetos, mas ao mesmo tempo, revela o concreto nas múltiplas determinações que o compõem, direcionando-o para a transformação. “Nesse sentido de não-terminar é que a conceituação indica um *real ainda-não real*, um real-futuro, cujas bases se assentam no presente” (Cury, 2000, p. 23, grifos do autor).

O processo de compreensão de um fenômeno em sua essência requer compreender sua conexão e unidade com esta essência por meio de oposições e mediações. A diferenciação de um fenômeno para outro ocorre na percepção das características comuns entre ambos, mas principalmente na observação do que o distingue qualitativamente das outras formas de movimento. Isso porque o real se estrutura por meio do movimento dialético que lhe é intrínseco, e a compreensão de um fenômeno ou um conjunto deles é a compreensão do lugar em que estes ocupam na totalidade das relações sociais.

Dados isolados não passam de abstrações. Por isso, a totalidade é concreta. Interna aos dados empíricos, implica-os e os explica no conjunto das suas mediações e determinações contraditórias. Os dados, vistos na sua visibilidade imediata e nas suas relações externas, só adquirem concreticidade (tornam-se concretos) quando revistos nas relações essenciais de uma totalidade histórico-social. (Cury, 2000, p. 36)

Conceituar um fenômeno envolve análise e síntese, caracterizando a necessidade de um esforço sistemático e crítico do pesquisador em compreender a essência do objeto em estudo, de modo a superar as representações superficiais e equivocadas e incorporar nuances e momentos de desvelamento das relações sociais que moldam e são moldadas pelo fenômeno em questão, pois estas o influenciam. O pesquisador necessita capturar a dinâmica do objeto em movimento, considerando suas relações com a realidade social, ou seja, a interação dialética

entre sujeito e objeto em um contexto historicamente determinado. Masson (2007, p. 111) ressalta que “o método é dialético, pois a apropriação do concreto pelo pensamento científico se dá pelo complexo de mediações teóricas abstratas para se chegar à essência do real, e é materialista porque o conhecimento científico se constrói pela apropriação da essência da realidade objetiva”. A superação da visão simplista da totalidade é o que torna o processo de análise um método, cuja compreensão da estrutura social é possibilitada por meio das categorias, ferramentas que proporcionam uma visão mais clara e abrangente da realidade e das relações sociais, além de organizar os fenômenos. Frigotto (2008, p. 81) evidencia que uma dificuldade comum aos trabalhos de pesquisa que assumem uma perspectiva dialética

[...] é, primeiramente, a apreensão do caráter histórico do objeto de conhecimento. Isso faz com que as categorias totalidade, contradição, mediação sejam tomadas abstratamente e, enquanto tal, apenas especulativamente. Com isso confunde-se a necessária relação parte-todo e todo-parte com a ideia de um método capaz de exaurir todos os infinitos aspectos de uma determinada realidade, captar todas as contradições e todas as mediações. Ignora-se, assim, o caráter relativo, parcial, provisório, de todo o conhecimento histórico, e que o conhecimento científico não busca todas as determinações, as leis que estruturam um determinado fenômeno social, e sim suas determinações e leis fundamentais. A distinção entre o fundamental e o secundário, o necessário e o fortuito, é princípio epistemológico sem o qual não é possível construir conhecimento científico.

As cinco categorias referenciadas por Cury (2000) não caracterizam formas fixas e universais de mediação da realidade. Elas procuram refletir o movimento real e o pensamento, de forma a abranger a sua complexidade, suas conexões e interações e “só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado” (Cury, 2000, p. 21). Logo, as categorias têm a dupla função de interpretar a realidade e indicar uma estratégia política, e só podem ser compreendidas plenamente em relação ao movimento dinâmico da realidade em que estão inseridas, pois se forem consideradas de forma isolada, tendem a se tornar abstratas e desvinculadas da realidade concreta. Torriglia & Ortigara (2014, p. 187) sintetizam as categorias como “processos lógicos de organização do pensamento mediante o reflexo do mundo”, pois, de acordo com os autores, “elas respiram materialidade e isso é nada mais e nada menos que o mundo objetivo, e é a finalidade última de conhecer o mundo”. Assim,

essas cinco categorias não são reificáveis, mas se incluem mutuamente e se completam. A divisão em cinco, em si mesma arbitrária, não pretende tipologizar o fenômeno educativo, mas auxiliar a análise. Nesse sentido, as categorias não podem ser entendidas senão como expressão de uma realidade em devir. (Cury, 2000, p. 29)

A seguir serão esclarecidas cada uma das cinco categorias e a sua dialética com a educação.

#### a) Hegemonia

Enquanto categoria, a hegemonia representa a possibilidade de uma análise das relações de classe que permeiam toda a sociedade como uma estratégia política, inclusive no meio educacional. Sua característica principal é o direcionamento cultural e ideológico exercido pela classe dominante sobre as demais, de modo que os seus interesses particulares venham a se tornar consensuais. O conformismo desempenha um papel crucial na manutenção das relações de produção e portanto, do sistema capitalista em si. Isso porque as relações econômicas são, na verdade, relações sociais: não são relações entre objetos, mas entre os homens que se relacionam entre si. Logo, as relações sociais são também políticas, pois estão inseridas em uma conjuntura de dominação e ideologia, nas quais os discursos elaboram uma representação do real de acordo com os interesses da classe dominante. Dessa forma, a ideologia se configura um construto social fundamentado em uma política de manutenção da ordem social estabelecida (Cury, 2000).

Considerando o Estado um aparato a serviço da classe dominante, mais particularmente a serviço da burguesia, os exemplos já disponíveis para Marx possibilitavam vislumbrar que a educação se convertia em instrumento de dominação ideológica, um meio para que a burguesia se consolidasse como classe hegemônica e, nessa condição, exercesse o poder. [...] Marx e Engels não duvidavam que era necessário que as instituições públicas se responsabilizassem pela educação. Eles repudiavam o controle que o Estado exercia sobre ela, já que esse repúdio era a forma de impedir que a burguesia contasse, além dos outros poderes de que já dispunha, com todo o aparato escolar posto a seu serviço. (Lombardi, 2017, n. p.)

A educação escolar é um dos meios não-econômicos pelos quais o sistema capitalista busca assegurar sua manutenção. “O capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação à classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia” (Cury, 2000, p. 60). Por meio de discursos hegemônicos que visam negar a existência da exploração trabalhista e da divisão de classes, o sistema justifica e garante a sua reprodução ao disseminar uma sociedade igualitária, baseada no fetiche da mercadoria, da meritocracia e da suposta garantia de oportunidades a todos. Todavia, para os dominados, a dominação é motivo de questionamento, tendo em vista o objetivo de superá-la. Neste caso, a categoria hegemonia enquanto estratégia educativa é também atravessada por contradições, pois ao mesmo tempo em que garante a reprodução do sistema, permite a

formação de uma nova cultura superadora da alienação e do fetichismo que se consolidaram no senso comum, uma mudança na direção política predominante a partir de uma nova concepção de mundo.

Assim a educação, escolar ou não, nutre-se de uma ambivalência: o veículo possível de desocultação da desigualdade real se torna também veículo de dominação de classe. [...] No caso da educação escolar, a linguagem oficial, mesmo admitindo problemas de ordem econômica interferindo no desempenho do aluno, fará uso de expressões que neguem a existência da contradição. Por exemplo: repetência/evasão x seleção. (Cury, 2000, p. 57-58)

Schlesener (2016) chama atenção para as possibilidades de emancipação da classe dominada a partir da percepção de Lukács e Gramsci. Para ambos, é fundamental a compreensão do movimento do real por meio das contradições que lhe são inerentes. Lukács evidencia o processo de fragmentação do saber em especializações distintas, de forma que a racionalização técnica e científica provocada pela divisão do trabalho dificulta uma leitura da totalidade do real. Gramsci, por sua vez, acredita que a racionalização fomentada pelos modelos fordista/taylorista de produção propiciam uma melhor compreensão das relações sociais e produtivas e proporcionam meios de luta política por meio da organização do proletariado.

A formação continuada em serviço de professores está inserida em campo da atividade educacional cuja influência é disputada por diversas ideologias, seja com o objetivo de impactar as teorias educacionais ou até mesmo as práticas escolares cotidianas. Nesse sentido, a categoria hegemonia, na pesquisa em educação, permite entender como tais ideologias são promovidas e consolidadas dentro dos programas de formação de professores, uma vez que no contexto capitalista neoliberal, tanto o Estado, por meio de políticas públicas, quanto o mercado, por meio da oferta de currículos, materiais didáticos e a contratação de assessorias, promovem habilidades e competências alinhadas à lógica do capital.

#### b) Reprodução

A categoria da reprodução reflete a tendência natural que todas as sociedades têm de manter sua ordem social, reproduzindo as condições essenciais para a sua manutenção. O capitalismo se preserva por meio de uma cultura de acumulação e também de mediações implementadas nas práticas sociais, que garantem que as contradições existentes na estrutura econômica permaneçam ocultas, dentre elas o próprio modo de produção. Assim, a categoria reprodução se enraíza na perpetuação do modo capitalista, buscando replicar o movimento do capital social como um todo. Consequentemente, à medida que as relações de produção se

reproduzem e se ampliam, também as contradições se expandem e se aprofundam, especialmente porque as relações de classe são intrinsecamente contraditórias.

A dialética reprodução-contradição-totalidade permite perceber como as instituições não só refletem as estruturas mais amplas, mas também cooperam para produzir e reproduzir as relações sociais. [...] Além do que o capitalismo tem mecanismos eficazes para reduzir os conflitos ou atenuá-los: os aparelhos ideológicos (na busca de um consenso) e os aparelhos repressivos (na impositividade coercitiva). (Cury, 2000, p. 41)

Esta categoria permite evidenciar que o contexto capitalista se reproduz de forma complexa, e portanto, a sua reprodução se caracteriza também por contradições. Embora busque manter seu *status quo*, os conflitos inerentes ao sistema o empurram para a sua superação, uma vez que a reprodução do sistema não se dá apenas pela manutenção dos meios de produção, mas também pelas relações de produção, cuja reprodução pode ser influenciada pela educação.

Há uma necessidade de proporcionar conhecimentos válidos ao lado da necessidade de neutralizar a ideologia da classe subalterna. Assim, essa função também está sob o signo da contradição, ao exigir homens de iniciativa, responsáveis, competentes na sua especialidade, mas, ao mesmo tempo, dóceis ao sistema capitalista. [...] A escola quer formar, quanto à classe subalterna, o cidadão dócil e o operário competente. A coesão que quer tirar dessa contradição se autoproclama na escola como transmissora de conhecimentos apolíticos, acima e por cima das classes, a serviço de todos e voltada para a atendimento do potencial de cada um como indivíduo. (Cury, 2000, p. 61-62)

Deste modo, a educação pode tanto contribuir para a reprodução das relações de classe ao formar a força de trabalho de modo consentâneo ao discurso dominante quanto “possibilitar as condições de emancipação a partir da formação de um pensamento autônomo. Para tanto, precisa identificar as possibilidades de compreensão do todo e as contradições que permeiam a realidade social e política” (Schlesener, 2016, p. 58). Nesse sentido, a formação continuada em serviço de professores é vista como um mecanismo essencial para a reprodução das relações sociais existentes, pois, por meio do sistema educacional, os valores, normas e práticas da sociedade capitalista são transmitidos através das gerações de discentes. A categoria reprodução, na pesquisa em educação, medeia a análise da formação de professores ao revelar como as relações sociais e de poder são mantidas e perpetuadas através da educação, destacando tanto as pressões para a reprodução do sistema quanto o potencial para a resistência e a transformação.

### c) Mediação

A categoria mediação surge da necessidade de compreender a realidade como uma interação dinâmica na qual os contrários se relacionam dialeticamente e contraditoriamente. As mediações configuram processos de concretização de ideias e de significação de ações no tecido social, pois nenhum objeto é isolado em si mesmo e toda síntese é passível de superação: “a mediação não existe em si própria, senão em sua relação com a teoria e a prática” (Cury, 2000, p. 43). Assim sendo, a mediação reflete relações concretas que representam as conexões de um fenômeno a outro e possibilita a superação da aparente divisão entre ideias e ação.

Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade. Em outros termos, as classes sociais fundamentais, existentes no bloco capitalista, consubstanciam as contradições de base. (Cury, 2000, p. 44)

A mediação é fundamental para a educação, pois esta, ao ser responsabilizada pela organização e transmissão de conhecimentos, assume a função de mediadora das ações praticadas na esfera social. Em uma sociedade capitalista, a educação surge como uma ferramenta mediação que promulga a ideologia neoliberal e visa a ocultação das contradições existentes na superestrutura: “no caso, as relações de antagonismos entram na prática social através de formas fetichizadas que tentam dar uma aparência de unidade àquilo que é divisivo, ou seja, tentam mascará-las” (Cury, 2000, p. 64).

Marx afirma que o estudo da essência de determinado fenômeno se dá pela análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno. Contudo, a essência do fenômeno não se apresenta ao pesquisador imediatamente, por isso é necessário realizar a mediação pelo processo de análise, que se caracteriza como abstração. (Masson, 2007, p. 111)

No entanto, a educação enquanto mediadora pode tanto impedir quanto possibilitar o surgimento de uma consciência de classe. Em uma sociedade dividida em classes na qual a escola tem a função de formar os futuros trabalhadores, a evidenciação do caráter contraditório do sistema e as relações sociais que fundamentam o sistema é essencial para uma educação emancipatória, mesmo que para isso seja necessário reformar os métodos de ensino e reavaliar a formação docente inicial e continuada, visando criar condições para uma formação integral. Desse modo, a categoria mediação permite entender os impactos de fatores como as políticas educacionais, as demandas do mercado, as práticas pedagógicas e os contextos sociais e culturais na formação continuada em serviço dos professores, de forma historicizada e dentro

do contexto socioeconômico capitalista, uma vez que esses fatores, de forma semelhante às categorias do materialismo histórico-dialético, não operam isoladamente, mas em constante inter-relação, e portanto, “os educadores devem identificar a linguagem pós-moderna que distorce o real, para se acercar aos alunos e à realidade da escola, com vistas a contribuir com a formação do ser social com consciência política” (Rodriguez, 2014, p. 135).

#### d) Totalidade

A categoria totalidade se justifica pelo fato de que a realidade não pode ser compreendida de forma isolada, mas sim numa perspectiva dialética que permita conectar os fenômenos, e por fim, convertê-los em uma síntese explicativa. Isso implica na compreensão de que cada fenômeno pode ser apreendido somente como uma parte definida em um contexto de outros fenômenos, que só se torna inteligível ao ter a sua essência apreendida. “Sob o ponto de vista da sociedade, eliminar a totalidade significa tornar os processos particulares da estrutura social em níveis autônomos, sem estabelecer as relações internas entre os mesmos” (Cury, 2000, p. 27).

No materialismo, portanto, a compreensão do real se efetiva ao atingir, pelo pensamento, um conjunto amplo de relações, particularidades, detalhes que são captados numa totalidade. Se um objeto do pensamento é mantido isolado, ele se imobiliza no pensamento, é apenas uma abstração metafísica. Porém, a abstração é uma etapa intermediária que permite chegar ao concreto; dessa maneira, aquele que procura captar o real sem ter passado pela abstração não é capaz de captar o essencial, o concreto, mantém-se no superficial, no aparente. A aparência é um reflexo da essência, da realidade concreta; o reflexo é, pois, transitório, fugaz e pode ser facilmente negado, superado pela essência. (Masson, 2007, p. 109)

A totalidade não deve ser entendida como um todo acabado, pois é um processo de totalização que considera as relações sociais, as de produção e também as contradições do sistema. É por meio da dialética entre a totalidade e as contradições que a realidade pode ser entendida como um todo não-harmônico e historicizado, no qual a negatividade figura como um agente fundamental nos processos de reestruturação (antítese, síntese e tese).

A totalidade concreta, contudo, não é algo que tenha uma existência em si. Ela é o processo de criação de sua estrutura porque é vista como uma produção social do homem. Isto quer dizer que a totalidade concreta implica a historicização dos fenômenos, ou seja, impõe-se pensá-la não a partir de si própria, mas a partir de totalidades concretas. (Cury, 2000, p. 37)

Neste contexto, a educação deve ser considerada como um fenômeno intrinsecamente ligado às relações sociais, formando uma totalidade fenomênica inserida em um contexto mais

amplo. Por um lado, ela apresenta contradições inerentes, mas também reflete as múltiplas facetas das relações sociais, que abrangem desde os aspectos econômicos e políticos até os ideológicos. Logo, a formação continuada de professores deve ser analisada considerando seu desenvolvimento histórico e social, pois a evolução das políticas educacionais, as mudanças nas demandas do mercado de trabalho e as transformações nas práticas pedagógicas ao longo do tempo são aspectos que influenciam a formação docente. Compreender o fenômeno educacional implica entender a educação como uma totalidade dessas relações, que não apenas influencia a si mesma, mas também a ordem social como um todo, uma abordagem que permite que a educação não seja percebida como uma abstração, ou seja, que os elementos fundamentais que a compõem seja mascarados.

O saber que é empregado na reprodução e manutenção das relações existentes é em si mesmo contraditório, porque a prática que o gera se dá num todo contraditório. [...] É o grau de revelação que a educação permite em relação ao real que anuncia a consciência de uma nova prática ou tentativa de ocultá-la no conjunto de conhecimentos dissimuladores. [...] Nesse sentido, a relação da educação com a totalidade é aberta, enquanto a educação inclui e implica a ação-reflexão desses sujeitos. (Cury, 2000, p. 70)

#### e) Contradição

A contradição é a essência da abordagem metodológica dialética. Ela carrega em si a possibilidade tanto para a destruição quanto para a criação, pois sua permanência é insustentável. O movimento dos contrários busca, por natureza, transcender a contradição, na busca pela superação, momento no qual a contradição é elevada a um patamar superior. Enquanto categoria, configura-se no conceito mais abrangente e explanatório, por ser o que melhor reflete a realidade, pois não se limita a compreender somente a sociedade, mas também a atividade humana: ao analisar a realidade, a interpreta como produto de uma tensão entre o que existe e o que não existe, resultado em uma síntese contraditória. Desse modo, a realidade constitui um processo interminável de possibilidades cuja transformação ocorre por meio de uma interação complexa entre os contrários.

Como o capital é contradição em movimento, não é possível compreender a sociedade na forma do capital sem um método que possibilite captar tal contradição, já que a realidade não se dá a conhecer de uma vez por todas, ou seja, está além da sua forma aparente. (Masson, 2007, p. 107)

A educação representa uma grande contradição na sociedade capitalista, pois sua função primordial é difundir conhecimento. O acesso das classes menos privilegiadas a um

conhecimento mais amplo possibilita que este possa ser utilizado como uma ferramenta de crítica às condições que permitem a manutenção do sistema. “Na medida em que explicita aquelas condições que determinam o caráter da dominação, a ação pedagógica conflita com o sistema capitalista” (Cury, 2000, p. 71). O capitalismo compreende a escolarização generalizada como um recurso essencial para a renovação da força de trabalho, que embora necessário, carece de articulação para que continue a favorecer os interesses do capital, seja por meio da fragmentação do saber ou até mesmo da desconexão entre a teoria e a prática.

Nos momentos em que as classes populares exerceram mais pressão sobre o poder, percebe-se quase sempre a luta pela educação. Esta última torna-se, pois, expressão da luta de classes. O que não significa uma constância histórica, e nem que a classe dominante não agilize seu poder para, a nível educacional, inclusive, desarticular determinadas formas de escolarização. (Cury, 2000, p. 76)

Assim sendo, a educação é compreendida como uma possibilidade de ascensão social para as classes menos favorecidas. O conhecimento e a cultura tornam-se instrumentos de negação que favorecem o desmascaramento da realidade contraditória e permitem uma participação mais consciente e ativa na sociedade. Entretanto, na formação docente inicial e continuada, a discrepância entre a teoria apreendida e a prática pedagógica se caracteriza como uma das contradições essenciais do processo formativo docente, que ocorre principalmente pela interferência de ideologias neoliberais, seja por meio de políticas educacionais ou de organização curricular. Aparte da abundância de contradições que permeiam a atividade educacional, visto que esta é paradoxalmente benéfica e maléfica para o sistema socioeconômico vigente, é a dissimulação presente no discurso da classe dominante, ao enfatizar a importância da educação para as classes populares, e ao mesmo tempo, esvaziar o seu conteúdo científico, a maior contradição das políticas públicas de formação continuada docente. Isso porque “a ideologia dominante não explica e nem resolve de modo mais abrangente os problemas, pois que isso significaria negar-se como portadora das promessas que é incapaz de realizar. Daí a necessidade da dissimulação” (Cury, 2000, p. 84).

Em síntese, e com base na discussão tecida ao longo deste capítulo, conclui-se que o homem é produto da educação, uma vez que precisa ser instrumentalizado com o conhecimento científico acumulado historicamente para que possa produzir seu modo de vida. Ao agir sobre a natureza, o homem produz a si próprio e se historiciza, de modo que a essência da atividade humana é o trabalho. Desse modo, a educação está impreterivelmente ligada ao trabalho (no sentido de atividade e não de emprego) em virtude de a primeira fomentar reiteradamente o segundo. As características inerentes ao sistema capitalista interferem justamente nas relações

sociais de trabalho e produção do modo de vida, e por consequência, afetam também a atividade educacional, dado que, para este sistema socioeconômico, a educação se resume a uma etapa de preparação de mão-de-obra proletária (tendo-se aí o sentido de trabalho simplesmente enquanto emprego).

Por consequência, a permanência e predominância global do sistema capitalista prossegue gerando contradições no modo de produção e reprodução da vida humana, e o método materialista histórico-dialético, por permitir a análise e compreensão da complexidade das realidades social, econômica e histórica, mantém-se como uma importante abordagem na pesquisa social em educação. A compreensão do método materialista histórico-dialético e a sua utilização nesta pesquisa enquanto concepção teórico-metodológica é de fundamental importância para a fundamentação e análise do contexto socioeconômico da formação docente, tanto a partir de um viés macroscópico, isto é, da legislação brasileira e das influências neoliberais por ela sofridas, quanto do viés microscópico, ou seja, do objeto de pesquisa, considerando a realidade do município pesquisado.

## 5 CONTEXTO DO MUNICÍPIO PESQUISADO

Este capítulo tem por objetivo apresentar o contexto político, socioeconômico e legislativo do município pesquisado por meio de dados censitários e históricos, bem como explicitar o contexto educacional das décadas entre 1990 e 2020 a partir da análise das políticas públicas educacionais, das propostas curriculares e de formação continuada em serviço produzidas pela rede municipal de educação de Balneário Camboriú.

### 5.1 CONSTITUIÇÃO DO MUNICÍPIO E DADOS CENSITÁRIOS

O balneário de Camboriú pertencia à cidade de Camboriú/SC até meados da década de 60. Localizado a 87 quilômetros da capital Florianópolis, emancipou-se em 20 de julho de 1964, dando origem ao município de Balneário Camboriú, que atualmente tem como principal atividade econômica o turismo. O processo de emancipação do balneário da cidade ganhou força no final da década de 1950, quando a praia de Camboriú já se apresentava mais desenvolvida que a cidade.

Inicialmente chamada de Arraial do Bonsucesso no século XIX, a região de Camboriú pertencia à Freguesia de Porto Bello e sua população era de 1964 pessoas, considerando-se os nascidos brasileiros, os estrangeiros e os escravos. O arraial foi promovido à freguesia em 1849 e finalmente à município em 15 de janeiro de 1895. Nesta época, as principais atividades econômicas eram a agricultura de subsistência e a pesca artesanal, uma vez que a praia era um reduto de pescadores e o local mais desenvolvido era o Bairro da Barra, localizado ao sul da atual Praia Central. A primeira instituição de ensino a ser inaugurada foi a escola do Canto da Praia, em 1918, a qual posteriormente veio a ser chamada de escola “Laureano Pacheco”, uma homenagem ao professor que fundou a primeira escola particular do referido bairro, em 1850, a qual inicialmente atendia somente meninos e veio a oferecer educação básica também para meninas só em 1926.

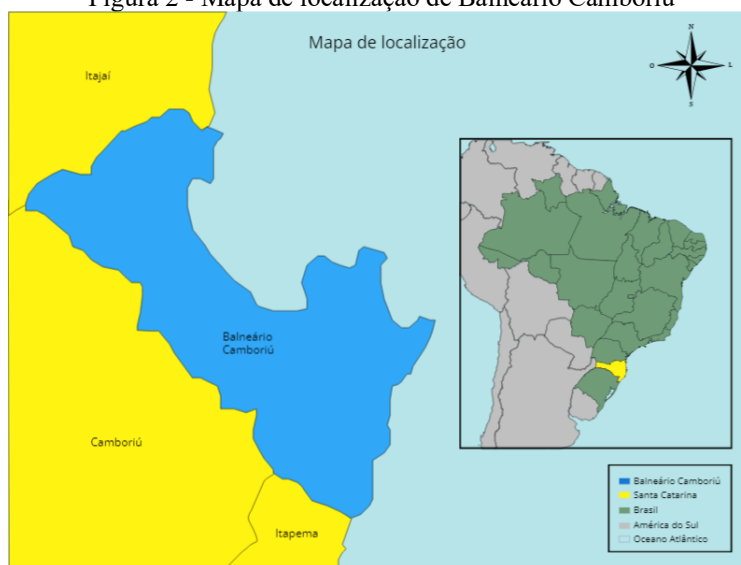
O desenvolvimento da praia de Camboriú, que futuramente viria a se tornar o município turístico de Balneário Camboriú, se deu a partir dos anos 1920, quando os moradores das cidades vizinhas, sobretudo os de origem alemã, começaram a frequentar a praia com maior regularidade, o que impulsionou a construção dos primeiros hotéis da cidade, a maioria empreendimentos de famílias de origem germânica. Entretanto, o desenvolvimento urbano do município sofreu uma pausa em razão da Segunda Guerra Mundial, pois os veranistas, de maioria alemães e italianos, deixaram de frequentar a praia. Nessa época, além de declarar

guerra contra a Alemanha e a Itália, o governo brasileiro passou a vigiar intensamente os cidadãos estrangeiros vindos destes países e os hotéis e outras construções de alvenaria de Balneário Camboriú foram utilizados como bases militares. Os moradores do Vale do Itajaí puderam retomar o hábito de veranejar na cidade após o fim da guerra e isso consolidou a praia como um lugar turístico, viabilizando a melhoria da infraestrutura urbana.

Em 1959 a Praia de Camboriú foi promovida a distrito e a pressão política para que a sede administrativa do município fosse transferida para a praia era grande. A solução encontrada foi emancipar o distrito da Praia de Camboriú, concedendo-lhe a autonomia que possibilitou colocar em prática uma série de melhorias no planejamento urbano, no sistema de abastecimento de água e esgoto e o aumento dos estabelecimentos comerciais, efetivando Balneário Camboriú como o destino turístico que é hoje.

De acordo com o último censo de 2022, a população de Balneário Camboriú era de 139.155 pessoas, caracterizando-se uma densidade demográfica de 3.077,70 habitantes por quilômetro quadrado. A média salarial era de 2,5 salários mínimos e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 47,43%. Já a população com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa era de 23,4%. O PIB *per capita* era de R\$ 49.301,41. Na esfera legislativa, a predominância ao longo dos anos é de governos de centro-direita e direita. No ano de 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 98,3%. Já a nota do IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do ano de 2021 era de 5,9 e dos Anos Finais era de 5,1. No mesmo ano, o total de matrículas no Ensino Fundamental era de 15.131 e o de docentes era de 774, distribuídos em 34 estabelecimentos de Ensino Fundamental.

Figura 2 - Mapa de localização de Balneário Camboriú



Fonte: Elaborado pelo autor

## 5.2 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Atualmente a rede municipal de ensino é constituída por 27 Núcleos de Educação Infantil (NEI) e 16 Centros Educacionais Municipais (CEM), além de um Centro Educacional de Atendimento no Contraturno (CEAC), todos sob a organização da Secretaria Municipal de Educação, estruturada em seis departamentos: Departamento Administrativo, responsável por serviços e materiais direcionados às unidades escolares; Departamento de Desenvolvimento Educacional, responsável por projetos e estudos educacionais; Departamento de Gestão de pessoas, responsável pelos recursos humanos da Secretaria; Departamento de Educação Infantil, responsável pelos NEI; Departamento Técnico Pedagógico, responsável pelos CEM e Departamento de Educação Especial, responsável por ações de inclusão e atendimento educacional especializado a alunos com necessidades específicas.

Ao se confrontar os dados populacionais dos censos de 2022 e 2010, é possível constatar que a população de Balneário Camboriú aumentou 22,32% neste intervalo de 12 anos, caracterizando um aumento de 16,73% nas matrículas do ensino público municipal. Entretanto, não houve investimento do poder público na construção de novos CEM no último decênio e o último NEI foi inaugurado no ano de 2018. Em contrapartida, visando suprir a necessidade de vagas na Educação Infantil, no ano de 2019, por meio da Lei nº 4.366, de 20 de dezembro, a Prefeitura Municipal cria o Programa Fila única, que além de centralizar as informações e o processo de matrícula na Rede, consolida o Programa Voucher Escolar, pelo qual os pais ou responsável legal podem matricular crianças em instituições de ensino privadas, por meio de convênio.

No ano de 2021, com a demolição do Centro Integrado de Educação Pública Rodesindo Pavan (CIEP), pelo fato de a estrutura da unidade escolar possuir amianto na sua composição, uma grande quantidade de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que frequentavam a instituição em período integral foram redirecionados para instituições de ensino privadas por meio do Programa Voucher Escolar, oportunizando a criação de vagas recorrentes também de Ensino Integral por meio de vouchers na Rede. Sobre esse modelo de educação proposto pela agenda neoliberal, Freitas (2018, p. 32-33) salienta que

Nesse modelo, pais portadores de vouchers distribuídos pelo Estado “escolhem” no mercado as escolas de seus filhos, considerando a qualidade que elas oferecem, a qual é certificada por avaliações nacionais (Friedman, 1955; Chubb & Moe, 1990). Os pais deixam de ser “usuários” de um serviço público e passam a ser “clientes” de empresas educacionais às quais pagam com os vouchers recebidos. [...] A qualidade da escola, portanto, é uma mercadoria que está disponível em vários níveis e que pode ser “comprada” pelos pais. Compete ao Estado apenas garantir o básico para o

cidadão, expresso no valor do voucher. [...] Não incomoda o neoliberal se o sistema público remanescente for dedicado a atender aqueles pais que “fracassaram” na vida. Novamente, é uma questão de mérito. O Estado nesse caso faz uma operação de resgate para evitar o pior – no entanto, sem intervir no mercado educacional.

O Conselho Municipal de Educação (CONSEME), juntamente da Secretaria Municipal de Educação e as instituições de Educação Infantil e Fundamental mantidas pelo poder público compreendem o Sistema Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, criado pela Lei ordinária nº 1799, de 13 de outubro de 1998, fruto de um processo nacional de descentralização do ensino básico. A referida lei regulamenta as atribuições do CONSEME e da Secretaria Municipal de Educação e, no seu Art. 5º, determina que o Sistema Municipal de Ensino obedecerá às Diretrizes e Bases da Educação Nacional expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.934/96). Faz-se importante salientar que no inciso IV do seu Art. 4º, ao discriminar as atribuições da Secretaria Municipal de Educação, a Lei nº 1799/98 repete textualmente inciso V do Art. 11º da LDB, ressaltando a prioridade da oferta do Ensino Fundamental sobre a Educação Infantil ou outros níveis de ensino, a menos que sejam destinados recursos acima dos percentuais expressos na Constituição Federal para a sua manutenção.

Esse processo de descentralização ocorrido no contexto de reforma do Estado é abordado por Zotti & Sanfelice (2020), evidenciado pela prática de municipalização de serviços como a educação, a saúde, e a cultura, que ocorreram de uma esfera para outra, ou seja, da União para os estados e dos estados para os municípios. De acordo com os autores, a lógica descentralizadora tem seu marco na Constituição de 1988, na LDB (Lei nº 9.934/96) e na Lei nº. 9.424/96, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), sob as quais os municípios assumem diversas competências, entre elas, a manutenção do Ensino Fundamental. Os autores afirmam ainda que em Santa Catarina, a atitude descentralizadora passou a figurar mais explicitamente nos projetos de governo entre 1980 e 1998, culminando em uma política de municipalização efetiva e irreversível, no ano de 1991.

A LDB (Brasil, 1996) aborda ainda de forma abrangente a responsabilidade dos sistemas de ensino na elaboração e execução de políticas educacionais condizentes com as peculiaridades e necessidades locais. Saviani (2014, p. 19) ressalta que, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os municípios foram elevados à categoria de entes federados, e portanto, não têm autonomia para “baixar normas próprias sobre educação ou ensino” ou seja,

o conceito de sistema municipal de ensino seria uma analogia utilizada para se referir ao conjunto de escolas administradas pelo município. O autor ainda acrescenta que

No âmbito dos estados, preserva-se um grau próprio de autonomia que lhes permite baixar normas de funcionamento de ensino, mas sem a plenitude de que goza a união, uma vez que devem subordinar-se às diretrizes e bases traçadas pela União, esfera que escapa à sua atribuição. E se passarmos ao nível municipal, a autonomia torna-se mais restrita porque sequer a Constituição lhes faculta estabelecer normas próprias, o que é admitido apenas em caráter complementar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (Saviani, 2014, p. 54)

### 5.3 CONTEXTO EDUCACIONAL DAS DÉCADAS DE 1990 E 2000

No intuito de cumprir as determinações estabelecidas pela LDB, no ano de 2001 a Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú publica o documento “Construindo uma Proposta Curricular” (CPC), fruto de um processo de formação de professores realizado com um número aproximado de 180 educadores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na época denominados 1ª a 4ª série, no ano de 1998, do qual resultou o caderno “Reflexões de uma Proposta Curricular”, discutido e ampliado durante o ano de 1999. O documento menciona uma Proposta Curricular Municipal elaborada já em 1999, cuja concepção teórico metodológica fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural a partir dos estudos de Smolka e Góes (1993). Uma vez que não foi possível obter acesso a esse documento prévio, o volume único do CPC será compreendido nesta pesquisa como a primeira referência curricular da Rede Municipal de Ensino.

Também embasado pela perspectiva histórico-cultural, o CPC traz no seu texto introdutório uma intenção da rede de ensino em implementar ciclos de formação nos Anos Iniciais do EF, sob o argumento de que “a escola por ciclos de formação surge como uma opção de escola, pois se apresenta como uma outra estrutura que promete o fim da exclusão, da defasagem idade-turma, tão comuns na escola serrada (sic)” (Balneário Camboriú, 2001, p. 6). O documento apoia-se nos fundamentos psicopedagógicos, na concepção de conhecimento e na função da escola evidenciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados pelo Ministério da Educação em 1998, bem como nos seguintes aspectos da LDB (Brasil, 1996): “a educação básica pode organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclo, alternância regular de períodos de estudos e outros critérios, ou por forma diversa de organização”.

O sistema híbrido adotado pela Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú previa um Ciclo Básico de dois anos, correspondente às duas primeiras séries dos Anos Iniciais do EF, a fim de minimizar a retenção e a evasão escolar e respeitando os diferentes ritmos de

aprendizagem dos alunos, visando o que os autores do CPC entendiam à época como uma “inclusão plena” do educando. O texto segue a legitimação da proposta:

O ciclo de formação deve possibilitar aos educandos a capacidade de ver, compreender a realidade, expressar a realidade, expressar-se, descobrir e assumir a responsabilidade de ser um elemento de transformação no seu grupo social. Busca-se um enfrentamento ao fracasso, entendimento e investigação sociocognitivos de produção do conhecimento, aguçando a valorização das competências e habilidades dos educandos envolvidos no processo (Balneário Camboriú, 2001, p. 9).

O Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) foi implementado em duas unidades de ensino pilotos nos anos de 1998 e 1999 e posteriormente ampliado para toda a Rede no ano de 2001. Faz-se importante ressaltar que um dos objetivos específicos apresentados no CPC, entendido como o documento que oficializa a implementação do CBA em toda a Rede, expressa a intenção de “oportunizar encontros entre professor e especialistas para reflexão da prática pedagógica (facilidades e dificuldades)” (Balneário Camboriú, 2001), uma atividade que configuraria uma espécie de formação continuada em serviço sobre a Proposta. A descrição da metodologia contida no CPC inicia com a descrição do perfil do professor alfabetizador necessário para o trabalho com ciclos, argumentando a necessidade da “organização do coletivo” (professor, especialistas, direção e comunidade escolar), uma vez que para a garantia da continuidade do processo, o professor alfabetizador trabalharia com as duas fases do ciclo (1ª e 2ª séries) e se fazia necessária a superação da “ideia de separação entre aqueles que pensam e aqueles que executam” (Balneário Camboriú, 2001, p. 14)

Nesse sistema, o aluno, ao atingir o final do ciclo, mesmo atingindo o desenvolvimento determinado pela Proposta, poderia avançar ou permanecer no grupo, que deveria ser constituído por 25 a 30 crianças com idade de 7 anos, sendo facultativa a matrícula de crianças de 6 anos; e composto por duas formas, a saber: (i) vertical, com crianças de diferentes idades do ciclo; (ii) horizontal, com crianças da mesma idade. A avaliação visava o método descritivo e global, por meio de relatórios descritivos individuais. O processo avaliativo é descrito como centrado no processo de ensino, de forma a avaliar o ensino oferecido, e evidencia-se uma preocupação com as mudanças sofridas pela educação neste começo de século e a necessidade da constante atualização docente:

O domínio exclusivo do saber pela escola e pelos professores está diluindo-se. Neste contexto, **torna-se urgente investir em proposta de formação continuada** que possibilitem aos educadores compreender as transformações que vem ocorrendo. Isto implicam também, compreender a educação como uma formação permanente que se prolonga em contínuo desenvolvimento. (Balneário Camboriú, 2001, p. 19, grifos meus)

Após a apresentação dos pressupostos teóricos fundamentados principalmente na teoria sociointeracionista de Vygostky, o CPC aborda as propostas pedagógicas específicas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Alfabetização, apresentando inclusive uma proposta de conteúdos para estas três etapas; no caso do EF são apresentadas cada um das disciplinas e suas respectivas propostas de conteúdos individuais. Por fim, o documento trata novamente do processo de avaliação, neste caso de forma mais aprofundada, estabelecendo um conceito de avaliação do processo de ensino de forma a expressar de forma indefinida uma possível crítica à responsabilização docente:

Estudar a avaliação significa então questionar e analisar toda a pedagogia que se pratica. [...] Ao assumirmos que a avaliação serve para nortear a prática pedagógica torna-se necessário perceber o quanto estão vivas as compreensões de avaliação que objetivam constatar a eficiência dos professores e das escolas e o quanto esta prática ainda é entendida como recurso para comprovação da eficácia da aprendizagem (Balneário Camboriú, 2001, p. 60).

No ano seguinte, a fim de consolidar uma proposta curricular para os Anos Finais do EF, a Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú publica a “Proposta de Organização do Ensino Fundamental” (POEF). O documento foi organizado a partir de um volume introdutório e mais nove cadernos anexos denominados Estudo por Área de Conhecimento que, embora elaborados por diferentes coordenadores de área, e portanto, constituíam-se de modo diversificado quanto à organização do texto, objetivavam traçar um histórico de cada disciplina, bem como evidenciar os pressupostos teóricos, a metodologia, os critérios de avaliação e os conteúdos específicos, de maneira muito semelhante ao CPC. A POEF caracterizava, de acordo com seu próprio texto de introdução, “um posicionamento pedagógico a fim de definir as ações educativas e as características necessárias às instituições escolares numa perspectiva de fazer com que o possível e desejável se tornem realidade” (Balneário Camboriú, 2002, p. 4).

Em seu texto introdutório, o documento se propõe a traçar um breve histórico da proposta pedagógica para os Anos Finais do Ensino Fundamental da rede, à época organizados pelo método de seriação (5ª a 8ª séries). O texto, elaborado por uma professora da rede, cita alguns artigos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, responsável pela regulamentação do Ensino Fundamental, à época denominado 1º Grau e com a duração de 8 anos (1ª a 8ª séries) e aponta a necessidade das mudanças promovidas pela LDB. Dentre as adversidades elencadas no texto da POEF sobre a organização prévia do ensino sob a referida lei, destacam-se as afirmações de que “as escolas ficavam sem clareza de qual seria sua função, segundo as habilitações profissionais” e que “o ensino se caracterizava por quantidade e não por qualidade

e para avaliação usaram-se os mesmos referenciais e indicadores de outros tempos” (Balneário Camboriú, 2002, p. 8).

Na sequência são destacados alguns artigos da LDB a fim de fundamentar a elaboração da proposta curricular municipal e reiterar a participação dos profissionais da educação neste processo, uma vez que o documento foi construído com a participação dos docentes em regime de formação continuada. O texto sobre o referencial histórico da POEF é encerrado com a afirmação de que a rede, até o momento da publicação do documento, atendia com êxito às propostas pedagógicas estabelecidas PCN e implementava práticas de ensino voltadas para os Temas Transversais, por meio de projetos interdisciplinares. Por fim, o caráter de pesquisador, tanto para o professor quanto para o aluno, é conceituado a partir de Demo (1996), em uma única citação direta de estudioso da área educacional em todo o documento.

Após discorrer sobre as justificativas, o documento apresenta seus objetivos gerais, que dentre os quinze elencados, oito se referem a competências a serem desenvolvidas pelos alunos e seis se referem a responsabilidades docentes, embora não haja uma separação explícita entre eles. O documento traz ainda, em seu item nº 5, um Perfil de Conclusão do Aluno, que deve ser “autônomo, com independência intelectual, justo e solidário” (Balneário Camboriú, 2002, p. 19). Os critérios de avaliação são o último item a ser abordado, nos quais a avaliação é centrada em um panorama de progresso do aluno nos aspectos cognitivo (o saber), na habilidade (o saber fazer) e no comportamento (o saber ser), alinhados à Teoria Construtivista de Jean Piaget. Faz-se necessário ressaltar os itens 8 e 9 dos referidos critérios, cujo texto explicitamente estabelece uma responsabilização do professor pelos índices de reprovação:

**8 – A avaliação dever ser um instrumento que previne a Reprovação**, isto é, avalia-se para se tomar novas atitudes pedagógicas, para que a aprendizagem se dê de modo satisfatório, **evitando-se a reprovação**; **9 – O professor deve criar meios que previnam e evitem a reprovação.** (Balneário Camboriú, 2002, p. 22, grifos meus)

Freitas (2018) chama a atenção para esta postura neoliberal de promoção de políticas de responsabilização docente verticalizadas, por meio das quais as problemáticas inerentes à educação passam a serem vistas como uma questão de má gestão, passível de resolução pela simples inserção da escola no livre mercado. “Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério” (Freitas, 2018, p. 37). Não por acaso, o artigo de De Bem (2007), intitulado “Resistência à formação continuada para professores em atuação: Relato de experiência com professores da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, SC”

aponta a resistência dos professores como um dos principais entraves na evolução do programa de formação continuada na área de Língua Portuguesa para a elaboração da POEF, já mencionada anteriormente.

A autora relata sua experiência a partir do ponto de vista de professora coordenadora da formação continuada em serviço, cujo objetivo principal era proporcionar aos professores o conhecimento da proposta de ensino contida nos PCN (Brasil, 1998), da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) e também elaborar coletivamente o caderno anexo da Área de Conhecimento de Língua Portuguesa da POEF. No referido artigo, os professores são descritos como pertencendo a duas correntes de opiniões bem distintas, “os interessados” e “os que mantinham uma postura cética”, estes últimos, de acordo com a autora, já tendo o seu perfil descrito no texto do caderno introdutório da POEF (Balneário Camboriú, 2002, p. 4) como “conformistas”, “fechados”, “avessos a transformações” e que “atuavam defensivamente em relação a mudanças”. Ao concluir, a autora considera a falta do envolvimento do poder público quanto à valorização dos docentes, mais precisamente no que se refere à salários compatíveis, e chama a atenção para a deficiência nas relações dialógicas entre as instituições que estabelecem as normas consideradas opressivas pelos professores, que por sua vez culpam as instituições pelos seus fracassos.

A necessidade de uma constante valorização dos professores é uma questão complexa, que perpassa a demanda de incentivos salariais e também de progressão na carreira. A LDB (Brasil, 1996) menciona no seu Art. 67º a obrigatoriedade de que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação por meio dos estatutos e planos de carreira. O inciso IV do referido artigo menciona explicitamente a “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho”, que pode incluir incentivos salariais. Além disso, o inciso III fala sobre o “piso salarial profissional”, que estabelece uma base salarial mínima para os profissionais da educação. Já a formação continuada é mencionada como um dos elementos essenciais para a valorização docente, mais especificamente por meio do inciso II do mesmo artigo, cujo texto assegura “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Brasil, 1996).

Em Balneário Camboriú, o primeiro Estatuto e Plano de Carreira do Magistério foi promulgado em 27 de maio de 1991. A Lei Municipal nº 1050/91, que tem por objetivo regular, estruturar e estabelecer normas especiais ao Magistério Público Municipal, trata em seu capítulo VI da progressão funcional, ocorrida de forma vertical, com a conclusão de habilitações exigidas, que na época abrangiam do Curso de 2º Grau na área de Magistério, denominado

como “Professor I” na categorização, até Curso de nível superior e Curso de Pós-graduação (doutorado na área de Educação), denominado como “Professor VI”; ou de forma horizontal, por tempo de serviço em interstício de três anos (triênio) ou por formação, na época com o mínimo de 120 horas em cursos na área de educação, a ser requerido a cada três anos. Como “Vantagens”, título do primeiro capítulo da seção “Direitos”, o Art. 21º prevê gratificações para atividades de coordenação, gratificação pelo exercício em escola de difícil acesso. A gratificação de docência, atualmente denominada “regência”, é estabelecida como um percentual de 20% sobre o salário base, sendo ampliada para 30% para os professores de 5ª a 8ª série pela Lei Municipal nº 1886/1999.

A Lei Municipal nº 1050/91 prevê ainda, no seu Art. 24º, afastamento do pessoal do Magistério para aperfeiçoamento em cursos de pós-graduação com no mínimo 180 horas, embora não estabeleça nenhum tipo de auxílio ao professor, caracterizando, na época, a progressão funcional vertical como um interesse exclusivo do docente. Somente a partir do ano de 2001, por meio da Lei Municipal nº 2084, de 1º de novembro, que estabelece o novo Estatuto e Plano de Carreira do magistério, o auxílio pós-graduação aparece no inciso IV do Art. 18º como uma das “Vantagens” pertencentes à seção “Direitos” do Estatuto. O auxílio previsto no referido inciso poderia ser utilizado uma única vez e se referia a 50% do valor de curso específico na área de conhecimento na qual o profissional foi aprovado em concurso e efetivado, com uma carga horária mínima de 360 horas aula. A Lei 2084/2001 mantém ainda a possibilidade de afastamento para cursos de pós-graduação com carga mínima de 180 horas e adiciona a “gratificação de 2% sobre o salário base por dedicação exclusiva ao cumprimento de 40 horas/aula semanais no Sistema Municipal de Ensino” como algumas das vantagens concedidas ao magistério. Entretanto, a formação continuada em serviço não figura como um dos direitos ou deveres do docente, uma vez que o texto do Art. 67º da LDB não especifica que o “aperfeiçoamento profissional continuado” se constitui em horas de formação a serem disponibilizadas pelo Sistema Municipal de Ensino durante a jornada de trabalho.

Entretanto, no âmbito federal, no mesmo ano, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que além de instituir que “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes” (Brasil, 2001), traz, no seu objetivo de nº 4, o item “Valorização dos profissionais da educação”, cujo texto delega particular atenção à formação inicial e continuada, em especial dos professores. O texto ainda afirma que a garantia de condições adequadas de trabalho, como o tempo para estudo e preparação de aulas, salário digno, com piso salarial e

carreira são parte dessa valorização. Na parte específica de Formação dos professores e valorização do magistério, são elencadas diretrizes para a qualificação docente, apoiadas sobre cinco requisitos básicos, cuja síntese afirma que

a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração e, pelo lado dos profissionais do magistério, do bom desempenho na atividade. Dessa forma, **há que se prever na carreira sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada** e a avaliação do desempenho dos professores. [...] A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. **Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.** (Brasil, 2001, p. 64, grifos meus)

Desse modo, ainda que o documento se refira à formação contínua ora como “continuada” e ora como “permanente”, o texto traz a informação “em serviço”, que embora entre parênteses, atribui, pela primeira vez, a responsabilidade da formação continuada ao Estado, com é possível observar nesta citação pertencente à mesma seção PNE/2001:

**A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação**, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas Instituições. (Brasil, 2001, p. 66, grifos meus)

#### 5.4 CONTEXTO EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 2010

Em Balneário Camboriú, embora haja registros de atividades de formação continuada desde o início da década de 2000, como é o caso do artigo de De Bem (2007) e os relatórios anuais encaminhados para o CONSEME, os quais serão abordados em uma seção específica deste capítulo, a formação continuada em serviço, promovida pela Secretaria Municipal de Educação, só passou a figurar na legislação no ano de 2013, a partir do Decreto Municipal nº 6895, de 29 de janeiro, ainda vigente e cuja finalidade é a aprovação do Regimento das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú. No seu Art. 48º, pertencente à seção “Valorização e Formação Continuada da Equipe Educacional”, o referido decreto apresenta a afirmação de que a formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação é “um prolongamento da formação inicial e se realiza ao longo do exercício profissional”, bem como “um direito e dever de todos os integrantes da equipe educacional, seja ela individual ou coletiva.” Ainda, são elencados cinco objetivos da formação

continuada, a saber: (i) valorização profissional; (ii) atualização e aperfeiçoamento profissional teórico e prático frente às transformações da educação e das tecnologias; (iii) estudos, reflexões e compartilhamentos de experiências; (iv) desenvolvimento pessoal e cultural e (v) pesquisa e produção de saberes. Gatti (2019, p. 51) ressalta que as constantes reformas educacionais efetivadas por meio da legislação, embora revestidas de modernidade, carecem de uma essência realmente transformadora, pois

parece que, apesar das renovações propostas e orientações sucessivas que se encontra em documentos oficiais, das esperanças com as novas tecnologias, tivemos continuidade, na concretude da educação básica e da formação de professores, da prevalência de uma “alma antiga em um mundo novo”, como já citamos, no que se refere às dinâmicas curriculares e dinâmicas pedagógicas – com raras exceções em iniciativas específicas. (Gatti, 2019, p. 51)

A exemplo da crítica acima tecida por Gatti, a Proposta Curricular lançada em 2012 para a Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú traz novamente a premissa de se caracterizar um documento à frente do seu tempo. Publicada em volumes separados a serem entregues a todos os professores da Rede, o Volume 1 compreende os fundamentos teóricos para o Ensino Fundamental, cuja elaboração é creditada como tendo a participação, por meio de encontros de formação continuada em serviço, dos profissionais da educação de várias unidades de ensino e também da Secretaria Municipal de Educação “através de sugestões e inferências”, consolidando uma conclamação “para que todos sejam coautores das discussões vindouras, que consistirão na reelaboração dos planos de ensino por área de estudo, assim como por ano de escolaridade” (Balneário Camboriú, 2012, p. 35). Todavia, o processo de construção da referida Proposta ocorreu sob a supervisão de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, o Instituto Sinergia de Extensão e Pós-graduação – ISEP, na época atuando na formação continuada em serviço dos professores, em convênio com a Prefeitura Municipal. Tendo em vista uma perspectiva marxista sobre as instituições de ensino, independentemente da ideologia que defendem, faz-se importante observar os estudos de Schlesener (2016) a partir do trabalho Gramsci, sobre o qual a autora afirma que

Da perspectiva de Gramsci, a educação perpassa a teoria política e o conjunto das relações sociais no sentido que um novo projeto de sociedade implica a formação continuada, a disciplina e a luta constante pelos objetivos de transformação da sociedade. Tanto que as relações de hegemonia são pensadas como luta de classes, mas também como processo educativo. (Schlesener, 2016, p. 58)

Por conseguinte, embora a IES contratada para assessorar a Secretaria Municipal de Educação tenha por objetivo atender às necessidades da realidade docente do município, faz-se

possível perceber no seu discurso uma ideologia subjacente à sua orientação política, discurso este que se consolida no texto do documento curricular. A perspectiva histórico-cultural é apresentada na Introdução da Proposta, cujo texto salienta que, ao considerar a realidade na qual o documento é elaborado, “importa frisar que não se trata apenas do real imediato, do que ocorre na sala de aula das escolas que se conhece, mas do real abrangente, o que implica em uma análise conjuntural das condições em que se move a sociedade no seu conjunto” (Balneário Camboriú, 2012, p. 13).

Contudo, já no primeiro parágrafo da seção Fundamentos Políticos, pertencente ao Capítulo I do documento, é estabelecida a ideia de que não é de interesse do texto retomar o histórico das forças conservadoras que objetivam manter os privilégios da desigualdade e sim observá-las como uma força propulsora para que a humanidade atinja a igualdade social. Ainda, é apresentado um alerta sobre a possível contradição observada na abordagem realizada no texto, pois se busca convergir duas teorias conflitantes, o Liberalismo e o Marxismo, de forma a só considerar os aspectos válidos de cada uma delas, ignorando o que o autor chama de “aspectos menos construtivos”. Ao estabelecer esse ideário, o documento fragiliza as suas próprias estruturas e contradiz a si mesmo, uma vez que advoga, em seu texto introdutório, por uma análise “conjuntural das condições em que se move a sociedade” e ao mesmo tempo, constitui uma análise superficial do real, tomando para si somente o que convém.

Ao discorrer sobre as teorias, o autor as caracteriza somente a partir de um viés de construção de uma igualdade social, e as elenca: (i) o Cristianismo, como um precursor da igualdade do homem como um filho de Deus; (ii) o Liberalismo, como precursor da igualdade do homem como um ser político; e o (iii) Marxismo, como precursor da igualdade do homem no campo econômico. Sobre este último, faz-se importante salientar a afirmação seguinte, a qual expressa que “embora a construção dessa igualdade em termos absolutos não seja possível **e nem desejável**” (Balneário Camboriú, 2012, p. 17, grifo meu).

Sobre essa aparente crítica ao Marxismo, Lombardi (2017, n.p.) reitera que atualmente esta teoria tem sido apontada como ultrapassada por se basear em um “modelo de análise macroscópico, privilegiador das regularidades sociais, tendo por fundamento uma lógica vinculada à tradição na modernidade de fé na razão”, e por este motivo seria necessária uma nova perspectiva que promova a valorização do fragmentário, do microscópico, do cotidiano, do singular, do efêmero e da subjetividade, ou seja, uma teoria pós-moderna. Porém, ao defender a atualidade do marxismo e a sua relevância para a pesquisa social, Lombardi (2017), apoiado nas reflexões de Hobsbawn (1995), lembra que

Hobsbawm discorre sobre o “papel único de Marx na historiografia” seu entendimento é que Marx continua a ser a base essencial de todo estudo adequado de história, tendo sido o único a formular uma abordagem metodológica da história e a considerar e explicar todo o processo de evolução social humana. Hobsbawm encerra esse texto defendendo que a história marxista não é, nem pode ser, isolada do restante da pesquisa histórica. [...] A observação de Hobsbawm, entretanto, bem pode ser uma provocação para irmos em frente na consideração de que Marx continua uma base essencial para a análise da educação e de seu entendimento contextualizado. (Lombardi, 2017, n.p.)

A Proposta Curricular do ano de 2012 da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú também apresenta indícios de um discurso neoliberal subjacente quando, na seção Fundamentos Econômicos, também pertencente ao Capítulo I, caracteriza uma escola cujo principal objetivo é proporcionar aos alunos “a possibilidade de se inserirem produtivamente na sociedade”, por meio de elementos que proporcionem um “diálogo com o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes garantam a inserção na sociedade”, de modo a “superar a condição de limitação econômica e/ou intelectual, bem como deve ser motivados a estruturar uma trajetória de vida que contemple a prosperidade” (Balneário Camboriú, 2012, p. 19). Sobre essa justaposição dos conceitos trabalho, classe social e educação, Frigotto (2009, p. 168) salienta que a noção de trabalho na sociedade capitalista deriva de um construto social, fundamentado na dominação das classes subalternas que somente pode ser apreendida dentro de um contexto histórico, e que portanto, a realidade histórica não é fruto da consciência, da teoria ou da linguagem, visto que estas últimas são produzidas dentro e a partir de primeira, e inclusive tornam-se parte dela.

Daí que, para Marx e Engels, nenhuma ideia, preconceito, ideologia ou teoria deve deixar de ser examinada, já que todas elas se constituem em elementos constitutivos da realidade e parte de determinadas práxis (alienadas ou críticas). Essa compreensão conduz-me ao pressuposto de que os sentidos e significados de trabalho resultam e constituem-se como parte das relações sociais em diferentes épocas históricas e um ponto central da batalha de ideias na luta contrahegemônica à ideologia e à cultura burguesa. (Frigotto, 2009, p. 168-169)

A seção Fundamentos Pedagógicos da referida Proposta, também pertencentes ao Capítulo I, oferece um conceito de escola como um lugar pelo qual os alunos passam e obtêm aprendizados para “inserir-se de forma dinâmica, produtiva, ética e feliz no contexto da sociedade” (Balneário Camboriú, 2012, p. 23), e para tanto, apoia-se no pensamento de autores como Piaget, Vygotsky, Perrenoud e Freire. O texto desta seção apresenta o docente como “um mediador entre os novos e os velhos saberes”, cuja necessidade de “manter a serenidade em diferentes circunstâncias pode contribuir melhor na formação da personalidade de seus alunos”

(Balneário Camboriú, 2012, p. 21). Por fim, a seção Alinhamento com os Princípios Gerais da Educação Básica cita a legislação da época, entre os anos 2009 e 2009, mais especificamente, a necessidade em se adequar ao Parecer CNE/CEB 07/2010 e a Resolução CNE/CEB 04/2010, que tratam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Os demais Capítulos se ocupam outros assuntos, a exemplo da Educação Especial, no Capítulo IV e da Educação de Jovens e Adultos, no Capítulo V. Já o Capítulo II tem por objetivo esclarecer a importância e os métodos de trabalho com os Temas Transversais propostos pelos PCN (Brasil, 1998), algo que a Rede já realizava desde antes da elaboração do POEF, em 2002. Já o Capítulo III apresenta uma proposta para a avaliação, fundamentando-se principalmente em Perrenoud (1999) e na Resolução da Avaliação nº 01/2011 da Secretaria Municipal de Educação e CONSEME. Faz-se importante salientar, nessa seção, a opção por uma avaliação formativa, cujos resultados devem ser utilizados como ponto de partida para a recuperação paralela. O texto da seção também retoma o conceito apresentado nos Fundamentos, de modo que a avaliação “deixa de ser centrada no aluno” e passa a ser uma avaliação do processo ensino-aprendizagem, incluindo a avaliação “do desempenho do docente, das atividades propostas, do tempo dedicado a cada atividade ou conteúdo curricular, da relação do docente com os alunos e demais variáveis que fazem parte do contexto geral desse processo” (Balneário Camboriú, p. 31). Freitas (2018, p. 78) alerta para este processo, o qual denomina “reforma empresarial da educação”: por meio da padronização, avaliações e responsabilização verticalizada, institui-se um ciclo de verificação do ensino por meio das avaliações externas e a responsabilização da escola.

Uma vez instalado o ciclo, leis passam a regulamentar os processos de responsabilização e a definir como o cumprimento ou não das metas afeta o acesso a recursos federais ou locais (editais de licitações específicos, acesso a programas ou dotações especiais, bônus de mérito etc.), e definem também a responsabilização dos gestores. [...] A mera existência das metas e dessas leis de responsabilização (com apoio da mídia) cria pressão sobre os gestores que passam a recorrer cada vez mais a consultorias e empresas, introduzindo na vida das escolas soluções privatizantes, reproduzindo internamente os mecanismos de pressão sobre gestores intermediários, professores e estudantes. (Freitas, 2018, p. 78-79)

O Volume 2 da Proposta Curricular lançada em 2012 só veio a ser publicado em 2013. De acordo com o próprio texto de apresentação, o segundo volume também derivou-se dos encontros de formação continuada em serviço dos professores da Rede no ano de 2013, nos quais os docentes puderam discutir, dar sugestões e analisar as perspectivas de ensino e aprendizagem de cada disciplina, o que permitiria “trazer um pouco da visão de cada educador sobre a sua disciplina” (Balneário Camboriú, 2013, p. 11). Para a realização das formações

continuadas a fim de elaborar esta segunda parte da Proposta, cada uma das nove disciplinas do Ensino Fundamental, mais a parte de alfabetização, ficou a cargo de um coordenador de área, na sua maioria pertencente ao ISEP, Instituição de Ensino Superior privada contratada para a consultoria de todo o processo de elaboração do documento. Os textos referentes à alfabetização e às outras disciplinas são diversos, fundamentados em uma miríade de autores, tendo por embasamento teórico-metodológico comum o sociointeracionismo de Vygotsky e se ocupam, por vezes, de contextualizar historicamente a disciplina em questão. Ao final de cada capítulo, além das credenciais do(s) coordenador(res) da disciplina, são elencados os nomes dos profissionais da Rede alegadamente envolvidos na produção do documento, cuja ponto de vista será apresentado mais adiante, no capítulo desta dissertação que apresenta os resultados da pesquisa de campo.

Em cumprimento à Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, em 18 de dezembro de 2015 a Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú institui, por meio da Lei nº 3.862, o Plano Municipal de Educação (PME), com vigência de dez anos. Faz-se importante salientar duas das dez diretrizes contidas no Art. 2º do PME, a saber:

VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação com ampliação proporcional ao orçamento municipal, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos profissionais da educação. (Balneário Camboriú, 2015, p. 7)

As vinte metas e suas respectivas estratégias constam de um anexo único à Lei, das quais serão mencionadas aqui preferencialmente as que se relacionam à formação continuada de professores. Todavia, conforme mencionado na seção “Caracterização da Rede Municipal de Ensino”, e em observância ao inciso VIII do Art. 2º da referida Lei, faz-se necessário mencionar a Estratégia 1.4, referente à Meta 1, cujo texto informa a necessidade de “manter e ampliar, em regime de colaboração, programa de construção e reestruturação de escolas, a fim de construir no mínimo 5 unidades de educação infantil” (Balneário Camboriú, 2015, p. 12) e também a Estratégia 3.14, referente à Meta 3: “Possibilitar a construção de mais unidades escolares, bem como, ajustar os espaços das unidades existentes com infraestrutura para auditórios, laboratórios, refeitórios conforme demanda da comunidade” (Balneário Camboriú, 2015, p. 23).

A Prefeitura Municipal disponibiliza, em seu *site*, uma página dedicada exclusivamente ao Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME), na qual é possível realizar o *download* dos relatórios de anos anteriores e acessar o *link* para o acompanhamento

da planilha on-line de monitoramento do ano atual. A estratégia 1.4, elencada anteriormente, aparece neste relatório como “parcialmente executada”, acompanhada de uma nota técnica que informa que a estratégia “prevê construção de escolas e aquisição de equipamentos, sem prever a aquisição de mobiliários. [...] Sugere-se alterar a redação e acrescentando mobiliários e adequar o texto da estratégia para torná-la executável”. Como justificativa para a execução parcial da Meta 1, são citados os “Chamamentos públicos voucher escolas” dos anos 2021 a 2023. Já a Meta 3.14 aparece como “não executada”, e a justificativa apresentada é somente “Não há um indicador que permita acompanhar o cumprimento desta estratégia”.

As estratégias referentes à formação continuada em serviço e as respectivas justificativas referentes ao seu cumprimento ou não, observados na Planilha de Monitoramento PME 2024, serão organizados a seguir em um quadro contendo o número da meta, as estratégias relacionadas, o status de execução e a sua justificativa, a fim de sintetizar as muitas informações encontradas:

Quadro 3 - Sistematização do monitoramento do PME

| META Nº                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | ESTRATÉGIA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | EXEC.        | JUSTIFICATIVA                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais ou serviços especializados, públicos ou conveniados. | 4.6) <b>Garantir a formação continuada em educação especial</b> , de no mínimo 40 horas/ano, da equipe de profissionais da educação e de apoio em educação especial.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Parcialmente | IL termo nº 214/2019- PMBC<br>Modalidade: Inexigibilidade Licitatória<br><br>Objeto: contratação de professores com notório saber para ministrar a continuação do curso de formação pedagógica adequada dos professores do ensino fundamental e infantil da rede municipal de ensino |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 4.20) <b>Promover parcerias com instituições</b> comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público <b>visando ampliar a oferta de formação continuada</b> e a orientação de recursos que favoreçam a aprendizagem, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino. | Não          | Não há indicadores que permitam monitorar o cumprimento dessa estratégia.                                                                                                                                                                                                            |
| 5 - Alfabetizar todas as crianças durante o ciclo de alfabetização que compreende do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 5.2) <b>Estimular a permanência dos professores alfabetizadores</b> para o ciclo de alfabetização que compreende do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental <b>garantindo, a formação continuada</b> e prevendo, até o 4º ano de vigência deste plano, a revisão da gratificação de função no Estatuto do Magistério.                                                                                                                                                                                               | Não          | Não há indicadores que permitam monitorar o cumprimento dessa estratégia.                                                                                                                                                                                                            |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 5.6) <b>Promover e estimular, anualmente a formação continuada de professores para a alfabetização de crianças</b> , com foco nas novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação com programas de pós-graduação stricto sensu.                                                                                                                                                                                                                                    | Parcialmente | São apresentados dados referentes à porcentagem de professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental com Superior completo e com Pós-graduação na Rede, iniciando-se no ano de 2015 com 78,3% até 2022, com 85,8%                                                            |
| 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 7.5) Instituir o processo contínuo de autoavaliação das escolas de <b>educação básica</b> , por meio da constituição de <b>instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas</b> , destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade                                                                                                                                                                                                             | Parcialmente | São apresentadas as portarias anuais de diretrizes para o planejamento e operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) dos anos de 2015, 2017, 2019, 2021 e 2023.                                                                                              |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | educacional, a <b>formação continuada dos profissionais da educação</b> e o aprimoramento da gestão democrática.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>7.6) Formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade</b> estabelecidas para a educação básica pública e às <b>estratégias de apoio técnico e financeiro</b> voltadas à melhoria da gestão educacional, à <b>formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolares</b> , à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar.                                                                                | Parcialmente | São apresentados processos e valores referentes ao Programa de Aceleração de Crescimento (PAC), Plano de Ações Articuladas (PAR) e Termos de Compromisso (TC) referentes ao PAR. As Iniciativas descrevem gastos com quadras, cobertura, equipamentos, materiais e “genérico”.                                                                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>7.9) Promover o desenvolvimento, selecionar, referendar e divulgar tecnologias educacionais para o ensino fundamental</b> e médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas. <b>Assegurados neste item formação tecnológica para os profissionais da educação.</b> | Parcialmente | São apresentados leis, decretos e portarias de 2017 a 2019 referentes ao Programa Educação Conectada, Sistema Nacional para a Transformação Digital e a Política Nacional de Educação Digital, todas iniciativas do governo federal para a educação tecnológica.                                                                                                                                                               |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>7.19) Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008</b> , assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. <b>Oferecendo formação continuada e oportunidades de trocas de experiências entre os professores.</b>           | Parcialmente | São apresentadas a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, ambas alterações na LDB sobre a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” e a Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024, que Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ, todas iniciativas do governo federal. |
| 13 - Articular com a União a demanda de oferta de 6 (seis) mestrados e 2 (dois) doutorados até 2025 para garantir a elevação da qualidade da educação superior e ampliar a proporção mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício nas IES do Município.                                                                                                                                                                                                                    | <b>13.2) Promover, de forma articulada com a União, a formação continuada dos profissionais técnico-administrativos da educação superior.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Não          | Não há um indicador que permita acompanhar o cumprimento desta estratégia                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, política de formação inicial e continuada, com vistas à valorização dos profissionais da educação, assegurando que os professores da educação básica e suas modalidades possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como a oportunidade, pelo poder público, de periódica participação em cursos de formação continuada. | <b>15.5) Instituir e consolidar, uma plataforma eletrônica</b> em âmbito estadual, com dados de formação de todos os professores da rede pública, <b>para organizar a demanda/oferta de matrículas em cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação</b> em Santa Catarina.                                                                                                                                                                                                                                                | Parcialmente | São apresentadas a implementação da Plataforma Freire, a AVAMEC e a Plataforma CAPES de Educação Básica, todas iniciativas do governo federal para formação continuada de professores na modalidade EaD                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>15.7) Assegurar a todos os profissionais da educação básica formação continuada em serviço</b> , considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos respectivos sistemas de ensino e viabilizando a interdisciplinaridade.                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Parcialmente | São apresentados dados referentes à porcentagem de docentes que frequentam cursos de formação continuada na Rede, iniciando-se em 51,9% no ano de 2015 até 70,2% no ano de 2021.                                                                                                                                                                                                                                               |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>15.8) Garantir oferta de formação continuada mínima de 40 horas/anual, por área, a todos os profissionais da educação básica, fundamentada numa concepção político-pedagógico que assegure a articulação teórica e prática, a pesquisa e a extensão.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Não          | Não há um indicador que permita acompanhar o cumprimento desta estratégia                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>15.9) Ampliar as políticas e programas de formação inicial e continuada dos profissionais de educação</b> , sobre alunos e alunas, considerando o contexto étnico cultural, segurança e prevenção, para promoção de direitos sociais, objetivando criar um ambiente escolar livre de qualquer tipo de preconceito, discriminação ou violência.                                                                                                                                                                                                 | Não          | Não há um indicador que permita acompanhar o cumprimento desta estratégia                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                 |     |                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------------------------------------------------------------------------|
| 19 - Garantir em legislação específica, aprovadas no âmbito do Estado e dos Municípios, condições para a efetivação da gestão democrática, na educação básica e superior públicas que evidencie o compromisso com o acesso, a permanência e o êxito na aprendizagem do estudante do Sistema Estadual e Municipal de Ensino, no prazo de 1 (um) ano após a aprovação deste Plano. | 19.6) <b>Garantir a todos os Gestores das escolas públicas programa de formação continuada.</b> | Não | Não há um indicador que permita acompanhar o cumprimento desta estratégia |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Lei Municipal nº 3862/2015

Das (14) catorze estratégias do PME de Balneário Camboriú para a formação continuadas elencadas no Quadro 8, um total de 57% está sinalizado como “parcialmente executado” e os 43% restantes como “não executado”. Aparte ao cumprimento das estratégias mencionadas, sua execução e as justificativas fornecidas pelo poder público na Planilha de Monitoramento, a efetividade das políticas de formação continuada descritas em cada uma das estratégias poderá ser verificada também no discurso dos professores participantes dos grupos focais, a ser analisado no Capítulo 6 desta Dissertação.

No que se refere à diretriz IX do Art. 2º do PME, cujo texto determina a “valorização dos profissionais da educação” (Balneário Camboriú, 2015, p. 7), impõe-se aqui uma observação das ações realizadas pelo poder público em relação a esse assunto. No ano de 2008, com o intuito de regularizar o valor de vencimento básico dos profissionais da educação, a Presidência da República sanciona a Lei nº 11.738, de 16 de julho. Além de instituir o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, a referida lei, em seu parágrafo 4º do Art. 2º, regulamenta a carga horária **máxima** de 2/3 (dois terços) para o desempenho de atividades com os educandos, garantindo-se, desta forma, 1/3 de hora-atividade para a categoria.

Em Balneário Camboriú, o cumprimento dos termos da Lei Federal nº 11.738 se deu em 16 de setembro de 2010, por meio da Lei Municipal nº 3168, que institui o piso do magistério. Entretanto, no ano de 2016, a Câmara de Vereadores do Município aprova e promulga a Lei Complementar nº 16, de 25 de julho, a qual altera dispositivos da Lei nº 12, de dezembro de 2015, o “Estatuto e o Plano de Carreira dos profissionais do Magistério Público do Município da Balneário Camboriú”, já mencionada anteriormente. No seu Art. 2º, a Lei nº 16/2016 altera o regime básico de carga horária atribuída ao professor, utilizando-se da regulamentação estabelecida pelo parágrafo 4º do Art. 2º da Lei Federal do piso do magistério, sob a prerrogativa

de resguardar 1/3 da jornada semanal dos professores para a hora-atividade, inclusive detalhando nos parágrafos relacionados quais atividades compreendem a hora-atividade.

Sob a prerrogativa da Lei nº 16/2016, a Secretaria de Educação de Balneário Camboriú determina o aumento da carga horária dos professores para o limite máximo, de forma a aumentar o número de aulas semanais de cada disciplina, contudo, sem alterar os valores contidos na tabela do Art. 35º do Estatuto, uma vez que tais valores se referem à quantidade mínima de aulas. Dessa forma, um professor cuja jornada de 40 (quarenta) horas permitia lecionar um mínimo de 30 aulas semanais passa a ser compelido a uma jornada de 35 aulas semanais, algo que nos Anos Finais do Ensino Fundamental usualmente significa também o aumento do número de turmas atendidas. Frigotto (2018, p. 28) lembra que em momentos em que a crise do sistema capitalista se torna global e contínua,

estabelece-se uma regressão nas relações sociais e na educação. A referência não é mais a sociedade e menos ainda a esfera pública, único espaço que pode garantir direitos universais. A referência agora é o mercado, para o qual não há direitos, mas competição e a lei do mais forte. No plano das relações trabalhistas, trata-se de desmontar o poder dos sindicatos e anular as leis que davam alguma estabilidade e direitos aos trabalhadores. Flexibilizar as leis trabalhistas se constituiu em sinônimo de perda de direitos e superexploração e desemprego.

Ao final da década de 2010, mais precisamente no segundo semestre de 2018, o município de Balneário Camboriú iniciou o processo denominado “Atualização da formação dos/das profissionais da Educação e da Proposta Curricular do município de Balneário Camboriú”. O texto introdutório da Proposta Curricular, que viria a ser publicada somente no ano de 2021, salienta a necessidade da articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) e com a BNCC (Brasil, 2017). Para tanto, foram estruturados grupos de estudos para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, cuja dinâmica consistia em leitura prévia de referências bibliográficas pertinentes à formação e debate presencial a partir de questões formuladas pelos profissionais da educação, incluindo-se aí professores, especialistas em educação, gestores e a equipe técnica da Secretaria de Educação.

No ano de 2019, com a continuidade dos encontros presenciais dos grupos de estudos foram realizados resumos, efetuados por escribas, os quais foram utilizados posteriormente pelo grupo de sistematização da Proposta Curricular para a elaboração do documento. O grupo de sistematização foi constituído por adesão e seus integrantes dedicaram-se a produção de um texto único, contemplando os resumos efetuados pelos profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

## 5.5 CONTEXTO EDUCACIONAL DO INÍCIO DA DÉCADA DE 2020

Em 2020, o trabalho de formação continuada dos professores foi retomado em encontros realizados nas próprias instituições. Entretanto, como advento da pandemia de COVID-19, as formações foram inicialmente suspensas e retomadas somente no segundo semestre, de forma *on-line*. A dinâmica dos encontros virtuais é assim descrita:

Para cada encontro virtual, foram definidos referenciais bibliográficos, de leitura obrigatória anterior ao encontro e, após sua realização, cada profissional precisou elaborar uma síntese individual, contemplando os elementos presentes na bibliografia e nas discussões efetuadas ao longo do encontro. Adicionado a isso, os/as profissionais elaboraram sugestões possíveis de serem levadas a efeito na sua instituição, para ampliação das práticas até então desenvolvidas. Estas sínteses, juntamente com outros materiais, conduziram a realização de um relatório único por cada uma das instituições, agrupando o conteúdo presente nas elaborações individuais efetuadas por cada membro da equipe de trabalho da instituição, bem como as proposições referentes à ampliação da prática pedagógica prevista no interior de cada instituição. Estes relatórios institucionais, juntamente com outros materiais, foram utilizados pelo Grupo de Sistematização para organização e elaboração do presente documento. (Balneário Camboriú, 2021, p. 23)

A Proposta Curricular do município de Balneário Camboriú, resultado do processo de formação continuada em serviço ocorridos nos anos de 2018, 2019 e 2020 foi publicada em 2021, em volume único de mais de trezentas páginas, incluindo-se a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus respectivos componentes curriculares e, ineditamente, referências norteadoras para espaços educacionais complementares, como a biblioteca e o laboratório de informática. Ainda no texto introdutório é explicitada a opção pela Teoria Histórico-cultural como fundamentação teórica do documento pelo fato de a Rede de Ensino ter optado pela mesma já no ano de 2001, quando da atualização da última Proposta Curricular do Município. O texto salienta ainda que a divergência de escolhas teóricas se fez presente nos grupos de estudos, de modo que foi necessário atentar-se para a manutenção do aporte teórico histórico-cultural.

A primeira parte do documento se ocupa de explicitar os conceitos de currículo e proposta pedagógica, atribuído a uma necessidade observada nas discussões iniciais dos grupos de estudos. Na sequência, são abordados os fundamentos teóricos sobre os conceitos de formação humana, fundamentados principalmente por Duarte (1993) e Saviani (1984) e as implicações para a estruturação do trabalho pedagógico, abrangendo assuntos como inclusão, Educação Especial, EJA, estratégias metodológicas para a Educação Infantil, planejamento e avaliação. O quarto capítulo trata das contribuições da BNCC (Brasil, 2017) e visa estabelecer a ciência, a filosofia e a arte como campos de conhecimento na formação humana. Já os

componentes curriculares são organizados de forma semelhante à Base, a saber: (i) área de linguagens, incluindo-se a Alfabetização, a Língua Portuguesa, a Música, a Arte, a Educação Física e a Língua Inglesa; (ii) área de ciências humanas, da natureza e matemática, incluindo-se a Matemática, as Ciências Humanas, as Ciências da Natureza e o Ensino Religioso.

Para cada componente curricular são apresentados os objetivos de aprendizagem e também os “conteúdos” anuais organizados trimestralmente, aqui denominados “conceitos subjacentes” para melhor adequá-los à fundamentação teórica escolhida. Contudo, por situar-se na sua maioria na parte final do processo de construção da fundamentação teórica dos componentes curriculares, e muitas vezes ter ocorrido sem a orientação das coordenadoras do processo de elaboração da Proposta, a organização/seleção dos conceitos subjacentes de alguns componentes curriculares reproduz uma síntese adequada ou até mesmo uma cópia da BNCC (Brasil, 2017) ou de sumários de livros didáticos. Sobre a obrigatoriedade do alinhamento da Proposta Curricular à Base, o texto do capítulo 4 explica que

A Proposta Curricular em causa está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral, incorporando, para isso, as contribuições de documentos oficiais, o que inclui a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Tal incorporação é realizada por meio de ampla discussão e análise crítica entre os/as profissionais da Rede, levando-se em consideração a fundamentação ancorada no ideário histórico-cultural (Balneário Camboriú, 2021, p. 127)

O texto do referido capítulo explicita, ao final, que especificamente para o Ensino Fundamental, o trabalho com a Base nos grupos de sistematização se deu de forma crítica, de forma a atender os requisitos mínimos estabelecidos pelo documento federal, uma vez que este se constitui a partir de uma fundamentação teórica baseada na pedagogia das competências, de perspectiva neoliberal, motivo pelo qual se fazia necessário superá-lo a fim de manter o alinhamento com a concepção histórico-cultural.

No campo legislativo, o assunto da valorização docente torna-se evidente novamente em 2022, com a promulgação da Lei Municipal Complementar nº 91, de 06 de setembro. No § 4º do seu Art. 2º, a referida lei retira o benefício “Adicional por Tempo de Serviço”, popularmente denominado “triênio”, concedido ao funcionário efetivo a cada três anos de exercício no valor de 10% do salário, dos servidores que ingressaram no serviço público após janeiro de 2022, caracterizando a perda deste direito a todos os profissionais da educação admitidos a partir de janeiro de 2023 pelo Concurso Público Municipal, Edital Nº 005/2022. Além disso, a Licença Prêmio de três meses, benefício dado ao funcionário efetivo em cargo

público a cada quinquênio também deixa de ser um direito dos servidores ingressantes após janeiro de 2022, de acordo com o § 2º do Art. 3º da Lei Complementar 91/2022.

Em conclusão, este capítulo objetivou contextualizar, de forma sucinta, além dos fatos históricos e censitários do município de Balneário Camboriú, o seu contexto socioeconômico, educacional e legislativo nos últimos vinte e cinco anos, de modo a colocar em perspectiva a estrutura e a conjuntura municipal e os seus reflexos na atividade educativa, reflexos estes que serão perceptíveis a partir das propostas de formação da Rede Municipal de Ensino elencadas na seção subsequente, bem como por meio do discurso dos profissionais da educação participantes dos grupos focais no capítulo a seguir.

## 5.6 PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DA REDE MUNICIPAL

Esta seção tem por objetivo elencar as propostas de formação realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) no período de vinte e cinco anos que compreende desde a criação da Rede de Ensino (1998 até 2023). Esta segunda fase da pesquisa documental se deu de acordo com a disponibilidade de arquivos de projetos e relatórios de formação continuada em serviço encaminhados pela SEDUC ao Conselho Municipal de Educação (CONSEME), uma vez que este é o órgão responsável pela recepção, deferimento e arquivamento destes documentos.

Infortunadamente só foi possível recuperar registros dos referidos documentos a partir do final da década de 2010, visto que, de acordo com o Parecer CONSEME 10/2016, referente ao Projeto de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do ano de 2016, é mencionado que a Normativa CONSEME 01/2011 seria responsável por regulamentar a aprovação de projetos de formação encaminhados para o Conselho. Desse modo é possível inferir que, nas décadas anteriores à regulamentação, os projetos e relatórios de formação continuada elaborados pela SEDUC eram encaminhados ao CONSEME à título de apreciação e que a necessidade de elaborá-los de acordo com o modelo e critérios estabelecidos pela Normativa 01/2011 iniciaram a partir de sua implementação, visando regulamentar o processo de certificação da formação docente.

Assim sendo, foram obtidos junto ao CONSEME os “Projetos de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Balneário Camboriú” dos anos de 2009, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021, bem como os “Relatórios da Formação Continuada em Serviço dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú”

dos anos de 2020, 2021 e 2023. Entretanto, no intuito de obter dados sobre as formações continuadas em serviço realizadas pela Rede no período subsequente à sua criação, realizou-se uma pesquisa *on-line* simplificada no *Google* pelos termos “formação continuada Balneário Camboriú” e dentre os resultados obtidos surgiu a dissertação de Mestrado de Rheinheimer (2006), que sob o título “Política de formação contínua de professores: Um olhar crítico para a busca de alternativas”, faz uma análise da política de formação contínua dos professores da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú no período de 2003 a 2005. Por conseguinte, a estruturação deste panorama das propostas de formação da Rede terá início pelos dados apresentados pela pesquisadora em seu trabalho.

Rheinheimer (2006) menciona as ações de formação dos anos de 1998 a 2000 como sendo um marco significativo para o contexto educacional do Município pois, a partir dos estudos coordenados por profissionais que articulavam uma proposta teórico-metodológica voltada para a reflexão sobre a prática docente, desencadearam-se mudanças nas políticas educacionais da Rede de Ensino: A implementação do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, a adoção de um sistema de avaliação com registros descritivos para esses ciclos, a orientação para o desenvolvimento da pedagogia de projetos, a criação do Projeto Político Pedagógico das escolas e a escolha pela abordagem histórico-cultural, conforme indicado no Referencial Curricular para a Educação Infantil e Séries Iniciais, publicado em 2002.

Em relação ao período analisado em sua pesquisa (2003 a 2005), a autora aponta “uma diversidade de temas da prática pedagógica, sinalizando uma descontinuidade tanto do ponto de vista dos saberes pedagógicos como da organização destas atividades” (Rheinheimer, 2006, p.13). As ações formativas referentes a este período foram desenvolvidas por coordenadores da própria SEDUC, em encontros por área/disciplina, por vezes com a participação de palestrantes convidados e por meio de parcerias com universidades e instituições de ensino. A autora ressalta que neste período não foram ofertados cursos à distância ou formações verticalizadas pelo MEC e também que as reuniões pedagógicas realizadas nas escolas não estão caracterizadas nos documentos da Rede como ações de formação continuada docente.

A análise dos dados de 2003 revela que a formação de professores foi marcada por encontros bimestrais ou mensais, chamados de Paradas Pedagógicas, conduzidos pelos coordenadores da Secretaria da Educação. Os professores do 1º e 2º ciclos, bem como de História, Geografia, Ensino Religioso, Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, participaram de quatro encontros de 4 horas/aula. Já os professores de Ciências tiveram seis encontros de 4 horas/aula, e os de Educação Física e Apoio Pedagógico participaram de oito

encontros de 4 horas/aula. Para os docentes de Arte, foram organizados oito encontros de 8 horas/aula. Além das Paradas Pedagógicas, foram realizadas atividades específicas para os professores dos 1º e 2º ciclos, História, Geografia, Matemática, Ensino Religioso e Arte. Os professores de Ensino Religioso e Arte participaram de seminários estaduais, e os de Arte também fizeram uma viagem de estudos. As formações nas áreas de Educação Ambiental (Projeto Terra Limpa) e Saúde e Prevenção (Educavida) foram desenvolvidas sob a perspectiva de "professores multiplicadores".

Em 2004 a formação continuada sofreu mudanças significativas, pois os coordenadores do Ensino Fundamental, que antes orientavam os professores por área de conhecimento, começaram a oferecer orientação para todas as disciplinas. Além disso, as paradas pedagógicas realizadas pelos coordenadores da SEDUC passaram a ser conduzidas pelos especialistas (supervisores, orientadores e administradores) nas suas respectivas escolas, seguindo as diretrizes previamente estabelecidas pelos coordenadores. Os dados referentes a este ano mostram que o número de áreas de formação foi reduzido em comparação a 2003, mas a maioria das áreas contempladas recebeu uma carga horária maior. Novas áreas foram incluídas, como Alfabetização, Atividades Pedagógicas para Laboratório de Ciências, Informática Educativa, Educação de Jovens e Adultos e Motivação Profissional. As áreas de Educação Ambiental, Saúde e Prevenção, História e Geografia, Educação Inclusiva, Educação Especial e Arte continuaram com suas atividades. Assim como no ano anterior, os professores de Arte participaram de uma viagem de estudos e de um seminário estadual. A formação desenvolvida pelos coordenadores da Secretaria de Educação não foi completamente eliminada neste ano, pois os professores dos Laboratórios de Ciências e Informática Educativa participaram de encontros bimestrais e mensais, respectivamente, organizados por professores da Secretaria. As atividades na área de Saúde e Prevenção (Educavida) e Educação Ambiental (Projeto Terra Limpa) seguiram o mesmo formato do ano anterior.

Já o ano de 2005 se destacou pela oferta de cursos de formação para todos os professores da rede de ensino, resultando em uma diminuição no número de encontros de estudo realizados nas próprias escolas. Os dados deste ano mostram que o número de áreas de formação se manteve em relação a 2004, embora algumas tenham sido eliminadas, como Alfabetização, História e Geografia e Motivação Profissional, e novas áreas, como Oratória, Temas da Prática Pedagógica e Fundamentos e metodologias para a prática pedagógica tenham sido introduzidas. A formação para professores de Laboratórios de Ciências, Informática Educativa, Arte, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Saúde e Prevenção, Educação Inclusiva

e Educação Especial foi mantida. Os professores de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Religioso participaram de seminários estaduais, e os de Arte realizaram uma viagem de estudos. A formação promovida pelos coordenadores da Secretaria de Educação continuou, com encontros mensais para professores dos Laboratórios de Ciências e Informática, e bimestrais para professores de Arte. Membros das equipes interdisciplinares tiveram doze encontros de estudo ao longo do ano, conduzidos pela Diretora do Departamento de Educação Especial e palestrantes convidados. As atividades de formação nas áreas de Saúde e Prevenção (Educavida) e Educação Ambiental (Projeto Terra Limpa) também continuaram, com o objetivo de disseminar as informações aprendidas nas escolas.

A conclusão a que chega a autora é a de que a participação dos professores nos cursos de formação continuada se dá de forma passiva, sem uma interlocução com o professor-formador ou mesmo uma articulação entre a teoria e a prática para a apropriação de conceitos. Afirma ainda que as ações de formação continuada em serviço ocorridas no triênio pesquisado, as quais denomina “formação contínua”, ocorrem como atividades isoladas e desarticuladas, sem conexão entre si e desalinhadas de uma proposta que planeje e implemente a formação docente como uma ação permanente. Os cursos ofertados aos professores caracterizar-se-iam na perspectiva clássica de formação continuada, com ênfase na capacitação ou “reciclagem” de saberes e se apresentavam distanciados da realidade escolar e das políticas educacionais implementadas na rede de ensino.

Neste contexto, pode-se afirmar que não basta promover eventos, não basta emitir certificados, não basta tornar a formação obrigatória: é preciso que estas ações adquiram significado para os que dela participam e se concretizem por meio de ações que promovam a qualidade do ensino idealizada nos discursos legais referentes à educação nacional. (Rheinheimer, 2006, p. 101)

O único projeto de formação continuada de professores da Rede desta década, obtido junto ao CONSEME, é o de 2009. Sua estrutura, se comparada aos projetos subsequentes, é deveras simples, embora apresente todos os itens que caracterizam um projeto, a exemplo da justificativa, objetivos geral e específicos e metodologia. Semelhantemente à formação continuada em serviço ofertada no ano de 2003, os encontros mensais por área de conhecimento realizados entre fevereiro a dezembro de 2009 foram ministrados pelos coordenadores pedagógicos de cada área de ensino/disciplina, que são elencados na parte inicial do projeto a partir das disciplinas e também por um breve resumo da sua graduação. Cabe ressaltar o viés formativo da Rede na época, apresentado tanto na justificativa do referido projeto, na qual o

objetivo da formação em encontro por área é “aperfeiçoar os professores para seu ofício de lecionar” quanto no objetivo geral, que visa ofertar aos professores do 1º ao 9º ano da Rede formação continuada em serviço “capacitando-os para uma prática de ensino mais dinâmica e motivadora”. Termos como “aperfeiçoamento” e “capacitação” representam indícios de uma abordagem formativa centrada na padronização e na busca de resultados, conforme discutido anteriormente neste trabalho.

O projeto ainda esclarece que, no que se refere à avaliação dos encontros formativos, esta se daria por meio de observações, dúvidas, críticas e sugestões colhidas dos próprios professores participantes em um formulário avaliativo. Rheinheimer, (2006) alerta, em sua dissertação, para o caráter meramente burocrático e certificativo das fichas de avaliação, uma vez que estas são distribuídas somente ao final dos encontros formativos e não pressupõem uma reorganização do trabalho com base nas avaliações dos professores.

Os projetos de formação continuada em serviço da década de 2010 referem-se ao período de 2016 à 2019 e, sob a regulamentação da Normativa CONSEME 01/2011, se apresentam mais complexos e detalhados, com informações sobre a identificação do projeto, a coordenação do evento e a agenda do curso, além dos itens já presentes no modelo de 2009. No projeto de 2016 percebeu-se uma mudança de perspectiva em relação ao viés formativo da Rede em relação à década anterior, uma vez que a justificativa traz o conceito de “ajudar os professores a tomarem consciência de suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las”, e os objetivos estão pautados em promover uma prática pedagógica reflexiva.

Os temas propostos para os encontros dos professores de Educação Infantil neste ano compreendiam Avaliação, Construção do PPP, Ética e postura profissional, Projetos educacionais, “O brincar”, Práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos na perspectiva histórico-cultural, Práticas de gêneros textuais diversificados, Inclusão, Atividade orientadora de ensino, Educação Física para crianças de 0 a 2 anos e de 3 a 5 anos, O papel do especialista e, por fim, Gerenciamento de conflitos, totalizando uma carga horária de 176 horas. Já para os professores do Ensino Fundamental, os temas abrangiam Avaliação e divulgação dos resultados, Práticas de Ensino interdisciplinar, Elaboração do plano anual, Avaliação e recuperação, Técnicas de trabalho interdisciplinar, Indisciplina e o Papel do Gestor e especialistas no processo de aprendizagem, num total de 80 horas. Para os professores e profissionais da Educação Especial foram previstas 20 horas de formação com os temas Altas habilidades e superdotação e Comunicação aumentativa e alternativa. O projeto prevê o

investimento de R\$ 200,00 por hora/aula para o pagamento dos profissionais/especialistas que ministrarão as formações, por meio de chamamento público e tendo por fonte financiadora a própria SEDUC, mas não prevê quem serão estes profissionais, de modo que a coluna do cronograma dos encontros destinada a informar o formador de cada um dos assuntos exibe a informação “Especialista ou Doutor”. O item “Avaliação”, de forma semelhante ao projeto de 2009, informa que esta será realizada ao final do processo, mas não esclarece quais os impactos desta para a organização do processo formativo em si.

O projeto de formação continuada de 2017, sob o título “Formação em serviço dos profissionais da educação, da rede municipal de Balneário Camboriú” apresenta poucas divergências em relação ao seu antecessor. A principal delas é a mudança da previsão de custos e fonte financiadora, agora apresentadas detalhadamente em um quadro que prevê despesas com os profissionais, com o local de formação, materiais, lanche, hospedagem, transporte e apresentações culturais, a serem custeados pelo PPA – Salário Educação (Programa 1514). Além disso, os coordenadores de áreas dos departamentos da Secretaria da Educação e suas titulações são elencados no item “Coordenação do curso”, formalizando a participação destes profissionais no planejamento e organização dos encontros formativos.

O viés formativo da rede, no referido projeto, é mais uma vez atualizado e passar a enfatizar a valorização do profissional e o compartilhamento de experiências para a formação de um professor pesquisador, crítico e reflexivo. Na Educação Infantil, além dos temas propostos para o ano anterior, são adicionados Diretrizes em ação, A importância da leitura, Sistema de Gestão i-Educar<sup>31</sup>, Gestão Democrática e o Portfólio como instrumento de avaliação. Para os professores do Ensino Fundamental, além dos temas comuns à todas as áreas, como Base Nacional Comum Curricular, Avaliação, Inclusão escolar e Desafios da escola atual, foram incluídos temas específicos das disciplinas, como “Produção textual” para os professores de Língua Portuguesa e “Canto nos espaços escolares” para os professores de Música. Para os profissionais e professores da Educação Especial foram incluídos novos temas como Deficiência Intelectual e Transtornos do Espectro autista. O projeto não prevê um total exato de horas formativas, somente uma “carga horária de até 80 horas”. Assim como no ano anterior, não há previsão de profissionais formadores, somente a informação de que este será “Especialista, Mestre ou Doutor”. Não há informações sobre como seriam realizada a avaliação dos encontros.

---

<sup>31</sup> O Sistema i-Educar foi uma plataforma on-line de gerenciamento de dados escolares utilizados pela Secretaria de Educação de Balneário Camboriú entre os anos de 2016 a 2023.

No ano seguinte, o projeto “Formação continuada em serviço dos profissionais da educação, da rede municipal de Balneário Camboriú-SC - 2018” apresenta pela primeira vez em seu título a expressão “formação continuada em serviço”, fruto de uma observação realizada previamente no Relatório de Análise do projeto de 2017, efetuada pelo CONSEME. Dentre outras observações de cunho burocrático, o relator ainda sugere que constem o nome dos formadores e suas respectivas titulações tendo em vista as formações que já estão em andamento, sugestão esta que foi contemplada a partir da introdução do “Quadro de palestrantes a serem convidados”, no qual são elencados vinte especialistas em temas gerais como BNCC e Secretarias Escolares e temas específicos para cada área/disciplina. Nomes de palestrantes famosos como Marisa Lajolo, Viviane Mosé e Marina Colasanti integram essa lista.

O viés formativo da Rede passa a incluir conceitos como “mudança, construção, incertezas, exigindo flexibilidade e habilidade de lidar com o inédito na ação cotidiana” e a necessidade de “conhecimentos procedimentais e atenção às relações interpessoais”. Não há grandes alterações no restante dos itens, com exceção da organização da hora-atividade das unidades escolares com base no Art. 6º da LDB (Brasil, 1996), sob a justificativa de que os encontros formativos ocorressem no dia destinado à hora-atividade de cada área/disciplina. Novos temas são incluídos nos encontros destinados aos professores do Ensino Fundamental, como Interdisciplinaridade, Inclusão, Construção do PPP e Ações do RH. Há um aumento de temas e de carga horária na formação destinada aos profissionais e professores da Educação Especial, inclusive com a informação de formadores específicos para cada um dos assuntos. Já os quadros referentes a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental continuar a exibir somente a informação “Especialista, Mestre ou Doutor”, sendo possível inferir que os encontros com os formadores famosos cujos nomes foram elencados no início do projeto não estariam previstos em momentos ou temas exatos ao longo das 80 horas destinadas a cada área/disciplina.

O projeto de formação continuada em serviço de 2019 se constitui em torno da atualização da Proposta Curricular do Município, de modo que o “Quadro de palestrantes a serem convidados” foi substituído pelo “Quadro e profissionais contratados para a reformulação da Proposta Curricular”, no qual foram apresentadas as duas formadoras que viriam a ser responsáveis por todos os encontros formativos do referido ano. Desse modo, o viés formativo da Rede para a considerar a necessidade da atualização do aporte teórico e a reflexão sobre a relação teoria/prática junto aos professores, contemplando “sobretudo, os fundamentos teóricos da teoria histórico-cultural”. Faz-se necessário ressaltar que a abordagem histórico-cultural é a opção teórico-metodológica da Rede desde o início dos anos 2000 e, com exceção de um tema

formativo proposto para os professores da Educação Infantil em 2016 e 2017, esta é a sua primeira menção explícita nos projetos de formação continuada em serviço aqui analisados, de modo a impossibilitar a afirmação de que o aporte teórico escolhido pela Rede tenha sido considerado no processo de elaboração dos Projetos até então.

Há ainda uma elaboração da metodologia das ações formativas, condizente com o projeto de atualização da Proposta Curricular do Município, com a composição de Grupos de estudos, Grupos de formação, Grupos de Sistematização, Oficinas pedagógicas, Grupos de vivências e Ciclos de palestras, de modo a manter e ampliar as parcerias com outras instituições de ensino que viessem a realizar encontros formativos para além do trabalho de atualização da Proposta. A organização dos encontros a partir da hora-atividade dos profissionais foi mantida, e os temas formativos para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação Especial passam a compreender os documentos necessários para a produção dos textos concernentes à Proposta Curricular. No que se refere à caracterização dos formadores de outras instituições de ensino parceiras, mantém-se a expressão “Especialista, Mestre ou Doutor” nos quadros de cronograma dos encontros. Nota-se a ausência do quadro “Previsão de custo dos eventos e fonte financiadora”.

O primeiro projeto de formação continuada da Rede da década de 2020 visa dar continuidade ao processo de atualização da Proposta Curricular. Apresenta uma composição mais sucinta que o seu antecessor, semelhante aos dos anos de 2016 a 2018. Há a reintrodução do quadro “Previsão de custos dos eventos e fonte financiadora”, com a adição do item “Publicação final”, destinado à produção de uma revista com relatos de experiências dos profissionais “que possa contribuir de forma relevante para sua área de atuação e traz as motivações ou metodologias para as ações tomadas na situação e as considerações que a vivência trouxe aquele(a) que a viveu”.

Os temas previstos para os encontros formativos dos professores do Ensino Fundamental reproduzem os do ano anterior acrescidos de outros já abordados anteriormente, como Interdisciplinaridade, Avaliação, Inclusão, Construção do PPP e Ações do RH. O mesmo ocorre para os encontros previstos para os professores da Educação Infantil, cujos novos temas acrescidos compreendem Atividades interdependentes, Legislação e APP e Conselhos escolares. A caracterização dos formadores mantém a expressão apresentada em todos os outros projetos, embora o item seguinte ao “Cronograma dos encontros”, apresente o “Currículo das formadoras”, no qual é descrita a formação acadêmica das professoras responsáveis pela formação para atualização da Proposta Curricular do Município.

Obtido também junto ao CONSEME, o “Relatório da formação continuada em serviço dos profissionais da educação da rede municipal de ensino do município de Balneário Camboriú-SC em 2020”, encaminhado em 2021, descreve como ocorreram as formações docentes no ano da Pandemia de COVID-19 e as mudanças metodológicas que se fizeram necessárias para o respeito às medidas de distanciamento social impostas pelo vírus. O Relatório se constitui uma ferramenta importante para a presente pesquisa pois, a partir dele, e guardadas as circunstâncias pandêmicas, faz-se possível traçar um paralelo entre o planejamento prévio e a real execução dos encontros formativos de 2020. Além de descrever de forma detalhada como ocorreram de forma presencial alguns encontros formativos para a atualização da Proposta Curricular do Município no período pré-quarentena e os restantes de forma remota via *Google Classroom*, o Relatório informa que “também ocorreram, de forma remota, encontros para formação sobre o RoPE, o Robô Programável Educacional”, não prevista no projeto de formação para o referido ano. Desse modo, faz-se necessário observar a ausência de planejamento em relação a esta formação específica, cuja temática não está devidamente evidente em relação a concepção teórico-metodológica projetada para 2020. O documento não faz menção a uma inclusão tardia desta formação, quais os seus objetivos ou custo e por qual motivo optou-se por inseri-la no contexto.

O segundo ano de Pandemia de COVID-19 flexibilizou as regras de distanciamento social, permitindo o retorno às atividades presenciais desde que respeitadas as regras de etiqueta respiratória e distanciamento de em média um metro e meio. Por esse motivo, a volta dos alunos às aulas presenciais ocorreu por meio de escalonamento, no qual dois grupos de alunos revezavam o espaço físico da unidade escolar a cada quinze dias, tendo suas atividades complementadas de modo remoto, em ambiente virtual. Entretanto, o projeto “Formação continuada em serviço da dos profissionais da educação da rede municipal de Balneário Camboriú-SC 2021”, encaminhado ao CONSEME em dezembro de 2020 e aprovado em janeiro de 2021 previa ainda uma metodologia totalmente remota, uma vez que as regras de distanciamento ainda vigoravam na época de sua elaboração. O projeto é bastante similar ao do ano anterior, destacando-se a inserção do objetivo geral “apresentar a versão preliminar da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino”.

Neste ano, há um aumento dos temas propostos para os encontros formativos dos professores da Educação Infantil, que passam a incluir Estruturação dos tempos, espaços, dos materiais e mobiliários articulados as DCNEI, PCN, Indicadores de qualidade, Critérios de qualidade e BNCC, Percurso formativo e Transição de Espaços, Arte, Música, Ciências da

Natureza e Matemática, Ressignificação do Planejamento docente e A criança como leitura e escritora. Não há temas definidos para os encontros dos professores do Ensino Fundamental ou da Educação Especial. A carga horária estabelecida permanece sendo de “até 80 horas nas diferentes áreas e especificidades da rede”, como vem ocorrendo desde 2017. Uma vez mais, o projeto apresenta o currículo das duas professoras responsáveis pela atualização da Proposta Curricular do Município como sendo as principais formadoras, mas não especifica quais os temas ou encontros serão ministrados por elas. A coluna “formador”, pertencente ao quadro “Cronograma dos encontros” permanece contendo a expressão “Especialista, Mestre ou Doutor”, neste caso específico, ao lado da coluna “Tema” não preenchida.

Felizmente, foi possível obter junto ao CONSEME o “Relatório da formação continuada em serviço dos profissionais da educação da rede municipal de ensino do município de Balneário Camboriú-SC em 2021 (2º ano da Pandemia do novo coronavírus/COVID-19)” para que fosse realizada a análise da real execução da formação docente deste ano. O relatório esclarece a metodologia utilizada, que se deu parcialmente de forma virtual, principalmente pelo *Google meet* e de forma presencial, nos períodos de hora-atividade dos professores. Em seguida, o item “Organização/cronograma” retrata criteriosamente a data, carga horária, público alvo e formadores de cada um dos encontros realizados durante o referido ano, além de uma breve descrição do tema abordado. De modo a contemplar os objetivos desta pesquisa, serão elencadas no quadro a seguir, de forma resumida, somente os temas de encontros formativos direcionados aos professores, organizados a partir de cada área/disciplina:

Quadro 4 - Temas dos encontros formativos do ano de 2021

| Área/disciplina         | Tema                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Educação Infantil (NEI) | PPP, PLANCON <sup>32</sup> , Planos de Metas e Ações, Projetos e Planejamentos, Apresentação do prefácio da Proposta Curricular Municipal 2021, Diário on-line, Estudo da Proposta Curricular do Município, Divulgação de cursos AVAMEC, Webinar de Educação Ambiental, Avaliação por parecer descritivo, Terra Limpa (somente para professores multiplicadores) |
| Educação Física (NEI)   | PPP, PLANCON, Planos de Metas e Ações, Projetos e Planejamentos, Documentos norteadores e Ed. Física na Pandemia, Apresentação do prefácio da Proposta Curricular Municipal 2021, Diário on-line, Estudo da Proposta Curricular do Município, Divulgação de cursos AVAMEC, Webinar de Educação                                                                   |

<sup>32</sup> PLANCON (Plano de Contingência) é um documento ou conjunto de procedimentos que visa antecipar, organizar e coordenar ações em resposta a situações de emergência ou crise. O objetivo principal de um PLANCON é garantir que, diante de uma ameaça ou incidente, as pessoas e organizações envolvidas saibam como agir para minimizar danos, preservar vidas e proteger bens.

|                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                   | Ambiental, Avaliação por parecer descritivo, Terra Limpa (somente para professores multiplicadores)                                                                                                                                                                                                                                               |
| Atendimento Educacional Especializado (AEE) (NEI) | PPP, PLANCON, Planos de Metas e Ações, Projetos e Planejamentos, Apresentação do prefácio da Proposta Curricular Municipal 2021, Diário on-line, Estudo da Proposta Curricular do Município, Divulgação de cursos AVAMEC, Webinar de Educação Ambiental, Avaliação por parecer descritivo, Terra Limpa (somente para professores multiplicadores) |
| 1º Ano do Ensino Fundamental                      | Conteúdos mínimos <sup>33</sup> , Apresentação do prefácio da Proposta Curricular Municipal 2021                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 2º Ano do Ensino Fundamental                      | Conteúdos mínimos, Apresentação do prefácio da Proposta Curricular Municipal 2021                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 3º Ano do Ensino Fundamental                      | Conteúdos mínimos, Apresentação da obra “Balneário de Camboriú: Formação Social, econômica e política”, Apresentação do prefácio da Proposta Curricular Municipal 2021                                                                                                                                                                            |
| 4º Ano do Ensino Fundamental                      | Conteúdos mínimos, Apresentação do prefácio da Proposta Curricular Municipal 2021                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 5º Ano do Ensino Fundamental                      | Conteúdos mínimos, Apresentação do prefácio da Proposta Curricular Municipal 2021                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Ciências                                          | Programa Terra Limpa, Apresentação do prefácio da Proposta Curricular Municipal 2021                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Laboratório de Ciências                           | Programa Terra Limpa, Apresentação do prefácio da Proposta Curricular Municipal 2021                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Língua Portuguesa                                 | Olimpiadas de Língua Portuguesa. Apresentação do prefácio da Proposta Curricular Municipal 2021                                                                                                                                                                                                                                                   |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Embora o Relatório de 2021 apresente uma estrutura mais concisa no que se refere aos itens descritivos dos encontros formativos, evidencia-se uma ausência de informações referentes às formações continuadas ofertadas principalmente aos professores de algumas das áreas/disciplinas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, cujos cursos não são citados no documento. Faz-se possível inferir uma ausência de registros, uma vez que os encontros formativos ocorrem obrigatoriamente de forma mensal para todas as áreas/disciplinas, nos períodos de hora-atividade. No que se refere à diversidade de temas, observa-se uma abrangência maior de assuntos relacionados às diretrizes teórico-pedagógicas da Rede nos cursos destinados aos professores da Educação Infantil, a exemplo do estudo de capítulos da Proposta Curricular Municipal 2021.

Não foram obtidos documentos referentes à formação continuada em serviço do ano de 2022 junto ao CONSEME. Por fim, o “Relatório de Formações 2023”, único documento referente ao ano, apresenta uma configuração ligeiramente diferente dos seus antecessores,

<sup>33</sup> Em virtude do escalonamento de turmas causado pelo cumprimento das regras de distanciamento social implementadas durante a Pandemia de COVID-19, a Rede Municipal de Ensino optou por elencar os conteúdos mínimos a serem cumpridos no ano de 2021 para cada ano/série do Ensino Fundamental.

tendo nas páginas iniciais a descrição dos encontros formativos realizados somente com os professores da Educação Infantil, para em seguida, exibir um texto introdutório e então a descrição dos encontros formativos destinados aos professores do Ensino Fundamental, evidenciando que sua elaboração foi realizada em dois momentos distintos. O quadro a seguir elenca, de forma resumida, os temas de encontros formativos direcionados aos professores, organizados a partir de cada área/disciplina:

Quadro 5 - Temas dos encontros formativos do ano de 2023

| Área/disciplina                                   | Tema                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Educação Infantil (NEI)                           | Diretrizes pedagógicas da Rede, Inovações Tecnológicas Educacionais (1 representante de cada unidade escolar), Educação Ambiental (somente para professores multiplicadores), Plano de abandono escolar (Defesa Civil e Bombeiros), Brincadeiras musicais (somente para professores multiplicadores)                      |
| Educação Física (NEI)                             | Diretrizes pedagógicas da Rede, Inovações Tecnológicas Educacionais (1 representante de cada unidade escolar), Educação Ambiental (somente para professores multiplicadores), Educação inclusiva, Plano de abandono escolar (Defesa Civil e Bombeiros), Brincadeiras musicais                                             |
| Atendimento Educacional Especializado (AEE) (NEI) | Diretrizes pedagógicas da Rede, Inovações Tecnológicas Educacionais (1 representante de cada unidade escolar), Educação Ambiental (somente para professores multiplicadores), Plano de abandono escolar (Defesa Civil e Bombeiros)                                                                                        |
| 1º Ano do Ensino Fundamental                      | Programa Melhoria da Educação <sup>34</sup> (somente para professores multiplicadores das unidades participantes), “Um mar de histórias para ler em casa” (formação leitora infantil), Metodologias ativas                                                                                                                |
| 2º Ano do Ensino Fundamental                      | Programa Melhoria da Educação (somente para professores multiplicadores das unidades participantes), “Um mar de histórias para ler em casa” (formação leitora infantil), Metodologias ativas                                                                                                                              |
| 3º Ano do Ensino Fundamental                      | Programa Melhoria da Educação (somente para professores multiplicadores das unidades participantes), “Um mar de histórias para ler em casa” (formação leitora infantil), Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética por meio de jogos, atividades e estratégias, Alfabetização (desafios), Jogos e desafios matemáticos |
| 4º Ano do Ensino Fundamental                      | Programa Melhoria da Educação (somente para professores multiplicadores das unidades participantes), “Um mar de histórias para ler em casa” (formação leitora infantil), Prova Brasil                                                                                                                                     |
| 5º Ano do Ensino Fundamental                      | Programa Melhoria da Educação (somente para professores multiplicadores das unidades                                                                                                                                                                                                                                      |

<sup>34</sup> De acordo com o site do próprio programa, o “Melhoria da Educação é uma iniciativa do Itaú Social que proporciona formação continuada para gestores educacionais e visa fortalecer as secretarias municipais de educação de modo a garantir o direito à educação de qualidade e equidade para as crianças, adolescentes e jovens. O programa aborda tanto o eixo da gestão pedagógica quanto o da gestão administrativo-financeira e faz parte da atuação do Itaú Social na Educação Infantil e nos Anos Finais do Ensino Fundamental.”

|                         |                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         | participantes), “Um mar de histórias para ler em casa” (formação leitora infantil), Projetos de Educação Ambiental, Prova Brasil.                                                                                                                |
| Apoio Pedagógico        | “Um mar de histórias para ler em casa (formação leitora infantil)                                                                                                                                                                                |
| Arte                    | O desenho na história da arte, A abordagem histórico-cultural e técnicas de desenho, Didática histórico-crítica, Caligrafia, Oficina de materiais didáticos                                                                                      |
| Ciências                | Educação Ambiental                                                                                                                                                                                                                               |
| Educação Física         | Esporte na escola, Memória humana e construção intercultural, Capoeira                                                                                                                                                                           |
| Ensino Religioso        | Metodologias ativas, Planejamento e uso de Inteligência Artificial                                                                                                                                                                               |
| Geografia               | Metodologias ativas, Estruturas internas do planeta e placas tectônicas, Formação de rochas ígneas, sedimentares e metamórficas,                                                                                                                 |
| História                | A História na sala de aula, Gamificação, “Orla marítima de Balneário Camboriú: lugares urbanos e práticas sociais ao longo da segunda metade do século XX” (dissertação de mestrado),                                                            |
| Laboratório de Ciências | Planejamento de atividades, “Laboratório de tecnologia, Empreendedorismo e Inovação (LabTEI)                                                                                                                                                     |
| Leitura                 | Plano de ensino, Contação de histórias e desenvolvimento da inteligência emocional, Espetáculo “O olho d’água” e oficinas,                                                                                                                       |
| Língua Inglesa          | Material didático, Os efeitos da globalização, Ensino da Língua inglesa na perspectiva intercultural, Avaliação/Recuperação Paralela, Técnicas de drama no aprendizado de idiomas                                                                |
| Língua Portuguesa       | Material didático e PNLD <sup>35</sup> , Literatura e leitura compartilhada, Texto, textualidade e textualização, Avaliação/Recuperação Paralela e Olimpíadas de Língua Portuguesa, Práticas de leitura, reflexão linguística e produção textual |
| Matemática              | Práticas pedagógicas ( <i>software</i> Geogebra), Inteligência Artificial e Pensamento computacional plugado e desplugado, Inovação e Tecnologia                                                                                                 |
| Música                  | Diretrizes pedagógicas, Vivenciar a música (troca de experiências), “Um mar de histórias para ler em casa” (formação leitora infantil), Música no cotidiano escolar, Criação de audiolivro/livro digital da APAE,                                |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Da mesma forma que o seu antecessor, o Relatório de 2023 descreve de maneira criteriosa cada uma das formações, e diverge ao apresentar de maneira mais completa os encontros formativos destinados aos professores do Ensino Fundamental. Entretanto, observa-se ainda uma abrangência maior de assuntos relacionados às diretrizes teórico-pedagógicas da Rede nos cursos destinados aos professores da Educação Infantil, uma vez que somente os

<sup>35</sup> PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) é uma iniciativa do governo federal brasileiro, gerenciada pelo Ministério da Educação (MEC), que tem como principal objetivo distribuir gratuitamente livros didáticos e outros materiais pedagógicos para estudantes e professores de escolas públicas de educação básica em todo o país.

encontros formativos da disciplina de Arte do Ensino Fundamental contemplaram a concepção teórico-metodológica escolhida pela Rede: A abordagem histórico-cultural e a didática histórico-crítica. Os temas destinados às áreas/disciplinas do Ensino Fundamental restantes, ainda que pertinentes ao momento formativo às peculiaridades de cada uma, caracterizam-se de forma geral por uma ênfase excessiva no âmbito da prática pedagógica e assuntos da moda, como tecnologia, metodologias ativas e inteligência socioemocional, em detrimento da teoria educacional, fundamental para a formação docente e que deve estar aliada à prática. Há ainda a presença programas de formação verticalizados por entidades pertencentes ao terceiro setor, a exemplo do Itaú Social, cuja proposta formativa abrangeu a maioria das formações ofertadas aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2023.

Uma característica peculiar do referido Relatório são as avaliações dos encontros formativos, inseridas *ipsis litteris* ao modo como foram escritas nos formulários avaliativos *on-line* elaborados pela SEDUC e encaminhados aos professores ao final de cada curso. Pode-se deduzir, a partir de então, que sua função restringe-se à inserção nos relatórios de formação, corroborando com a inferência de Rheinheimer (2006), já citada anteriormente, sobre um caráter meramente burocrático dos formulários de avaliação, uma vez que não pressupõem uma reorganização do planejamento dos encontros formativos.

Sendo assim, foi possível observar nos documentos analisados que a Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú cumpre a sua obrigação em ofertar anualmente formação continuada em serviço para os seus professores. Desse modo, o critério de análise sobre a efetividade dos projetos de formação da Rede recai principalmente na congruência dos temas propostos para os encontros formativos com a sua posterior consolidação na prática docente, se esta ocorre de acordo com a concepção teórico-metodológica estabelecida e com as propostas curriculares produzidas pela Rede ao longo de sua existência. Tal análise será aprofundada no capítulo seguinte, no qual serão apresentados os relatos dos professores participantes das entrevistas realizadas por meio de grupos focais, de modo a investigar, a partir do viés docente, a efetividade das formações continuadas em serviço promovidas pela Rede.

## 6 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PELO VIÉS DOCENTE: DADOS EMPÍRICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar as contribuições dos professores participantes dos grupos focais, caracterizar o nível de conhecimento dos entrevistados sobre a concepção teórico-metodológica adotada pela rede nas propostas curriculares, suas percepções sobre as formações continuadas em serviço promovidas pela Rede e os impactos dessas formações em sua prática pedagógica.

Os dados aqui apresentados referem-se a uma pesquisa de campo realizada nos meses de maio e junho de 2024 em três unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú. As unidades escolares, aqui denominadas Escola 1, Escola 2 e Escola 3, foram selecionadas por possuírem o maior número de professores efetivos, de acordo com dados consolidados pelo Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação no ano de 2022. A captação dos dados ocorreu a partir de gravação de vídeo em sessões de grupos focais cuja participação se deu por meio de adesão (inscrição prévia).

A pesquisa de campo foi concebida de modo a buscar o cumprimento de cada um dos objetivos específicos elencados nesta dissertação por meio de questões norteadoras semiestruturadas (Apêndice A), visando a composição de um panorama que possibilitasse, por meio das respostas dos entrevistados, uma análise da correlação entre a base teórica (propostas curriculares/formação continuada em serviço) e a prática docente cotidiana. A interdependência entre as questões norteadoras e cada um dos objetivos específicos possibilitou também estabelecer uma metodologia de categorização dos relatos dos entrevistados a partir dos blocos de questões.

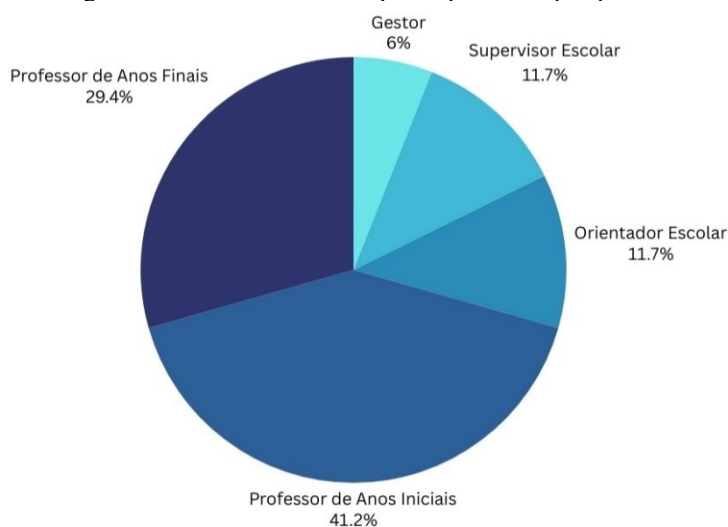
Cabe, entretanto, e primeiramente, o esclarecimento de um conceito fundamental para esta análise de dados e que se faz presente tanto no título quanto no objetivo geral desta pesquisa: os impactos causados pelas propostas de formação continuada em serviço e a concepção teórico-metodológica adotada pelo município na prática dos professores. A definição vernacular de *impacto* adotada por este pesquisador, segundo o dicionário *on-line* Priberam, é de sentido figurado e pode significar tanto “efeito de uma ação” quanto “influência decisiva dos acontecimentos no decurso da história”. Desse modo, esta pesquisa compreende o conceito de impacto como um efeito/influência causado na prática docente dos professores inexoravelmente resultante da ação formativa da Rede, seja pela presença ou pela ausência de uma abordagem teórico-metodológica determinada e repassada por meio de encontros

formativos. Consequentemente, uma formação continuada em serviço deficitária ou influenciada por modismos impacta negativamente a consolidação de um projeto de ensino previamente elaborado pela Rede, conforme adverte Nóvoa (2009, p. 27, grifos do autor):

Há um *excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*. [...] O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas.

Neste capítulo, as perspectivas acerca da materialização da Proposta Curricular e da formação continuada em serviço da Rede Municipal de Balneário Camboriú são fruto da análise das respostas obtidas em encontros de grupos focais heterogêneos realizados com dezessete profissionais que atuam nas três unidades escolares selecionadas. A dinâmica de grupos focais exige a participação simultânea dos entrevistados, motivo pelo qual se fez necessária a inscrição prévia dos interessados por meio de um formulário *Google* contendo perguntas de teor socioeconômico, cujo objetivo consistia em delinear um perfil médio dos sujeitos da pesquisa. Dos dezenove (19) participantes inscritos, somente dois (2), ou seja, 10,5% dos inscritos não compareceu a nenhum dos encontros programados. Entre os dezessete (17) participantes regulares, 6% são Gestores Escolares, 11,7% são Supervisores Escolares, 11,7% são Orientadores Escolares, 41,2% são professores de Anos Iniciais e 29,4% são professores dos Anos Finais.

Figura 3 - Gráfico acerca dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

A maioria dos entrevistados (85%) é do sexo feminino. Em relação à faixa etária, a grande maioria está concentrada na faixa entre 40-59 anos e possui pós-graduação *lato sensu* realizada majoritariamente em instituições de Ensino Superior privadas, de forma presencial. Quanto ao tempo de docência, somente 21,4% dos entrevistados atuam há menos de 5 anos, sendo que 78,6% da totalidade leciona em uma única escola da rede pública de ensino, com uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Quanto à formação acadêmica, 64,3% afirmam ter participado de mais de dez atividades formativas (cursos, oficinas ou palestras). Em relação à participação em atividades de formação continuada, 78,6% afirmam tê-lo feito há menos de um ano, embora sinalizem também conflitos com o horário de trabalho que impedem de realizar tais atividades por conta própria. 85,7% dos entrevistados afirmam ter participado há menos de um ano de atividades de formação continuada promovidas pela SEDUC, embora 50% da totalidade relate não acreditar que os cursos oferecidos atendem as suas necessidades profissionais. Por fim, 42,9% da totalidade afirma que os temas abordados nos encontros formativos não contemplam questões atuais da educação.

A questão referente à compreensão docente no que se refere ao pertencimento nos processos formativos é complexa. A formação continuada em serviço é geralmente vista como algo obrigatório e não como um direito adquirido. Entretanto, a participação efetiva dos professores na formação continuada, especialmente nos momentos de planejamento e produção de documentos, é extremamente necessária para que os processos ocorram de forma orgânica, ou seja, para que o docente possa se reconhecer como um dos atores responsáveis pela construção da teoria e a sua materialização prática. Nóvoa (2009, p. 36-37) alerta que é preciso

devolver a formação de professores aos professores. A frase pressupõe que os professores terão sido afastados dos programas de formação. E, de facto, assim é. [...] a expansão da “comunidade de formadores de professores” teve efeitos muito positivos, sobretudo no que diz respeito à proximidade com a investigação e ao rigor científico. Mas acentuou, claro está, a tendência para valorizar o papel dos “cientistas da educação” ou dos “especialistas pedagógicos” e do seu conhecimento teórico ou metodológico em detrimento dos professores e do seu conhecimento prático. É inegável que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir, mas a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional.

Desse modo, a fim de identificar o caráter orgânico da construção da Proposta Curricular da Rede, os entrevistados foram questionados acerca da sua participação no processo de sistematização do documento. As respostas obtidas evidenciam um possível desajuste em relação ao real envolvimento e colaboração dos professores:

Eu penso assim, que, como é feito “de lá para cá”, né, a gente recebe o documento pronto e tem que trabalhar. [...] Mas nessa questão, às vezes eles dizem assim, “mas foi um grupo de professores que fez”. Quem são esses professores? Como são escolhidos esses professores? Porque assim, teria que ter essa participação: “Alguém da escola gostaria de participar?” De repente é um voluntariado, ok, mas não chega para nós. Eu não sei se alguém daqui foi convidado, se recebeu um e-mail: “Quer participar, gostaria de participar?”. Não tem nem essa troca. Eu acho que se tivesse abertura, “você gostaria de participar, você tem disponibilidade?”, eu acho que teriam pessoas voluntárias, mas não chega para nós. (Professora C, Grupo Focal Escola 1)

E ali na Proposta também eu vejo isso. Porque eles passam um discurso de que é um documento democrático, participativo, mas eles sabem que no fim não é. Porque não se leva tanto em consideração a opinião do professor, essa troca de experiência, as experiências, a vivência dos professores que estão aqui na sala de aula, no dia a dia, na hora de elaborar o documento. (Professora A, Grupo Focal Escola 1)

Às vezes, são os mesmos professores que vão, né? E, às vezes, vão porque é obrigação. É obrigação, não é um convite. Tudo bem, é uma formação continuada, é importante. Mas muitos, às vezes, não participam, porque eles vão em uma, duas, e aí vê, “ah, não, não é legal, não gostei, não foi bacana, não teve troca de ideias”, né? “Então, não vou participar”. (Professora C, Grupo Focal Escola 1)

Eu não participei de tudo, claro. Nós éramos... escrebas, não é? Então, assim, foi interessante. Tinha ali as falas, realmente tem as falas dos núcleos, das escolas, né? Então, isso... Nisso, assim, acho que foi bem válido, só que na hora que acelerou, eu acho que é aí que perdeu-se o que seria, né? Porque quando, acho que retornou [após a Pandemia de COVID-19], como eu já não participei desse momento, mas eu imagino que na hora de retornar foram muito poucos que “tiveram” participando, né? Então, acabou, acho que, um documento que, de repente, foi a formadora que acabou sedimentando aquilo e aí eu acho que faltava um pouco da vivência do município, né? (Supervisora B, Grupo Focal Escola 2)

Justamente porque não é construída [a Proposta Curricular] coletivamente, de fato, de verdade. “Construíu. Volta a construção, discute o que foi construído, aprende, se apropria daquilo...” Porque, assim, é uma coisa que não vai ter fim. Vai sempre ter mais alguma coisa pra renovar, alguma coisa pra mudar, alguma coisa pra melhorar. Isso é uma construção continuada. Na [Proposta] de 2012, por exemplo, lá do segundo ano, a parte de português, quem terminou ela, fui eu em casa. Porque a coisa não andava, não andava, sabe? Era no grupo de professores. Então, o que ficou claro assim? “A proposta tá sendo elaborada pelos professores”. Outdoors, tá? [faz um gesto amplo] Na prática, um ou outro que fez e foi encaminhado pra educação. E a minha indignação é assim, ó, como que eu, uma professora, não me desmerecendo, mas que eu, uma professora, elaboro algo pra uma rede inteira e isso não vai pra Secretaria de Educação e não tem técnicos lá pra fazer essa análise, pra isso voltar pra rede, sabe? E eu questioneei isso na época, inclusive (Gestora, Grupo Focal Escola 2)

As percepções dos entrevistados revelam uma contradição intrínseca ao processo de sistematização das propostas curriculares do município de Balneário Camboriú. No momentos em que há uma participação docente mais efetiva, a qual possibilita aos profissionais que se reconheçam no texto do documento, observa-se um olhar crítico destes em relação à qualidade do produto final, a exemplo dos relatos da Supervisora B e da Gestora. Em contrapartida, em momentos em que a participação docente é balizada por uma assessoria contratada, geralmente

oriunda de instituições de ensino superior, e o produto final passa por uma rigorosa revisão acadêmica, ocorre a perda da identificação docente em relação ao texto, uma vez que este sofre um aprofundamento teórico e vernacular. Desse modo, constata-se uma reiteração da dicotomia teoria *versus* prática que potencializa o distanciamento dos professores do estudo das teorias educacionais.

Há ainda a interpretação de que não há uma ampla divulgação no que se refere à oportunidade de integrar as equipes de sistematização da Proposta, a exemplo do relato da Professora C, embora seja possível identificar, na sua fala seguinte, que há uma desistência dos professores ao longo do processo por não se identificarem com os temas abordados nos encontros formativos. Fato que é corroborado pelo relato da Professora A, ao afirmar que as vivências e experiências docentes não são levadas em consideração na elaboração da Proposta. Desse modo, observa-se que, mesmo havendo a participação dos professores, esta é paradoxalmente por eles mesmos invalidada, seja pelo anseio de uma Proposta Curricular fundamentada na prática pedagógica cotidiana e que carece de uma base teórico-metodológica bem fundamentada, seja pela refutação de uma Proposta criteriosamente alicerçada na concepção teórica adotada pelo município há mais de vinte anos e que se torna abstrata na visão docente por não explicitar a sua prática pedagógica.

Sendo assim, detecta-se uma possível deficiência na mediação da atividade educativa que se constitui a formação continuada em serviço por parte da Secretaria Municipal de Educação, órgão responsável pelo planejamento, organização e execução dos encontros formativos. O fenômeno educativo é paradoxal e contraditório na sua essência, e a superação da aparente divisão entre o ideal e o concreto só se torna possível a partir da mediação entre a teoria e a prática (Cury, 2000, p. 43). Uma prática mediadora mais alinhada à dialética teoria/prática revela-se nos seguintes relatos dos entrevistados:

Aí tu recebe um documento, primeiro que tu vai conhecer o documento. Que tu construiu, que tu teve lá. Não só o nome. E tu vai respeitar esse documento também, sabe? Tu vai ficar com outros olhos com o documento. Vai ter orgulho de trabalhar com aquilo. Vai ter orgulho, inclusive, de mostrar pros novos que vão chegar, de apresentar numa atividade pedagógica. Eu não posso chamar um, eu chamo outro, eu chamo aquele, eu chamo aquele outro. Eles conhecem, eles fizeram. Isso é valorização. É valorizar a capacidade que todos nós temos. (Gestora, Grupo Focal Escola 2)

Então, como entra como uma proposta, passam-se anos reformando os documentos, mas as demandas que os professores tinham continuam sem ser assumidas. Então, o que acontece? Ela é realmente uma proposta. “Eu só estou propondo isso, mas a efetivação da parte que demanda dos outros órgãos de estrutura dessa coisa fica em falta”. Então, se formou um novo documento, daqui a uns anos vai ser formado um novo documento, mas as propostas iniciais ainda não foram atendidas. Ela é utópica.

Mas não é nem a parte do teórico em si, eu acho que é a parte da prática mesmo que ela tem um distanciamento. E aí a gente volta naquele conceito do quê? De que os professores deveriam se unir e criar uma proposta com base ao que eles estão vivenciando mesmo no processo educacional, né? E essa parte de teoria mesmo, eu digo assim, teria que se debruçar mesmo. (Professora I, Grupo Focal Escola 3)

Porque aí, assim, é uma, acontece de uma forma, quando é o formador que coloca essas vertentes para a gente pesquisar, né? E já vem ali com um resumo pronto: “Ó, construtivismo trabalha isso, Paulo Freire trabalha aquilo.” Então, é algo que já é passado pronto. Mas, de repente, assim: “Vão fazer grupos de pesquisa e cada grupo vai pesquisar uma vertente e vai apresentar para os demais uma síntese do que fala essa corrente teórica”. Então, eu acredito que envolveria mais os professores, também, nesse quesito. Muitos não iam querer fazer parte, mas eu acredito que muitos também iam gostar de fazer parte desse processo. (Professora C, Grupo Focal Escola 1)

As discrepâncias em relação à mediação da formação continuada em serviço na Rede são evidenciadas ainda nas respostas dos entrevistados ao serem questionados como se deu o estudo da Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú lançada em 2021. Cabe salientar que a Proposta constitui uma diretriz curricular elaborada pelo município, com caráter normativo, político, ideológico, sociocultural e epistemológico. Por isso, deve obrigatoriamente ser tema de formação continuada, visando capacitar os professores em exercício para sua adequada implementação, com maior ênfase nos aspectos teórico-metodológicos do que nos aspectos curriculares: “Quando a docência fica reduzida à dimensão técnica, cabe ao professor um papel de implementador de métodos e técnicas para conquistar resultados, deixando de fazer parte da sua atividade profissional o questionamento das intencionalidades do ensino.” (Gatti, 2019, p. 177). O quadro a seguir demonstra, de forma sintetizada, a correspondência entre o objetivo específico e as questões norteadoras utilizadas para atingi-lo, bem como as considerações acerca das respostas obtidas:

Quadro 6 - Sistematização das Considerações acerca das respostas obtidas

| OBJETIVO ESPECÍFICO                                                                                                                                                                                                                   | QUESTÕES NORTEADORAS                                                                                                                                                                                                                                                                                        | CONSIDERAÇÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3. Identificar, por meio de grupos focais com professores efetivos da rede, o caráter orgânico da proposta de formação continuada da rede, isto é, se as bases desta são discutidas com os próprios professores e comunidade escolar; | a) Você ajudou a construir a Proposta Curricular?<br>b) De quem partiu a iniciativa de construir uma Proposta Curricular?<br>c) Quem foram os partícipes do processo de sistematização da Proposta?<br>d) Você participou da formação continuada sobre os fundamentos da proposta no ano de 2018? Como foi? | Evidenciou-se um possível desajuste em relação ao real envolvimento e colaboração dos professores;<br>Revelou-se uma contradição intrínseca ao processo de sistematização das propostas curriculares do Município;<br>O texto produzido com maior participação docente é desqualificado pelos próprios professores, ao passo os textos produzidos com auxílio de uma assessoria contratada é considerado demasiadamente acadêmico; |

|  |  |                                                                                                                                                                   |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | Identificou-se a desistência dos professores em integrar as equipes de sistematização das propostas curriculares por não se identificarem com os temas abordados. |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pelo autor

Dos projetos e relatórios de formação continuada elaborados pela SEDUC e analisados na seção final do capítulo anterior, o estudo da proposta curricular de 2021 aparece como tema formativo apenas para os professores da Educação Infantil. Para os professores do Ensino Fundamental, há somente o tema “Apresentação do prefácio da Proposta Curricular Municipal 2021”. Infelizmente, não foi possível obter projeto ou relatório de formação elaborados pela SEDUC no ano de 2022, de modo que não se pode afirmar que houve continuidade no estudo deste tema. Todavia, os relatos dos profissionais a seguir apontam para uma ausência de formação continuada sobre a Proposta Curricular:

Então, assim, foi algo só encaminhado via eletrônica. E não foi dado nenhum tipo de ênfase ou explicação ao qual nos trouxesse mais clareza no conteúdo que estava sendo abordado ali naquele documento. [...] Eu recebi essa documentação, eu tive o interesse espontâneo de ler e, dentro do que eu li, anotar algumas dúvidas e sanar com os colegas ou com a própria supervisão.” (Professora E, Grupo Focal Escola 1)

Estou há um ano a mais que a Professora E, mas também o documento me foi enviado por e-mail. Não houve uma conversa sobre isso, não houve uma orientação. Se a gente tem um interesse pessoal, a gente busca, mas também se até hoje eu nunca tivesse lido, nunca tivesse buscado saber, ninguém saberia. Não se tem uma orientação, não se tem uma conversa. Mas mesmo se a gente tivesse ‘pegado’ esse documento pronto, e ele fosse de alguma forma... trabalhado, orientado na escola.. Já se teria alguma coisa. (Professora D, Grupo Focal Escola 1)

Já que nós não participamos ativamente da sua construção, então, tivesse pelo menos uma formação de explicar o porquê. Até coisas mínimas, como você falou [aponta para a Professora E], do porquê dar um conteúdo agora, outro conteúdo... Porque tem que ter uma lógica pra construir esse documento. Alguém construiu ele. Qual a lógica que foi utilizada? Às vezes parece que não tem, né? “Tá, por que o conteúdo se repete do segundo pro terceiro trimestre? “Porque esse conteúdo tem que ser trabalhado o ano inteiro”, né? A gente acaba tirando as nossas conclusões. (Professora A, Grupo Focal Escola 1)

Aos participantes dos grupos focais foi perguntado ainda como poderia/deveria ser realizado o estudo da Proposta Curricular. Embora escassas, as respostas obtidas demonstram discernimento em relação à importância de uma formação continuada em serviço pautada na dialética teoria/prática:

Pequenas doses de teoria, mas junto com elas, a prática. Porque olha a nossa Proposta, o tamanho da nossa Proposta, né? Levar para uma atividade pedagógica, porque a gente só tem três encontros no ano, um tempo curto de um dia, que ainda vem uma pauta da educação, que é uma discussão sempre nossa. Discutir sobre a Proposta

Curricular em pequenas partes e aí falar da prática daquela parte. Porque a teoria não pode ser esquecida. Tem muita coisa que é realizado e a gente não sabe qual teoria está ali. [...] A escola não tem condições de fazer isso em três encontros. Agora a Rede sim. Porque é feita a formação mensal. Então esses encontros, o que a gente pensa? “Primeiro vamos conhecer a proposta curricular. O que a gente faz com ela? Como a gente trabalha ela? Quais os preceitos teóricos dessa proposta?” (Gestora, Grupo Focal Escola 2)

Eu quero coisas pra interferir na minha prática. Então, de a gente perceber que a teoria, ela é a base da prática. Mas, de que forma trabalhar isso? De uma forma pra você conseguir compreender o que é importante e, pra chegar na prática, precisa disso. É uma tarefa difícil. E também a formação básica. Porque nós teríamos entendido isso na faculdade. Deixa a desejar. Porque, a gente tem uma hora-atividade uma vez por semana. Se a gente tem um encontro por mês, não vai dar conta de tudo isso que a gente deveria ter aprendido na faculdade.” (Professora A, Grupo Focal Escola 1)

A fim de reiterar o nível de conhecimento dos entrevistados acerca da Proposta Curricular, foi questionado a eles a sua compreensão sobre a base teórica na qual o documento foi construído. Das duas únicas respostas obtidas, somente uma aponta para um conhecimento maior da fundamentação teórica abordada, o que revela uma carência dos docentes em relação à apropriação das teorias educacionais, mas também reafirma a inexistência de formação sobre o documento:

É a base marxista, né? E a BNCC é construtivista. E é uma outra retórica. No cenário político que nós vivemos hoje, as pessoas criticam Marx sem conhecer. Então, como não tem conhecimento da teoria, eles falam que é marxista já... Assusta, por quê? Mas por causa do disse-que-me-disse. Ah, porque é isso, porque é aquilo. (Professora A, Grupo Focal Escola 1)

Eu vou ser sincera que eu não recorro direito, mas ela é mais focada na parte de argumentação, a parte dialética seria mais uma educação com base no diálogo, argumentação, coisas nesse sentido, não é? (Professora I, Grupo Focal Escola 3)

Ainda no âmbito da compreensão das teorias educacionais, foi perguntado aos entrevistados quais as justificativas para a escolha dos autores utilizados na base teórica da Proposta Curricular e se haveria outros que pudessem ser citados. É importante salientar que foi necessário que este pesquisador citasse alguns dos teóricos utilizados nos textos principais da Proposta para que os entrevistados pudessem se manifestar. As respostas obtidas demonstram uma vez mais uma carência dos docentes neste assunto, principalmente no que se refere ao cruzamento de correntes epistemológicas que não estão alinhadas entre si:

Eu concordo com a Professora D, porque a gente não conhece muito de outras correntes teóricas, então é difícil falar. Então, de repente, organizar formações para que a gente aprendesse um pouquinho mais sobre cada corrente, porque aí sim. Ah, foi colocado para nós a teoria histórico-cultural, ok, é o que a gente procura seguir e tal, mas as outras a gente conhece? Quais contribuições das outras foram deixadas de lado? Que alguém colocou essa e a gente, ok, trabalha em cima dela, mas será que

teria alguma outra que também poderia agregar? Então, essa discussão não aconteceu. (Professora C, Grupo Focal Escola 1)

Eu não sei dizer qual, de verdade, assim, eu não sei dizer qual teoria eu acharia melhor, eu acho que a gente, na verdade, como educador, a gente acaba passeando por quase todas, assim. Até porque a parte teórica, ela fica... A gente até esquece na nossa prática, né? Tipo, assim, os nomes, as nomenclaturas, qual que é a base delas. Então, mas quando a gente vai analisar, a gente acaba participando de várias delas, né? (Professora I, Grupo Focal Escola 3)

Porque, assim, o Saviani, quais são os autores que seguem a linha do Saviani? Quais são os autores que dialogam com o Saviani? Na Educação Infantil, na alfabetização, tem autores que dialogam com ele? Com Paulo Freire? Paulo Freire, como a gente acaba estudando mais, traz mais na faculdade, no meu caso, no mestrado, como era uma linha que a minha orientadora seguia, a gente também teve um pouquinho mais de estudo com relação a Paulo Freire, eu consigo relacionar autores em algumas áreas, por exemplo, alfabetização, com Paulo Freire. [...] Então, assim, existe esse pensamento, às vezes, hegemônico, dentro das universidades, por exemplo, até mesmo do mestrado, de apresentar alguns teóricos, algumas leituras específicas e acabaram não ampliando esse leque de possibilidades, né? (Professora A, Grupo Focal Escola 1)

Eu acho que se não tem Paulo Freire, eu acho que incluir, é só o que eu falo. Outros teóricos, de repente, não sei. Não tenho tanto conhecimento dos outros. Mas o Paulo Freire sempre acrescenta bastante, ele tem uma visão de alfabetização, de mundo, de letramento no caso, né? Ele já falava do letramento antes da palavra letramento existir, então eu sou suspeita, mas eu gosto muito de Paulo Freire, e se ele não tem na nossa proposta, eu acho que ele é um bom teórico. (Professora B, Grupo Focal Escola 1)

Porque, para ser bem sincera, às vezes a gente acaba trabalhando seguindo o teórico que a gente mais gosta. Eu, pelo menos, não sigo ali a linha do Saviani, apesar de ele estar ali [na Proposta]. Mas quando a gente fala a nível de rede, eu acho que os dois seriam importantes, mas em níveis diferentes. Não sei se, de repente... Também não teria como fazer uma Proposta para o CEJA, uma Proposta para o Ensino Fundamental 1, uma Proposta para o Ensino Fundamental 2 e uma Proposta para a Educação Infantil, que daí ia virar uma salada também. Mas, pensando assim, não consigo me lembrar de nenhum teórico que conseguiria contemplar tudo de maneira satisfatória. (Professora D, Grupo Focal Escola 1)

Eu acredito que é importante ter uma teoria norteadora. Mas, como a Professora I e a Orientadora B falaram, ela não vai sempre ser 100%. Então, aí, cabe ao professor conhecer outras teorias e ir se apropriando de um pedacinho de cada uma, de acordo com a necessidade. Até porque a sala de aula, ela é heterogênea. Às vezes, o que funciona para um aluno não funciona para outro. Porque o objetivo principal é que o aluno evolua nesse processo de aprendizado. Então, o objetivo não é aplicar 100% uma abordagem, uma teoria ou outra. O principal ali, o elemento principal é o aluno. Então, eu, como professora, tenho que conhecer essas outras para adaptar conforme ele vai precisando.” (Professora J, Grupo Focal Escola 3)

No entanto, já no primeiro capítulo da Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú do ano de 2021, denominado “Currículo/Proposta Pedagógica”, há uma explanação detalhada sobre a concepção da Rede acerca das teorias educacionais e currículo fundamentadas em Silva (1999) e Saviani (1984), de modo a esclarecer a opção pela abordagem histórico-cultural e também respaldar a sua sobreposição em relação às teorias de correntes divergentes.

Tal fato ratifica a necessidade da promoção de formação continuada em serviço para os professores que contemple o estudo da Proposta enquanto documento a fim de promover uma melhor compreensão a respeito das teorias/abordagens pedagógicas:

[...] as teorias de aprendizagem são correntes epistemológicas que norteiam o planejamento docente, na medida em que se comprometem com a explicação sobre como o desenvolvimento humano se dá na relação ou não com a aprendizagem. Ressalta-se, no entanto, que tais orientações derivadas de tendências pedagógicas não servem como uma receita pronta a ser seguida rigorosamente, porque tal processo também é histórico e, como tal, precisa ser tomado nessa relação. [...] Assim, evidencia-se a natureza de sobreposição/contraposição de uma corrente/tendência teórico-filosófica em relação à outra. (Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú, 2021, p. 30)

Independentemente de estar pautada no estudo da Proposta Curricular do Município, a formação continuada em serviço, enquanto atividade educativa, deve estar comprometida com a emancipação e a formação do pensamento autônomo dos docentes, ainda que pautado pelas normativas educacionais. Enquanto ferramenta de reprodução das relações e classe existentes, a formação continuada perpetua as relações sociais e de poder estabelecidas hegemonicamente pelo sistema socioeconômico; entretanto, pode também permitir o desvelamento das contradições existentes neste sistema por meio do estudo das teorias educacionais, residindo aí a sua possibilidade para a superação e modificação da realidade (Schlesener, 2016). Para tanto, é necessária uma metodologia formativa que privilegie o ensino dos conceitos científicos alinhados à aplicação cotidiana destes, como exemplifica Gatti (2019, p. 184-185), ao citar a proposta formativa de Schön (1995):

Propõe, então, a formação de um profissional capaz de refletir sobre sua experiência para compreender e melhorar o seu ensino, com base na epistemologia da prática, que se sustenta em três conceitos fundamentais: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação. [...] Segundo o autor, o conhecimento tácito não é suficiente quando a ação assume uma forma inesperada, exigindo reconstrução mental da ação, para tentar analisá-la retrospectivamente e, assim, novas respostas serão constituídas por um processo de reflexão na ação. A partir de situações dessa natureza, constrói-se um repertório de experiências utilizadas em situações similares, que, no entanto, também se esgotam, impulsionando um esforço maior de explicações e de compreensões que demandarão uma busca investigativa de teorias e outras perspectivas, resultando num movimento denominado reflexão sobre a reflexão na ação.

Considerando a Proposta Curricular como o documento primário e que formaliza a base epistemológica da Rede e, portanto, uma das ferramentas à disposição dos docentes que possibilitaria a efetivação do que Schön denomina de “reflexão sobre a reflexão na ação”, os entrevistados foram questionados sobre a importância de o Município ter uma Proposta. As

respostas obtidas foram escassas, mas dão indícios de que há uma ideia geral acerca do valor do documento enquanto referencial teórico:

Então, por isso eu acredito que a Proposta é um documento importante, né, nesse momento de formação. Porque a Proposta tem que trazer, vamos dizer assim, qual linha teórica, né? Então partindo dessa linha teórica da Proposta, daí iria se pensar nos autores que fundamentariam essa prática desses professores no seu dia a dia. Então tem que estar “amarrado”, né? A Proposta com a prática do professor, com as formações... Deveria ser. (Professora A, Grupo Focal Escola 1)

Então, um documento para dar uma base, para orientar o professor, porque, senão, no fim, acaba desorientando, né? O professor não sabe muito o que seguir. ‘Tá, qual linha que eu vou seguir? Essa ou aquela?’ Então, mesmo se tendo uma linha, né? O município dizendo que tem tal linha, às vezes o professor tem dificuldade de cumprir isso na prática, imagina se trazer uma “salada de teóricos”. (Professora A, Grupo Focal Escola 1)

O quadro a seguir demonstra, de forma sintetizada, a correspondência entre os objetivos específicos e as questões norteadoras utilizadas para atingi-los, bem como as considerações acerca das respostas obtidas:

Quadro 7 - Sistematização das Considerações acerca das respostas obtidas

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | QUESTÕES NORTEADORAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | CONSIDERAÇÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Traçar um perfil comparativo, por meio de pesquisa documental acerca das propostas curriculares produzidas pela rede municipal de ensino do município de Balneário Camboriú desde a sua constituição, a fim de delimitar o seu referencial teórico</p> <p>3. Identificar, por meio de grupos focais com professores efetivos da rede, o caráter orgânico da proposta de formação continuada da rede, isto é, se as bases desta são discutidas com os próprios professores e comunidade escolar</p> | <p>a) Por que é importante que o município tenha uma proposta curricular?</p> <p>b) Você conhece a base teórica sobre a qual a proposta foi construída?</p> <p>c) O que justifica a escolha dos autores utilizados na base teórica?</p> <p>d) Como a Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú é estudada? Como ela poderia/deveria ser?</p> | <p>Os participantes da pesquisa demonstram discernimento em relação à importância da formação continuada em serviço sobre a Proposta Curricular (documento final);</p> <p>Revelou-se uma carência generalizada dos docentes em relação à apropriação das teorias educacionais;</p> <p>As respostas obtidas reafirmaram a inexistência de uma formação continuada sobre o documento;</p> <p>As justificativas sobre a escolha dos autores que compõem a base teórica da Proposta reiteram a carência dos docentes em relação ao conhecimento epistemológico;</p> <p>Evidenciou-se um foco exacerbado nos aspectos curriculares do documento em detrimento dos aspectos teóricos;</p> <p>As sugestões dos entrevistados em relação a um estudo coerente da Proposta Curricular revelam discernimento acerca da importância da dialética teoria/prática.</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor

Entretanto, ao serem questionados sobre a possibilidade de relacionar a Proposta Curricular com a sua prática docente, as respostas dos entrevistados revelam novamente um grande distanciamento entre a teoria (representada pela Proposta) e prática cotidiana. Embora reconheça-se o caráter teórico/epistemológico do referido documento, o seu caráter curricular sobrepõe-se de tal maneira que é comum que os professores atentem-se somente para as partes anexas, cuja finalidade é a indicação dos conceitos/conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo:

Alguma coisa, mas não integralmente. Porque o posicionamento, na teoria, é uma coisa, quando tá no papel. E na sala de aula, é outra. É o meu ponto de vista. Tem, vamos supor, parágrafos e situações que se encaixam direitinho ali. Mas tem outras que o professor que tem a visão na sala de aula que é bem diferente. Porque o conteúdo colocado ali, tem coisas que têm que ser passadas para o aluno. (Professora L, Grupo Focal Escola 3)

Posso falar? Eu acho, eu sempre vou pegar essa ideia do “na prática, a teoria é outra, né?” Até porque a gente está... Ou, sei lá, o contrário, não lembro de qual é a frase. Mas, enfim, o que está querendo dizer é que a gente estuda uma coisa, mas na hora que a gente vai aplicar ela realmente, acaba, a gente acaba lidando com o que a gente tem, né? (Professora I, Grupo Focal Escola 3)

Eu acho que, assim, é um documento que, se fosse seguido, como está escrito ali, os nossos alunos, que é para quem a gente trabalha, iam ter um ganho educacional enorme. Talvez, a escola seria um exemplo, até, para todas as outras escolas ou municípios, porque também é um documento de município, né? O município também seria um modelo, tanto de gestão, quanto de educação, para todos os municípios, de Santa Catarina. Porém, eu não vejo isso, eu vejo um documento formatado, formalizado, com um conteúdo muito bom, porém, eu acho também que as palavras também do documento que foram empregadas, não são palavras comuns do meu cotidiano, eu que “vim” agora, né? (Professora E, Grupo Focal Escola 1)

Então, às vezes, foge um pouco da realidade que está escrito. Porque quem realmente conhece, a necessidade do aluno que tá dentro da sala de aula é o professor. E aí acaba que fica um pouco utópico. O que eles pedem, ali naquele currículo, tu não vai dar conta de conseguir aplicar essa teoria junto com a prática na sala de aula. Não vai dar, porque a gente chega que no nono ano e vai ter alunos que nem alfabetizados são, ou não conseguem ler, só conseguem ler e fazer aquela leitura de codificação mas a interpretação e o letramento em si não tem. Então, o professor tem que ter todo esse “molejo” dentro da sala de aula pra dar conta do currículo, que é obrigatório, e pra atender a necessidade dos alunos na sala de aula. (Orientadora B, Grupo Focal Escola 3)

Simplificando, o que eu vejo é que está na mão contrária da Proposta. Por exemplo, o que a Proposta pede que a gente faça com os alunos? A gente tem que considerar todo o contexto, a realidade, o background, e a partir daí, a gente ir propondo e construindo conhecimento que a gente conhece. Mas por que nesse caso de fazer a Proposta vem uma coisa pronta? Por que não partir de nós? O que a gente já conhece da teoria? “Isso aí que você está propondo na prática, você está se embasando no quê?” Aí ir colocando a teoria para embasar aquela coisa. Partir de uma proposta prática e procurar na teoria o que embasa aquilo que eu estou propondo. Mas tá ao contrário. Vem e a gente tem que achar a prática ali dentro da teoria. (Professora J, Grupo Focal Escola 3)

Por conseguinte, apresenta-se uma dificuldade intrínseca aos professores de perceber a materialidade da Proposta Curricular na sua prática. Ao serem questionados sobre os impactos do documento sobre o seu planeamento e avaliação, na resolução de conflitos e também na concepção de educandos, os entrevistados relatam haver um distanciamento entre a realidade apresentada no texto da Proposta e as reais condições de trabalho enfrentadas cotidianamente. As repostas obtidas revelam novamente uma maior ênfase nas características curriculares do documento:

Então, ele [o plano de ensino anual] está utópico igual boa parte do documento Ele conta, na grade, a área de Leitura, como se os alunos fossem alfabetizados, né? Essa é a parte utópica. Mas é claro que a gente consegue trabalhar dentro da oralidade, ou seja, eu vou lá, eu realizo uma leitura para o aluno e depois, na parte oralizada, eles vão interpretar. Ele não está deixando de ter acesso ao gênero textual, porém, não é subjetivo, ele é coletivo. (Professora I, Grupo Focal Escola 3)

Existe esse o planeamento anual que nós temos o seguir. O livro didático não condiz com o planeamento anual. [...] a nossa ferramenta de trabalho que vem por verba pública, ela não conversa com o documento do município. (Professora E, Grupo Focal Escola 1)

Ali [na Proposta], querendo ou não, tem a parte teórica, é para seguir a nossa prática, mas a gente sabe que o que mais segue a nossa prática são as habilidades, as competências. A gente acaba indo por essa parte porque é isso que vai influenciar diretamente a nossa prática. (Professora A, Grupo Focal Escola 1)

Existe todo um entendimento, aparentemente um entendimento, um super combinado, “vamos fazer diferente”. Mas não sai. Por exemplo, assim ó: Anos iniciais. A gente fala muito assim do que precisa ser ensinado primeiro, né? [...] E aí elas terem um entendimento que se elas forem trabalhar História, Geografia e Ciências desenvolvendo a língua, a nossa língua, elas vão desenvolver Português e a Matemática, que é o que a gente precisa mais aqui nos Anos Iniciais, mas elas não vão estar negando nenhum conteúdo. Porque elas estão trabalhando todos. Mas é o jeito que vai fazer isso, sabe? Na hora de planejar. E aí a gente conversa e fala isso. E aí na semana seguinte a gente vê uma atividade... completamente... desconexa, sabe? (Gestora, Grupo Focal Escola 2)

As falas da Professora I e da Professora E evidenciam questões de natureza estrutural, uma vez que se referem à ineficiência da processo de alfabetização e a inadequação do material didático utilizado. Ainda que tais questões pertençam à totalidade do fenômeno educativo, e portanto, integrem as contradições inerentes à educação, são os relatos da Gestora e da Professora A que expõem de forma mais explícita o principal obstáculo para que ocorra a materialização da Proposta Curricular na prática cotidiana: a compreensão da dialética teoria/prática.

Uma vez mais, a dicotomia entre o ideal (a teoria) e o real (a prática) configura-se visivelmente como o grande entrave da atividade educacional no contexto analisado. A fala da Gestora sugere um momento de formação continuada em serviço realizado na própria unidade

escolar, no qual há uma intenção em se acordar uma metodologia de trabalho unificada para os Anos Iniciais, que não se efetiva. Não está claro, na fala da Gestora, se há um embasamento teórico que fundamente este momento formativo.

Contudo, o relato da Professora A, juntamente de outras falas ao longo deste capítulo, oferece indícios de um comportamento que pode ser compreendido como um dos motivadores da ineficácia dos encontros formativos em relação à prática docente, pois embora haja o reconhecimento da importância da teoria, ela é frequentemente abandonada em detrimento da prática e seus elementos corriqueiros: o currículo, os conteúdos, as habilidades e competências a serem realizadas, e em muitos casos, atividades escolares que não estão diretamente relacionadas à transmissão dos conhecimentos cientificamente acumulados, sendo o exemplo mais relevante a ênfase na simples comemoração de datas festivas em oposição ao ensino do seu valor histórico e cultural. Sobre este foco exacerbado nos aspectos práticos da docência, Nóvoa (2022, p. 46, grifo do autor) afirma que “aos que se referem aos professores como ‘práticos’, dizemos que a dimensão prática é fundamental, mas como práxis, sempre em diálogo com a teoria”. É necessário que os próprios docentes tomem consciência desta dialética para que possam transformar/aprimorar sua prática pedagógica. O quadro a seguir demonstra, de forma sintetizada, a correspondência entre os objetivos específicos e as questões norteadoras utilizadas para atingi-los, bem como as considerações acerca das respostas obtidas:

Quadro 8 - Sistematização das Considerações acerca das respostas obtidas

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | QUESTÕES NORTEADORAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | CONSIDERAÇÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>4. Detectar, por meio de grupos focais com professores efetivos da rede, quais foram os impactos das formações continuadas em serviço ofertadas pelo município em sua prática docente;</p> <p>5. Compreender quais os fatores que causam, historicamente e na atualidade, a predileção dos professores por determinadas práticas pedagógicas em detrimento à assumida pela rede.</p> | <p>a) É possível relacionar a proposta curricular com a sua prática docente?</p> <p>b) Em que aspectos você observa a materialidade da proposta curricular na sua prática?</p> <p>(i) No planejamento;</p> <p>(ii) Na avaliação - discente e docente (autoavaliação);</p> <p>(iii) Na resolução de conflitos pedagógicos;</p> <p>(iiii) Na concepção de “bebês, crianças e jovens” enquanto educandos.</p> <p>c) É possível relacionar os temas das formações continuadas em serviço com a proposta curricular?</p> | <p>Evidenciou-se novamente a sobreposição do caráter curricular da Proposta em relação aos aspectos epistemológicos;</p> <p>Os relatos dos entrevistados revelam um grande distanciamento entre a realidade apresentada na Proposta Curricular e as reais condições de trabalho cotidianas (foco exacerbado nas questões estruturais);</p> <p>Os relatos evidenciam ainda que, embora haja reconhecimento da importância da teoria, esta é frequentemente abandonada pelos docentes em detrimento da prática e elementos corriqueiros do cotidiano;</p> <p>A dicotomia entre o ideal (a teoria) e o real (a prática) configura-se como o grande entrave da atividade educacional no contexto analisado.</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor

Por fim, os entrevistados foram questionados sobre como ocorreram/ocorrem os encontros formativos da Rede ao longo do ano letivo. A formação continuada em serviço constitui-se o foco desta pesquisa e, felizmente, esta foi a questão que obteve o maior número de respostas, ressaltando a importância deste assunto também para os profissionais participantes. Os relatos apontam para uma insatisfação geral em relação aos temas dos encontros formativos e a metodologia de ensino, embora haja uma ênfase em diferentes aspectos destes dois assuntos. Por este motivo, os relatos a seguir serão analisados em pequenos blocos organizados a partir de subcategorias comuns entre si, dentre os quais o primeiro deles se ocupa de expor, por meio das falas dos entrevistados, o conceito que possuem sobre a formação continuada em serviço ofertada pelo Município:

São propostas de formação para professores e pra implementação de políticas. Ou nem políticas, mas é uma... Não sei como é que a gente chama. É, de uma agenda. Isso mesmo. Neoliberal muito clara. O pensamento computacional... Desplugado. Mas mesmo que fosse plugado, ele visa criar na criança, desenvolver com a criança uma forma de pensar que conduza ele para uma facilidade para desenvolver a capacidade de programação. Esse é o objetivo final. Não é ser bom em matemática. Ser bom em matemática com o pensamento computacional é consequência. O objetivo é pegar quem, possivelmente, pode ser um bom programador, para ter de mão-de-obra no futuro. Não é para a vida. (Orientador A, Grupo Focal Escola 2)

E quando a formação não é formação? É só uma reunião para passar itens? Algo que pode ser encaminhado por um IDOC? [Sistema on-line integrado de envio de ofícios utilizado pela administração de Balneário Camboriú] Tipo: “Cumpra-se”. Sabe? Porque tem situações... A famosa “reunião que podia ser um e-mail”. Isso acontece com os gestores. Eu estou na gestão. Poxa, eu preciso muito de formação. Porque, meu Deus, eu vejo a minha fraqueza em muitos pontos. Em inúmeros. E aí esses momentos que seriam momentos para isso, ou eu busco por mim, né? Que até já fiz algum curso sobre. Ou não tem. E aí a gente tem como formação. Tem lá escrito “Formação de gestores e especialistas”. Não passa disso. E a gente já questionou isso, tá? Nós já fizemos. Já levantamos isso nas reuniões. E a resposta é que a formação é isso. [...] Eu queria salientar essa [necessidade de] formação dos especialistas também. A questão das demandas internas não são escutadas pela Secretaria de Educação para que seja a formação a partir do que a escola precisa. Sabe? (Gestora, Grupo Focal Escola 2)

São reuniões, são reuniões muito confusas, complexas e mais assim, para cumprir a tabela, para responder a uma necessidade momentânea... “Tá, faltam vagas nas escolas públicas, então a reunião é sobre educação, sobre trabalho da educação para 2024”. [...] E eles chamam isso de formação, a gente assina como formação, eu escrevo sempre na avaliação ‘não sinto que isso é uma formação’. [...] Então, assim, não existe uma formação, não existe um norteamento, não existe um matriciamento [estratégia de gestão e organização do trabalho utilizada na saúde pública], não existe um regimento, não existe. E aí tu escuta da chefia dos orientadores: “Façam como que vocês estão fazendo, eu estou me aposentando”. Não tem nem vergonha na cara de falar uma coisa dessas. Fala na frente da chefe dela, inclusive. (Orientador A, Grupo Focal Escola 2)

Primeiro que palestra não é formação. Palestra é “jogar uma folha no vento”. Às vezes essa folha vai grudar num galho, às vezes vai cair na cara de alguém. Essa alguém pode escolher abrir o olhar ou jogar fora também. Então, é muito aleatório. Não tem um controle dessa formação. Essa formação não é uma formação. É um *stand-up comedy*, um homem que pega o bilhete e “o nome da cidade é esse, o nome do prefeito é esse”, e aí eles fazem piada com isso. Não, é de saber do que está falando, no mínimo.. Minimamente. E aí, estranho, todo mundo passa pela escola, mas não tem noção do que é uma escola. Todo mundo passou, todo mundo foi aluno. Alguns foram alunos e professores, ensinam os professores, os colegas, mas a realidade do fazer docente, quando tu não vê.... tem um descolamento da realidade com o formador, e a gente fica... A gente perde, e a gente não escuta. A gente para de escutar. (Orientador A, Grupo Focal Escola 2)

Nossa, eu lembro dos Anos Finais indo lá [na formação continuada] e voltando com bagagem pra vir pra sala de aula, sabe? Hoje a gente pergunta, olhando, algumas [formações]: “Poxa, mas o que eu estou levando pra minha sala”, sabe? E é isso que o professor quer. O professor não quer receita pronta, mas ele quer algo que “mexa” com ele, né? Que provoque pra que ele volte pra sala diferente, ou fazendo diferente. O importante é a qualidade do que é trabalhado. (Gestora, Grupo Focal Escola 2)

Os relatos acima elencados expõem um claro ponto de vista, que embora parcial (pertencem à dois profissionais da equipe administrativa da mesma unidade escolar), traduz o esvaziamento de conteúdos do qual a formação continuada em serviço padece atualmente, de forma semelhante ao esvaziamento de conteúdos sofrido pela educação em geral, fruto de uma abordagem neoliberal nas políticas públicas educacionais. Tal abordagem é inclusive mencionada pelo Orientador A ao se referir a um dos temas atuais e que se encontra “na moda” nos projetos de formação continuada: o pensamento computacional, visando a capacitação dos docentes para o ensino de uma habilidade computacional aos alunos que, sob uma análise mais aprofundada, se mostra direcionada à simples inclusão no mercado de trabalho. Freitas (2018, p. 41-42) alerta para as reformas educacionais de cunho neoliberal que apresentam finalidades não claramente definidas e cujo objetivo principal é a incorporação dos avanços tecnológicos e as novas demandas econômicas na educação. Estas reformas são realizadas dentro de uma lógica capaz de manter as relações sociais, culturais e de produção predominantes, de modo a manter os fundamentos do sistema socioeconômico atual e “garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado”.

É mencionada também a questão da “formação que é uma reunião”, comumente destinada aos profissionais da área administrativa das unidades escolares: gestores, administradores, supervisores e orientadores. Cabe ressaltar que, como foi salientado pela Gestora em seu relato, a atuação destes profissionais é também pedagógica e portanto é necessário que tenham formação teórica para que, inclusive, sejam capazes de realizar a formação docente em suas respectivas unidades, uma vez que esta é uma das suas atribuições.

Por fim, o Orientador A cita as “palestras formativas”, geralmente realizadas no município pesquisado em momentos de volta às aulas (fevereiro e agosto). Estas são, como o próprio Orientador A exprime, *shows* de palestrantes famosos contratados para dar as boas-vindas aos professores e, embora o tema destes encontros esteja relacionado à educação, geralmente seu conteúdo é esvaziado e o foco da sua aplicação é o impacto causado pelo discurso, não o embasamento teórico dos conceitos abordados, o que causa uma alienação em relação à prática pedagógica dos docentes, motivo pelo qual geralmente é denominada pelos próprios como um momento de “*desinformação*”. Rodriguez (2014, p. 135) explica que o discurso utilizado na abordagem neoliberal em educação é capaz de ocultar os mecanismos de dominação da ideologia burguesa por meio de verdades hegemônicas, de modo que a consciência humana seja deslocada e desarticulada em forma coletiva a partir de um senso comum que distancia o sujeito da realidade. A autora afirma, a partir dos estudos de Larraín (2007), que esta forma abstrata e retorcida do real é “imposta pelos meios de comunicação às superestruturas, e, mais especificamente, pela educação”.

A alienação causada pelo discurso hegemônico subjacente aos temas dos encontros formativos se faz presente também nas observações dos entrevistados em relação à influência de entidades externas na formação continuada do Município e uma enfatização excessiva no uso das tecnologias, segunda e terceira subcategorias desta seção, respectivamente:

Essa questão de quem é que é responsável agora pela formação. Um é o nosso exemplo de alfabetização. O tal programa Cultura Escrita que está fazendo a nossa formação há três anos, que é o que? O Itaú e o Instituto Avisa Lá, né? A gente sempre fala, “vamos filtrar e pegar o que dá e trazer o que dá para se aproveitar”. Mas a gente sabe que é o privado se intrometendo na educação pública. E eles estão aí há três anos. (Supervisora A, Grupo Focal Escola 2)

E às vezes nas formações parece que a gente perde mais tempo do que acrescenta. Nem só nas formações em si. Mas, por exemplo, na última parada pedagógica que teve, que veio uma pauta pronta, a gente tem várias questões internas na escola em que a gente poderia ter alguém contribuindo. (Professora D, Grupo Focal Escola 1)

Já tivemos formação com o Colégio Bom Jesus. Eu lembro que numa das formações, escutando eles lá, eles começaram a falar. E foi outra ocasião que eu olhei para o lado e disse: “Gente, eles não conhecem nada de Balneário Camboriú. Eles não sabem por onde a gente já andou”. Então, poxa, investiga que cidade é essa. Onde eles estão pensando em educação? E vamos partir dali para frente para que eles possam continuar, avançar, além do que eles já têm. Eu escrevia nas avaliações. E tem que escrever mesmo. [Os anos 2000] era uma época que a Secretaria de Educação vinha, por exemplo, pra escola. A gente planejava com eles aqui dentro. Então... Eles sabiam exatamente o que estava acontecendo, né? O que estava acontecendo e as demandas da escola. E é o que a gente pede hoje, né? Vem saber aqui o que a gente precisa. É, ver o que a gente precisa de formação. (Gestora, Grupo Focal Escola 2)

Eu vejo assim, ó, que a Secretaria de Educação vem trazendo já tudo muito formatado. E a gente não tem autonomia pra desenvolver e fazer a nossa parada dentro da nossa

realidade, dentro daquilo que a gente está precisando. Porque aí já vem tudo muito formatado, acontece, a gente parece que é “vaquinha de presépio”, aceitando tudo, né? E o que é realmente para ser tratado, não acontece. Aí passou o horário, passou o tempo, acabou. (Professora F, Grupo Focal Escola 1)

Então, assim, as nossas formações... Eu vejo, assim, que são muito destoantes. Formação é você ir lá e ter um conteúdo, né? Você trocar ideia. Isso é formação, para você aplicar o conhecimento, sabe? [...] E aí, até abordaram novas tecnologias. Aí, novas tecnologias, como? Aonde? “Não, mas o professor tem que conhecer as ferramentas para usar.” Como? Onde? O aluno, ele não pode trazer o celular para a sala, não tem internet disponível para ele, ele, se trazer o celular, ele vai usar para outras coisas. Então, assim: “Ah, mas não, vocês têm que conhecer as ferramentas”. Sim. Mas é viável a gente conhecer e não poder usar? Eu vou saber que ela existe, que funciona, mas eu não vou poder aplicar, não. Então, às vezes, você tem a teoria ali, mas você não consegue aplicar na prática. (Professora C, Grupo Focal Escola 1)

A gente vai fazer formação aqui, gente, é muito cru. É pouquinho. Eu sei que pra quem tá começando agora, de repente... eu como já tô... a gente que já tá há bastante tempo na rede, trabalhando, então, aquilo ali pra mim já não faz mais diferença. Então assim, ó, eles não trazem uma inovação. Outra coisa, vindo de uma realidade de Itajaí: eles cobram tanta tecnologia, mas na nossa escola não tem tecnologia, né? Nós não temos tecnologia nas escolas. Aí eles trazem um IDS pra nós, um sistema que não funciona. E cobram isso de nós. (Professora F, Grupo Focal Escola 1)

A quarta subcategoria objetiva elencar os relatos dos entrevistados referentes à metodologia empregada nos encontros formativos. Sendo uma atividade educativa, a formação continuada em serviço requer uma metodologia capaz de efetivar a assimilação dos conceitos abordados, uma vez que o método é, essencialmente, uma forma de mediação entre o ideal (teoria) e o real (a práxis). Torriglia & Ortigara (2014, p. 183) definem o método como “um conjunto de ideias, regras, que orientam os seres humanos em sua atividade, com a finalidade de efetivar suas ações”, ou seja, uma característica inerente a qualquer atividade humana que tenha por objetivo alcançar um resultado. Para tanto, faz-se necessário considerar a totalidade do real, a historicização dos fatos e também as contradições intrínsecas ao fenômeno educativo.

As falas dos profissionais a seguir apontam para a ausência de uma metodologia formativa unificada e/ou alinhada ao referencial teórico da Rede, evidenciando uma possível falta de planejamento ou até mesmo práticas punitivas, a exemplo do relato da Professora I:

É o motivo de eu estar aqui hoje, de vir, é por causa da formação. Tipo assim, terceirizaram a formação. Por exemplo, a nossa formação de Língua Portuguesa, que vamos ter aqui na Escola 3 no dia 23, quem vai dar a formação sou eu. Mas não deveria. É que eu sou professora, não sou formadora. Eu sou professora, eu sou educadora das minhas turmas, que eu faço meu planejamento. A pessoa que é o formador provavelmente está recebendo pra me dar a formação e não pra eu dar a formação. O que que acontece? Foi assim. Foi um questionamento no meio da formação, que era sobre novas tecnologias da educação, quando os professores reclamavam o que a gente estava falando aqui, como que vamos trabalhar novas tecnologias da educação se não temos recurso. Aí o formador falou, inclusive, assim, jogou, que a nossa área de Língua Portuguesa era muito crítica e a gente só sabia

reclamar e não sabia ajudar. Bem nessas palavras. Não estou mentindo pra vocês, outros professores vão saber informar. E que deveriam compartilhar os conhecimentos que tinham e não ficar reclamando, no caso. Enfim, na conversa lá eu falei que em escolas particulares quando eu trabalhei antes eu trabalhava com gamificação. Aí o que que aconteceu no final da coisa que eu falei? “Então como a gente quer agora a participação de vocês e o compartilhamento das ideias, eu vou te pedir, Professora I, pra na próxima formação você trazer pra gente, você ensinar como é que faz a gamificação”. Sempre que algum professor se manifesta “ah, essa formação foi tempo perdido”, ele [o formador] fala “então você vai dar a próxima formação”. (Professora I, Grupo Focal Escola 3)

Quem planeja essas formações? Não tenho experiência em outros lugares, mas o que eu vejo aqui, pelo menos no grupo, é que a maioria dos professores tem essa necessidade da parte teórica. Então, acho que a questão não é como a gente faz... é como que os professores receberiam isso. Eu acho que dependeria muito da forma como isso fosse exposto... Questões de tempo... Não que a parte teórica em si não existiria, mas a forma, o tempo, em que tempo a gente faria isso, a formação, a parada pedagógica, o momento. (Professora D, Grupo Focal Escola 1)

Teve uma [formação] que a gente teve que analisar livro didático. E a nossa formação é das oito às doze, né? E nós ficamos até onze horas: Folha pra cá, folha pra lá, folha pra cá, folha pra lá. Aí deu onze e quinze. Ele [o formador] fez uma fala: “Continuamos na próxima formação”. Então, aquela ali não teve nada. Aí na próxima formação foi metade [dos professores]. Porque, claro, a primeira não agregou em nada. Daí, sei lá, pega um atestado, pega isso, enfim. Sabe assim? Vai ficando vago, vai ficando vago. E eu noto, na minha área, Língua Portuguesa: Quando os professores participam, flui, é incrível, assim. Quando fica só com o formador, se torna bem monótono. Nossa, muito monótono. E não agrega, porque é coisa que a gente já sabe. (Professora H, Grupo Focal Escola 2)

É até legal o que eles estão falando. Só que acaba sendo sempre o mesmo formato. Ninguém traz uma outra forma. Ensinando sobre didática. Ensinando didática com um PowerPoint.” (Orientador A, Grupo Focal Escola 2)

Os profissionais que estão vindo, estão vindo muito “crus”. Muito ‘crus’. Então, eles necessitam da formação para ter uma base mínima. Para atuar em sala. Chega na formação não é nada daquilo. É discussão de dilemas de sala de aula. É discussão de... Situações ímpares que aconteceram na escola. E acabou a formação. Aí, quando chega na unidade escolar, esse profissional, que veio já com uma formação muito fraca, ele fica mais perdido ainda. E aí, traz os dilemas para... Supervisão, Orientação, Direção. E aí, vai esse “bate e volta”. (Professora H, Grupo Focal Escola 2)

Nos Anos Finais, no planejamento, nós fomos convocados, né? Para uma formação “aos 48 do segundo tempo”, né? Porque nós recebemos a formação, nós fomos convocados. “Bom, o que é?” “Não, a gente vai montar o planejamento do ano que vem”. “Hoje?” “É, a gente vai dividir em grupos, cada um trabalha... Elenca ali sétimo ano, oitavo ano, nono e sexto, e aí a gente compila, discute e pronto, que temos que mandar esse documento para o CONSEME amanhã.” Detalhe, isso foi em 2022. Tiveram o ano todo, quase. (Professora C, Grupo Focal Escola 1)

Não é novo, por exemplo, por mim, não é novidade aquela formação, daquele material utilizado. Por quê? Outra utopia. Nós não temos 10 alunos na sala de aula. Nós não temos 15 alunos. Nós temos mais de 25. Então, como o professor vai querer fazer um trabalho de grupo, um trabalho diferenciado com esse número grande de alunos? Não tem como. (Professora L, Grupo Focal Escola 3)

As problemáticas referentes à metodologia inadequada estendem-se também para o conceito que os professores possuem sobre os formadores e a linguagem por eles utilizada,

quinta e sexta subcategorias desta seção. Embora os entrevistados se refiram à pessoa do formador e também à sua escolha de vocabulário, observa-se que estes tópicos constituem-se como núcleos da subcategoria metodologia, e portanto sua inadequação está relacionada à ausência de um método formativo ajustado à realidade da rede de ensino e/ou a escolha de profissionais cujo embasamento teórico-metodológico diverge do escolhido pela Rede:

Sabe o que eu noto, assim, nessas formações que nós vamos? Eu, com a minha pouca experiência, eu “dou um banho” no formador que está lá. Porque são totalmente desconexas as informações. Não *linka*, não *linka* com a realidade da sala de aula, não *linka* com nada. E às vezes, quando vem um mestre, ele também está tão voltado às questões técnicas, que a realidade para ele também não é nada. Aí nós como ouvintes, ficamos incomodados. (Professora H, Grupo Focal Escola 2)

Eu fiquei empolgado com aquela formação do ano passado. Aquela que tinha vários cursos ao mesmo tempo e você pegava uma formação, que tinha vários horários diferentes e você tinha que fazer pelo menos dois. Não. Podia fazer um. Se quisesse, podia fazer dois. Teve pra rede toda. Foi a semana do formação... A formação foi uma pessoa que foi uma pessoa terrível. Era sendo um algoz, não era um formador. Ela falando que “se vocês não fazem é porque vocês são incompetentes”. Bem assim: “Se você não dá conta de fazer, você não é um profissional. Não é um bom orientador”. (Orientador A, Grupo Focal Escola 2)

Às vezes, nas formações, eles falam assim. Já ouvi algumas falas assim, ó: “Não pensem vocês que a gente não sabe, porque nós somos professores como vocês. Nós também temos o chão da sala de aula”. Eu ouço muito isso, sabe? Aí eu penso: “Então, tá. Agora vai ser A formação.” Mas tu chega lá... não. Sempre a mesma coisa. (Professora H, Grupo Focal Escola 2)

É um desamparo geral. As nossas formações, geralmente são feitas com profissionais que não estão na sala de aula. Como a Professora E e a Professora F falaram, a gente vai para as formações. Chegando lá, eles falam coisas assim que a vontade é de perguntar, “mas em que lugar que isso acontece? Em que lugar que eu posso explicar isso? Em que contexto?” Porque não é realidade. (Professora D, Grupo Focal Escola 1)

Por que as formações, já que a Secretaria pensa na atualidade, por que não chegam até nós de maneira assim, efetiva? É bem por isso. Primeiro, a linguagem utilizada. Ou é acadêmica demais, que daí não atinge boa parte dos professores, porque, como eu sempre falo, é uma formação muito precária. Ou porque não tem “o chão de sala de aula” realmente. Tem lá a teoria “de cabo a rabo”, mas o “chão de sala de aula” “quebra”, sabe? Não tem o “chão de sala de aula”, pode falar bonitinho lá na frente. Não vai atingir.” (Professora H, Grupo Focal Escola 2)

Eu sinto esse “descolamento”, não é um problema de teoria, é um problema de pedagogia. No ensino superior, eles não conseguem falar com a gente, eles falam pra eles, eles falam pra alunos, que correm atrás dele, porque querem fazer um mestrado, doutorado. Que muitas vezes somos nós, eu já estive lá, eu só não me formei... Fiz tantas disciplinas, sem as vezes me formar, a gente vai lá e corre atrás deles. E eles falam pra essa população, não pro professor. [...]. Formação continuada tem que ter sentido, e o formador tem que ser bom. Ele tem que ter pedagogia, ele tem que saber ensinar. (Orientador A, Grupo Focal Escola 2)

A sétima e última subcategoria desta seção refere-se às falas dos entrevistados que demonstram fatores positivos em relação à formação continuada em serviço:

Uma observação que eu queria fazer que eu esqueci de dizer que nós fizemos em 2016 ou 2017 o PROFA. Foi um curso bom. Pelo governo federal. Que eu esqueci de comentar. Foi um curso muito bom. Principalmente para professores que não tinham experiência. Claro, a gente... Eu tinha alguma experiência, mas a gente está sempre aprendendo alguma coisa. Então, esse tipo de curso, de um tempo pra cá, não tô vendo mais. (Professora L, Grupo Focal Escola 3)

Olha, eu acho que mesmo que seja dessa forma meio impositiva, a troca de experiências está acontecendo, né? E a partir do momento em que o professor vai lá e explica sobre o tipo de aula que ele deu e que funcionou, então a troca de experiências está funcionando, né? (Professora I, Grupo Focal Escola 3)

Desde que eu comecei na rede e faz um ano que eu tô na rede, a que eu mais agregou assim para a minha prática foi essa última formação que eu tive sobre avaliação. Bem contente, assim, com o tempo que eu tive lá, né? Porque agregou bastante. Eu consegui trazer para a minha prática dentro de sala de aula e ir aprimorando, porque as outras, até então, parece que foi algo para cumprir calendário, cumprir o que está em lei, sei lá. (Professora G, Grupo Focal Escola 1)

Nós recebemos há uns dois, três meses atrás, nos grupos, não sei se vocês receberam uma pesquisa perguntando se nós queríamos alguma formação emocional aos sábados. Aqui na escola, dos colegas, eu acho que eu fui a única que disse sim. E nem tive um retorno disso. [...] Eu penso assim: É importantíssimo para nós, professores, trabalhar o emocional. A gente sai da sala de aula assim sobrecarregado, estafado. Nossa, é uma carga bem pesada. Então, é muito bom isso. Mas, deveria ser repensado dia e horário. Para nós podermos ir. Entendeu? Porque aos sábados ninguém vai. [...] A [Secretaria de] Educação esquece o nosso humanismo, né? Nós temos essa humanidade que sábado e domingo é para a família. Enfim, essas questões, né? Ou uma recreação nossa que não envolva escola. Porque sala de aula sobrecarrega a gente. (Professora H, Grupo Focal Escola 2)

Observa-se nos relatos acima que, embora seu foco esteja voltado a destacar pontos positivos em relação à formação continuada, estes são envolvidos em críticas, seja pela ausência das formações verticalizadas ofertadas pelo governo federal, como é o caso do relato da Professora L; o caráter impositivo da troca de experiências sofrido pela Professora I, ao ser compulsoriamente convidada a compartilhar seus conhecimentos com os colegas de área; a observação feita pela Professora G de que somente uma das formações realizadas durante o ano agregou à sua prática; por fim, a crítica da Professora H sobre a oferta de uma tema formativo ao qual considera importante, mas que seria oferecido fora do seu horário de trabalho. O quadro a seguir demonstra, de forma sintetizada, a correspondência entre os objetivos específicos e as questões norteadoras utilizadas para atingi-los, bem como as considerações acerca das respostas obtidas:

Quadro 9 - Sistematização das Considerações acerca das respostas obtidas

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | QUESTÕES NORTEADORAS                                                  | CONSIDERAÇÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>4. Detectar, por meio de grupos focais com professores efetivos da rede, quais foram os impactos das formações continuadas em serviço ofertadas pelo município em sua prática docente;</p> <p>5. Compreender quais os fatores que causam, historicamente e na atualidade, a predileção dos professores por determinadas práticas pedagógicas em detrimento à assumida pela rede.</p> | <p>a) Como ocorreram/ocorrem as formações continuadas em serviço?</p> | <p>Os relatos apontam para uma insatisfação geral em relação aos temas e a metodologia de ensino dos encontros formativos (evidenciou-se uma possível deficiência na mediação dos encontros por parte da SEDUC);</p> <p>Alguns relatos traduzem o esvaziamento de conteúdos na formação continuada em serviço docente, fruto da abordagem neoliberal nas políticas públicas educacionais;</p> <p>Observaram-se indícios de alienação causada pelo discurso hegemônico neoliberal, mais especificamente no que se refere às palestras contratadas pelo Município para os momentos de retorno às aulas (fevereiro e agosto);</p> <p>Os relatos dos entrevistados apontam para a ausência de uma metodologia unificada e/ou alinhada ao referencial teórico da Rede;</p> <p>Embora alguns dos relatos dos entrevistados tenham por objetivo destacar pontos positivos da formação continuada em serviço, tais falas estão envoltas em críticas.</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor

Convém salientar novamente o caráter contraditório intrínseco à atividade educativa, e por sua vez, à formação continuada em serviço. Todavia, e apoiando-se nos conceitos pertencentes à concepção teórico-metodológica escolhida pela Rede, faz-se necessário o reconhecimento destas contradições a partir de uma análise da totalidade, buscando-se uma mediação efetiva entre a teoria e a prática que permita superar os meios de reprodução da hegemonia dominante, objetivando-se amenizar os fatores que, paradoxalmente, são os próprios causadores do caráter contraditório na atividade educacional:

A escolarização generalizada, como base essencial da formação profissional do produtor imediato, tem por condição a separação social e técnica da força de trabalho dos meios de produção. O mesmo se fará com o saber, buscando separá-lo (como saber instrumento) do fazer real dos sujeitos. E como os sujeitos jamais se separam dos seus atos, é preciso elaborar um saber falso e falsificador, o que explica a tentativa de reduzir os limites da formação: tudo o que se refere ao conhecimento do conjunto do processo de produção é não só inútil como prejudicial ao bom andamento da empresa. A escola, como mercadoria, cujo valor é determinado pelas necessidades da classe capitalista, buscará articular as necessidades próprias da classe trabalhadora em

torno das necessidades próprias do capital. O que não ocorre pacificamente, pois a separação da força de trabalho dos meios de produção implica sua reunião forçada e contraditória no local de trabalho e a falsificação absoluta do saber implicaria a perda total da identidade da classe. Ainda que incipiente, uma identidade existe e consiste na própria condição de classe. (Cury, 2000, p. 72)

Desse modo, compreende-se que formação continuada em serviço docente não é capaz de, por si própria, redimir os problemas e contradições relatados e analisados por meio das falas dos entrevistados, uma vez que, por ser uma atividade educacional, está inserida em um sistema socioeconômico que determina seu funcionamento por meio de políticas públicas de financiamento. Contudo, seu planejamento e organização, realizados anualmente, devem visar a melhoria das contradições existentes, principalmente a que se refere à dicotomia teoria/prática, visto que a rede de ensino possui uma base teórica fundamentada e que não foi adequadamente divulgada aos profissionais de ensino.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, a conclusão a que se chega é a de que os impactos gerados pelas propostas de formação continuada em serviço e a concepção teórico-metodológica adotada pelo município na prática docente dos professores da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú têm sido, em sua maioria, de âmbito negativo, e por vezes, inexistentes. Evidenciou-se um grande distanciamento entre a concepção teórico-metodológica assumida nas propostas curriculares produzidas pela rede e suas propostas de formação continuada materializadas anualmente nos projetos encaminhados para o CONSEME, cuja caracterização é meramente burocrática e resulta em programas anuais de formação continuada de professores que incorporam temas formativos pertencentes aos modismos cooptados pelo discurso neoliberal e que são percebidos com estranhamento pelos docentes, seja pelo esvaziamento de conteúdos ou pela inadequação dos temas à realidade das unidades escolares. Tal estranhamento se fez presente na maioria das falas dos entrevistados coletadas por este pesquisador, ressaltando a necessidade de uma urgente readequação dos processos atualmente contraditórios de planejamento, organização e mediação dos encontros formativos realizados pela SEDUC.

A formação continuada em serviço é uma atividade educativa essencial para a educação escolarizada, uma vez que é necessário que o professor se eduque/seja educado para que possa estar devidamente preparado para educar seus alunos. Aparte das discussões sobre a eficiência da formação inicial (graduação), evidencia-se uma expectativa exacerbada sobre a formação continuada para que esta seja capaz de solucionar os problemas da escola pública. Entretanto, no Brasil, as políticas públicas se mostraram tardias em relação à preocupação em formar (e continuar formando) os professores, visto que somente na década de 1990, após décadas de discussão, é a LDB/1996 que vai se ocupar em estabelecer diretrizes mais concretas para a formação inicial e continuada de professores.

Grande parte deste atraso pode ser atribuído às movimentações políticas que consolidaram o cenário socioeconômico do país no decorrer do século XX. Sendo um país em constante desenvolvimento, no passado denominado “de terceiro mundo”, o Brasil teve em seus governos representantes que estavam mais comprometidos com a ascensão do imperialismo norte-americano do que com as reais necessidades do povo, demonstrando um enorme anseio em integrar os grandes monopólios capitalistas que emergiam globalmente nesse começo de século, sem, contudo, possuir os recursos financeiros ou até mesmo administrativos para isso. Entre os malabarismos populistas realizados por Getúlio Vargas no início da década de 1930,

passando por um período ditatorial por ele instaurado e que perdurou até 1945 e foi interrompido pela eleição do imperialista Gaspar Dutra, até o seu retorno em 1950, seu suicídio em 1954 e a posterior eleição da chapa Juscelino/Jânio Quadros em 1955, o projeto de aliar-se ao imperialismo dos EUA só foi levado à cabo com o golpe militar de 1964.

Mesmo com a redemocratização ocorrida na década de 1980 (em parte pelas manifestações populares e o movimento Diretas Já, em parte pelo esfacelamento das políticas econômicas ditatoriais) as raízes do neoliberalismo já haviam se instalado fortemente no país. Os impactos da hegemonia capitalista, paulatinamente implantada ao longo das seis décadas retratadas no capítulo três desta dissertação, são evidenciados a partir das políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro até os dias de hoje, dentre elas, as destinadas à educação. As dissertações e teses analisadas no Estado do Conhecimento deste trabalho retratam, na sua maioria, uma abordagem neoliberal em relação aos programas de formação continuada em serviço realizados pelos municípios pesquisados, ainda que o ideário marxista não esteja evidente nas análises dos pesquisadores.

Embora somente dois dos quinze trabalhos analisados se ocupem de estabelecer um contraponto entre a estrutura socioeconômica capitalista atualmente vigente e os impactos nas políticas de formação docente, todos os outros treze trabalhos, em alguma medida, apresentam interferências da abordagem neoliberal nos programas de formação continuada em serviço realizados pelos municípios, a exemplo do perceptível viés tecnicista que vem sendo reproduzido desde os anos 1970; um pragmatismo exacerbado, fruto das repercussões errôneas que as tentativas de implementação do escolanovismo proporcionaram; a desprofissionalização, a burocratização e a perda da autonomia resultantes do projeto de culpabilização da escola/do docente pelo fracasso da educação pública, visado e sua terceirização; e por fim, a crescente mercantilização que atravessa a educação pública por meio da oferta de materiais didáticos e programas de formação inicial e continuada padronizados e artificializados.

Desse modo, se faz indiscutível a relevância do método materialista histórico-dialético (e portanto, suas implicações marxistas) na análise desta atividade educacional que é a formação continuada em serviço de professores, uma vez que esta se insere no contexto socioeconômico atual, o capitalismo. O capítulo quatro desta dissertação teve por objetivo traçar este paralelo entre a alienação causada pela exploração do trabalho no sistema capitalista, a maneira como a abordagem neoliberal transferiu ao terceiro setor os serviços públicos (dentre eles a educação) e como os discursos pós-modernos foram elevados à categoria de ferramenta que possibilita ocultar as contradições de classe, o cerne do capitalismo. Enquanto método a ser aplicado

especificamente na pesquisa em educação, buscou-se ressaltar a utilização das categorias para a análise do fenômeno educativo, de modo a desocultar as contradições ocultas no discurso hegemônico e compreender a totalidade do objeto pesquisado.

Considerar a totalidade do real implica, justamente, em interpretar o contexto político e socioeconômico no qual o objeto de estudo se insere: o município de Balneário Camboriú. Destino turístico reconhecido nacional e internacionalmente, Balneário é considerada uma cidade rica, a “Dubai brasileira”, tendo um dos metros quadrados imobiliários mais caros do país. Sua vocação para o desenvolvimento das práticas capitalistas é evidente, de modo que a predominância de governos de centro-direita e direita implicou, ao longo das décadas, na implementação de políticas públicas educacionais comprometidas com o ideal neoliberal, sendo o município, inclusive, pioneiro em algumas, a exemplo da Lei Complementar nº 91/2022, que retira direitos previamente adquiridos pelos servidores públicos, como triênio e licença-prêmio. Contraditoriamente, desde a década de 1990 o município apoia-se em uma concepção teórico metodológica materialista histórico-dialética/marxista para a produção das propostas curriculares municipais: a perspectiva histórico-cultural.

Com exceção da Proposta Curricular lançada no ano de 2012, onde há uma clara menção “aos fatores positivos” da abordagem neoliberal, os outros documentos curriculares da Rede apoiam-se na perspectiva histórico-cultural, embora vez ou outra, haja indícios de resoluções de cunho neoliberal para situações que impactam no desempenho do Município perante às avaliações externas, a saber: (i) prevenção ou quase extinção da reprovação, como ocorre no texto do POEF, lançado em 2002; (ii) o conceito de avaliação discente enquanto simples resultado da prática pedagógica docente, encontrado no texto do CPC, lançado em 2001, ambos exemplos de responsabilização docente (*accountability*) mencionados por Freitas (2018). Da mesma forma, das catorze estratégias para a formação continuada docente elencadas no Plano Municipal de Educação (2015-2025), mais da metade foi encerrada como “parcialmente executado”, e nesse caso, foram considerados somente programas de formação docente verticalizados pelo governo federal e não iniciativas do próprio município; o restante foi sinalizado como não executado.

Torna-se então evidente o caráter contraditório das políticas de formação docente da Rede Municipal de Ensino, cujo amparo teórico-metodológico se opõe constantemente às ações por ela executadas, de modo a desconsiderar a totalidade e as contradições inerentes à atividade educacional, produzindo discursos que ocultam a realidade em favor da manutenção de índices de aprovação, seja perante a sociedade ou até mesmo às políticas públicas de financiamento da

educação. Podem ser tomadas como exemplo as propostas de formação continuada de professores elaboradas pela Rede no período de 1998 à 2023 e que foram analisadas no quinto capítulo desta dissertação. Os projetos e relatórios anuais enviados ao CONSEME se revelaram meros documentos burocráticos, que embora apresentem temas formativos concernentes à formação continuada docente, não evidenciam comprometimento algum com a base teórico-metodológica presente nas Propostas Curriculares, com exceção das formações cujo objetivo era a atualização do próprio documento curricular.

Constatou-se a ausência, inclusive, de formações continuadas em serviço para o estudo da Proposta Curricular em si, mais especificamente no caso da Proposta de 2021, cujo estudo limitou-se ao prefácio do documento no caso dos Anos Finais. Em contrapartida, já no Relatório de Formação Continuada de 2023 é possível observar a penetração de programas de formação verticalizados por entidades do terceiro setor, cujos temas “novidadeiros” (Lucena, 2017) incluem modismos comprometidos com o discurso neoliberal, como habilidades socioemocionais, educação financeira, tecnologia e metodologias ativas. Tais constatações são corroboradas pelos relatos dos professores entrevistados, presentes no sexto capítulo deste trabalho: Embora a maioria das propostas curriculares do município aponte uma concepção omnilateral de formação discente apoiada no materialismo histórico-dialético, o que fornece indícios do que seria uma perspectiva de formação docente pautada na mesma concepção, evidenciaram-se, do ponto de vista dos docentes, encontros formativos cujos temas não condizem com a realidade, por vezes voltados exclusivamente para a dimensão prática da docência, por vezes voltados para aspectos exclusivamente administrativos.

Por meio de análise, pôde-se identificar a padronização dos projetos de formação continuada de professores elaborados na última década, cujos temas propostos geralmente são generalizados e de ocasião, em detrimento do estudo das teorias educacionais. A análise dos dados obtidos demonstrou ainda profissionais que não se sentem valorizados intelectualmente do ponto de vista da participação no planejamento das formações continuadas em serviço, embora tenha demonstrado também que estes não estão acostumados a interagir com os pressupostos teóricos da educação e por isso não consideram a formação continuada que lhes é ofertada eficaz. Desse modo, a contradição que se apresenta na percepção dos professores em relação a eficácia da formação continuada trata-se apenas da contradição essencial do fenômeno educativo: a dicotomia teoria *versus* prática.

As discussões proporcionadas pela dinâmica de grupos focais possibilitaram ainda observar o caráter comercial adquirido pela formação docente no contexto neoliberal. Embora

este aspecto do objeto de estudo não estivesse em foco durante a análise das falas dos entrevistados, algumas das afirmações presentes no sexto capítulo remetem à ideia de que a formação ofertada caracteriza-se como um produto pronto e acabado, uma aquisição realizada pela rede de ensino para que o profissional contratado execute uma tarefa qualquer em um determinado horário. Tal ideia é corroborada com a fala de um dos professores ao expressar que a formação continuada “parece uma folha jogada ao vento”. Desse modo, para além da dicotomia teoria e prática que é intrínseca à atividade educacional e descaracteriza o processo formativo como atividade criativa, ética e estética, a formação continuada, objeto de análise desta pesquisa, quando impregnada pelo discurso neoliberal, corrobora com o momento histórico vivenciado atualmente, de monetização generalizada, inclusive dos aspectos educacionais.

Observou-se nos relatos dos entrevistados uma deficiência na mediação dos encontros formativos realizados pela SEDUC, materializados em críticas relacionadas aos temas abordados, à metodologia utilizada, aos profissionais formadores e até mesmo à linguagem por eles utilizada. Dessa maneira, a partir da cultura formativa do Município instala-se um paradoxo essencial: *é preciso que os professores tenham formação continuada para que possam valorizar a formação continuada*. Mas é necessário que essa formação seja planejada e organizada considerando-se fatores imprescindíveis para a sua efetividade, a saber: (i) a realidade do município, ou seja, sua opção por uma perspectiva educacional marxista; (ii) a totalidade das relações sociais e de produção, isto é, sua inserção no contexto capitalista e a inclinação do município para as políticas de cunho neoliberal; (iii) as contradições existentes, que para além das já inerentes à atividade educativa em geral, são agravadas pela realidade do município e possibilitam a (iv) reprodução dos discursos (v) hegemônicos por ausência de uma (vi) mediação efetiva das teorias educacionais.

Por fim, ao se propor a analisar os impactos das propostas de formação continuada em serviço e da concepção teórico-metodológica adotada pelo município na prática docente dos professores da rede de ensino de Balneário Camboriú, reflete-se o interesse e o compromisso de garantir que as práticas educativas veiculadas nos espaços escolares sejam significativas tanto para aqueles que promovem o ensino quanto para os que se beneficiam dele. É preciso que a Proposta Curricular do Município e os Projetos de Formação Continuada se efetivem como documentos práticos, essencialmente no sentido da *práxis*, e passem a ser mais do que meros documentos burocráticos cujo destino primário é o arquivamento.

## REFERÊNCIAS

AMADOR, M. C. P. **Ideologia e Legislação Educacional no Brasil (1946-1996)**. Concórdia, SC: Universidade do Contestado – UnC, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Lei nº 1050/91, de 27 de maio de 1991. **Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira do pessoal do Magistério Público do Município de Balneário Camboriú, e dá outras providências**. Balneário Camboriú: 1991.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Lei nº 1886/99, de 01 de outubro de 1999. **Dispõe sobre alteração da Lei nº 1050/91, equiparação salarial, e dá outras providências**. Balneário Camboriú: 1999.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. **Construindo uma Proposta Curricular: A Experiência das Escolas Municipais de Balneário Camboriú..** Balneário Camboriú: Secretaria Municipal de Educação, 2001.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Lei nº 2084/01, de 01 de novembro de 2001. **Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira do pessoal do Magistério Público do Município de Balneário Camboriú, revoga as Leis nºs 1.050/91, 1.108/91, 1.457/95, 1.514/95, 1.518/95, 1.821/98, e o artigo 1º da Lei nº 1886/99, e dá outras providências**. Balneário Camboriú: 2001.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. **Proposta de Organização do Ensino Fundamental – 2002 – 5ª a 8ª série**. Balneário Camboriú: Secretaria de Educação/Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú – SC, 2002.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Lei nº 3168, de 16 de setembro de 2010. **Institui o Piso Salarial Profissional Municipal para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, do Município de Balneário Camboriú, nos termos da Lei Federal Nº 11.738 de 16 de Julho de 2.008, e dá outras providências**. Balneário Camboriú: 2010.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. **Instrução Normativa 01/2011**. Balneário Camboriú: Secretaria de Educação/CONSEME, 2011.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. **Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú**. Balneário Camboriú: Secretaria de Educação/CONSEME, 2012.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Decreto nº 6895, de 29 de janeiro de 2013. **Aprova o Regimento das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú**. Balneário Camboriú: 2013.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Lei nº 3862, de 18 de Dezembro de 2015. **Institui o Plano Municipal de Educação - PME, e dá outras providências**. Balneário Camboriú: 2015.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Lei Complementar nº 16, de 25 de julho de 2016. **Altera dispositivos da Lei Complementar nº 12, de 23 de dezembro de 2015, que "Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira dos profissionais do Magistério Público do Município de Balneário Camboriú, revoga Lei nº 2.084/01, e dá outras providências.** Balneário Camboriú: 2016.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Lei nº 4.366, de 20 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a criação do Programa Fila Única, sobre demanda por vaga na Rede Municipal de Ensino Infantil do Município de Balneário Camboriú, revoga a Lei Municipal que menciona, e dá outras providências.** Balneário Camboriú: 2019.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. **Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú.** Balneário Camboriú: Secretaria de Educação/CONSEME, 2021.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Lei Complementar nº 91, de 06 de setembro de 2022. **Altera e acrescenta dispositivos que especifica, as Leis Municipais nº 3.428, de 04 de abril de 2012, nº 1.069, de 09 de julho de 1991 e Lei Complementar nº 12, de 23 de dezembro de 2015, e dá outras providências.** Balneário Camboriú: 2022.

BARUFFI, M. M. **Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: referentes de contribuição à educação estética a partir dos percursos formativos de três municípios do Médio Vale do Itajaí, SC.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2023.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. 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.** Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília: MEC, 2014.

CAMPOS, R. de F., DURLI, Z. e CAMPOS, R. **BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./mai. 2019

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DE BEM, M. H. Resistência à formação continuada para professores em atuação: Relato de experiência com professores da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, SC. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 46-62, jul./dez. 2007

FERREIRA JR.; A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008

**Formação de Professores da Educação Básica – CAPES**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica>>. Acesso em 09/07/2024

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. O estado-da-arte das políticas de expansão do ensino médio técnico nos anos 1980 e de fragmentação da educação profissional nos anos 1990. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, G. A Gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e o ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G (org.) **Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2018

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, B. A. História e contemporaneidade: formação e trabalho de professores e professoras. In: Gatti, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de A. (orgs.). **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

**Gestar II**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/gestar-ii>>. Acesso em 07/07/2024

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

**IBGE Cidades**, 2024. Disponível em: [<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/balneario-camboriu/panorama>]. Acesso em 25/04/2024.

KOHL-SANTOS, P. **Estado do Conhecimento**. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lulLxm-IkE0>> Acesso em: jun. 2023.

LEFEBVRE, H. **Marxismo**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: L&PM, 2009

LOMBARDI, J. C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Editores Associados, 2017; ePUB

LUCENA, C. Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Editores Associados, 2017; ePUB

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política – Livro I: O processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MASCARENHAS, A. C. B. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados/Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

MASSON, G. **Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais**. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007.

MOROSINI, M.; KOHL-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021

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

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PALUDO, C.; VITÓRIA, F. B. Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política pública social na atualidade. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados/Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú, 2024. Disponível em: [<https://www.bc.sc.gov.br/conteudo.cfm?caminho=educacao>]. Acesso em 25/04/2024.

**Pró-letramento – Apresentação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em 07/07/2024

**QEdu,** 2024. Disponível em: [<https://qedu.org.br/municipio/4202008-balneario-camboriu/censo-escolar>]. Acesso em 10/06/2024

RHEINHEIMER, A. F. **Política de formação contínua de professores: Um olhar crítico para a busca de alternativas.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, SC, 2006.

**Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024.** Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quinto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf) Acesso em 10/07/2024

RODRIGUEZ, M. V. Pesquisa social: Contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas: Autores Associados/Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

SANFELICE, J. L. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas: Editores Associados, 2017; ePUB

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPed. Caxambu (MG), 16 a 20 de outubro de 2008. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas: Editores Associados, 2017; ePUB

SCHLESENER, A. H, Marxismo e educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação. In: SCHLESENER, A. H.; MASSON, G.; SUBTIL, M. J. D. **Marxismo (s) e educação.** Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2016.

SCHLICKMANN, M. **Do Arraial do Bonsucesso a Balneário Camboriú: mais de 50 anos de história.** Balneário Camboriú: Fundação Cultural de Balneário Camboriú, 2016.

TORRIGLIA, P. L.; ORTIGARA, V. O campo das mediações: Primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (orgs.). **O**

**método dialético na pesquisa em educação.** Campinas: Autores Associados/Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

**TODOS PELA EDUCAÇÃO. Formação de professores por EaD dobra em uma década em meio a queda na qualidade dos cursos.** Todos Pela Educação, 11 out. 2023. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 11/07/2024

ZOTTI, S. A.; SANFELICE, J. L. A municipalização do Ensino Fundamental em Santa Catarina e os reflexos para as escolas multisseriadas de Concórdia. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas/SP, v. 20, p. 1-26, 2020.

### APÊNDICE A – Questões norteadoras semiestruturadas

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | QUESTÕES NORTEADORAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Traçar um perfil comparativo, por meio de pesquisa documental acerca das propostas curriculares produzidas pela rede municipal de ensino do município de Balneário Camboriú desde a sua constituição, a fim de delimitar o seu referencial teórico;</p> <p>2. Investigar, por meio de grupos focais com professores efetivos da rede, como ocorreram as formações continuadas nos últimos vinte e cinco anos e quem foram os propositores das diretrizes que as compõem;</p>                                                                                                                                                   | <p><b>1. Conhecimento sobre a construção da Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú</b></p> <p>a) Você ajudou a construir a Proposta Curricular?</p> <p>b) De quem partiu a iniciativa de construir uma Proposta Curricular?</p> <p>c) Quem foram os partícipes do processo de sistematização da Proposta?</p> <p>d) Você participou da formação continuada sobre os fundamentos da proposta no ano de 2018? Como foi?</p> <p><b>2. Conhecimento sobre o documento Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú</b></p> <p>a) Por que é importante que o município tenha uma proposta curricular?</p> <p>b) Você conhece a base teórica sobre a qual a proposta foi construída?</p> <p>c) O que justifica a escolha dos autores utilizados na base teórica? Haveria outros que pudessem ser citados?</p> <p>d) Como a Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú é estudada? Como ela poderia/deveria ser?</p> |
| <p>3. Identificar, por meio de grupos focais com professores efetivos da rede, o caráter orgânico da proposta de formação continuada da rede, isto é, se as bases desta são discutidas com os próprios professores e comunidade escolar;</p> <p>4. Detectar, por meio de grupos focais com professores efetivos da rede, quais foram os impactos das formações continuadas em serviço ofertadas pelo município em sua prática docente;</p> <p>5. Compreender quais os fatores que causam, historicamente e na atualidade, a predileção dos professores por determinadas práticas pedagógicas em detrimento à assumida pela rede.</p> | <p><b>3. Impactos da Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú na prática docente</b></p> <p>a) É possível relacionar a proposta curricular com a sua prática docente?</p> <p>b) Em que aspectos você observa a materialidade da proposta curricular na sua prática?</p> <p>(i) No planejamento;</p> <p>(ii) Na avaliação - discente e docente (autoavaliação);</p> <p>(iii) Na resolução de conflitos pedagógicos;</p> <p>(iiii) Na concepção de “bebês, crianças e jovens” enquanto educandos.</p> <p>c) Como ocorreram/ocorrem as formações continuadas em serviço?</p> <p>d) É possível relacionar os temas das formações continuadas em serviço com a proposta curricular?</p>                                                                                                                                                                                                                                                    |

## APÊNDICE B – Bibliografia Sistematizada

|    | Nº | ANO  | AUTOR                                            | TÍTULO                                                                                                                                                                                                                           | NVL | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | METODOLOGIA                                                                                                 | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----|----|------|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º | 1  | 2017 | RODRIGUE S, Wanessa Cristina Maranhão de Freitas | Formação continuada em educação física: um estudo sobre a proposta do município do Natal/RN                                                                                                                                      | M   | Apresentar o programa de formação continuada instituído na SME para os professores de Educação Física da Rede Pública Municipal de Natal, bem como descrever o seu percurso histórico; discutir o processo de planejamento e execução dos encontros de formação continuada referente ao período 2014 e 2016; por fim, identificar a visão dos professores participantes sobre essa formação continuada instituída pela SME/Natal.                               | Pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. Procedimentos: Observação participante e análise documental | As interfaces do contexto investigado mostram que a forma, a qual o Programa de formação continuada oferecido aos professores de Educação Física foi planejado e executado, caminha em direção a uma perspectiva de concepção inovadora de formação continuada, à luz das características apontadas pelos referenciais teóricos contemporâneos – reflexão, ressignificação da prática docente, autonomia docente [...]                                                                                                                                             |
| 2º | 6  | 2022 | QUIRINO, Valter Lopes                            | O ensino do eixo oralidade nos anos finais do ensino fundamental: uma proposta didática de formação continuada para os professores de língua portuguesa do município de Pilar- PB                                                | M   | Entender como os professores de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Pilar-PB implementam suas práticas em relação a esse Eixo e contribuir para a formação desses professores no que tange ao ensino de oralidade, apresentando estratégias que possam ser inseridas ao dia a dia da sala de aula para que, assim, se reforce a responsabilidade que a escola tem em fomentar no aluno habilidades relacionadas à oralidade | Pesquisa-ação<br>Procedimentos: Questionário e análise documental                                           | Apresentação de um curso de formação continuada para os professores de Língua Portuguesa do município de Pilar-PB, com um olhar de inovação e ressignificação. Elaboração de uma proposta didática para contribuir na formação continuada dos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Pilar-PB que possibilitou colocar um toque do professor que também se encontra no chão da sala de aula, aquele que vivencia junto com os seus colegas os inúmeros obstáculos que surgem no dia a dia do exercício da prática. |
| 3º | 7  | 2022 | SANTOS, Angela Bezerra dos                       | Políticas e Ações de Formação Continuada propostas pela Secretaria de Educação do Município de Três Lagoas, MS: A Análise dos (As) Coordenadores (as) que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Ciclo de Alfabetização | M   | O objetivo geral foi o de analisar a compreensão dos coordenadores técnicos da SEMEC e dos coordenadores que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental (ciclo de alfabetização), na rede municipal urbana de ensino de Três Lagoas, sobre a importância e utilidade das políticas de formação continuada no município, nos últimos cinco anos.                                                                                                       | Procedimentos: pesquisa bibliográfica e documental e coleta em campo (grupos focais)                        | Partindo das definições do Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor (2014-2024), compreendeu-se, que no âmbito normativo, as políticas educacionais objetivam fomentar a formação continuada, visando a melhoria da qualidade de ensino e a valorização dos professores. As análises possibilitaram constatar que as participantes consideram as políticas de formação continuada úteis e importantes, pois a SEMEC tem valorizado as formações continuadas nas próprias instituições de ensino e, vem propiciando o início de uma nova cultura formadora [...]   |
| 4º | 9  | 2023 | BARUFFI, Monica Maria                            | Formação continuada de professores dos anos                                                                                                                                                                                      | D   | Tem como objetivo geral evidenciar referentes de                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico                                                            | Os resultados obtidos evidenciaram uma longa caminhada na formação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|    |    |      |                        |                                                                                                                                                                 |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----|----|------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |    |      |                        | iniciais do ensino fundamental: referentes de contribuição à educação estética a partir dos percursos formativos de três municípios do Médio Vale do Itajaí, SC |     | contribuição à educação estética docente na formação continuada de professores considerando os percursos formativos de três municípios do Médio Vale do Itajaí. Os objetivos específicos são: identificar percursos históricos, teóricos e metodológicos da formação continuada em três municípios do Médio Vale do Itajaí e sua relação com a educação estética; refletir coletivamente com os professores sobre as implicações da educação estética docente na formação continuada; elencar referentes de contribuição à educação estética docente na formação continuada em três municípios do Médio Vale do Itajaí. | Procedimentos: análise documental, entrevistas semiestruturadas com gestores e grupos focais com professoras efetivas                                   | continuada nas três redes envolvendo temáticas pertinentes a seus interesses e aos documentos fundamentados em leis superiores. Dois municípios possuem proposta institucionalizada e um município baseia-se no Plano Municipal de Educação. Quanto a educação estética docente, esta se faz presente em um dos municípios participantes [...]                                                                                                                                                                       |
|    | Nº | ANO  | AUTOR                  | TÍTULO                                                                                                                                                          | NVL | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | METODOLOGIA                                                                                                                                             | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 5º | 11 | 2014 | SOGA, Marcela Oliveira | Magistério e identidade docente: um estudo sobre professoras egressas do PEC-Municípios                                                                         | M   | Busca-se identificar possíveis relações entre a obtenção de um diploma de nível superior e as representações que as professoras passam a fazer sobre si a partir da frequência ao programa PEC Municípios/ São Paulo (2003-2004), caracterizado como um curso presencial com forte apoio de mídias interativas, que teve por finalidade oferecer a licenciatura aos docentes que tinham apenas a formação para o magistério em nível médio.                                                                                                                                                                             | Pesquisa qualitativa<br>Procedimentos: escrita de memórias e entrevistas                                                                                | As análises indicam que tanto a formação quanto a prática pedagógica são imprescindíveis nesse processo de identificação com a atividade profissional e que a obtenção do título em nível superior elevou a autoestima das docentes e sua segurança para justificar suas práticas. Notamos, também, o caráter provisório e fluido da identidade, visto que muitas das docentes tiveram suas vidas profissionais marcadas pela fragmentação e incerteza e, algumas delas, ainda desejem outro campo profissional[...] |
|    | Nº | ANO  | AUTOR                  | TÍTULO                                                                                                                                                          | NVL | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | METODOLOGIA                                                                                                                                             | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 6º | 19 | 2016 | ROSSINI, Renata Guelfi | O processo de descentralização da educação básica e a formação continuada de professores nos municípios de Americana e Santa Bárbara d'Oeste                    | M   | Busca-se dentre os municípios desta região observar as estratégias desenvolvidas para implementação de políticas públicas de formação continuada de professores, neste caso trata-se da observação das redes municipais de ensino de Santa Bárbara d'Oeste e Americana                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Pesquisa qualitativa<br>Procedimentos: análise documental e entrevistas abertas                                                                         | A partir da presente pesquisa foi possível perceber que as redes municipais de ensino, ainda que apresentem iniciativas de formação continuada de próprias, dependem dos programas de formação elaborados pelas esferas governamentais estadual e federal para formar massivamente seus professores, esses programas, entretanto, em alguns casos, apresentam uma perspectiva gerencial de formação.                                                                                                                 |
|    | Nº | ANO  | AUTOR                  | TÍTULO                                                                                                                                                          | NVL | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | METODOLOGIA                                                                                                                                             | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 7º | 20 | 2015 | GUARALDO, Sônia Regina | A formação contínua em serviço: um estudo das representações de professores e gestores em três municípios paulistas                                             | M   | Esta pesquisa apresenta um estudo das representações sobre formação contínua de profissionais da gestão e da docência em três municípios do interior paulista, a partir da perspectiva teórica da antropologia dialética de Henri Lefebvre. Tendo como principal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Pesquisa qualitativa<br>Procedimentos: análise documental, entrevistas com gestores escolares e questionário para professores das séries iniciais do EF | A partir da análise individual e comparativa dos dados obtidos nas três redes de ensino, a investigação aponta para a influência que as diferentes representações de gestores e professores, confrontadas especialmente ao contexto educacional dos sistemas de ensino, exercem uns                                                                                                                                                                                                                                  |

|     |           |            |                                             |                                                                                                                                                                       |            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----|-----------|------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     |           |            |                                             |                                                                                                                                                                       |            | objetivo desvendar que representações sobre formação contínua possuem os sujeitos envolvidos na pesquisa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                            | sobre os outros, modificando-se [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|     | <b>Nº</b> | <b>ANO</b> | <b>AUTOR</b>                                | <b>TÍTULO</b>                                                                                                                                                         | <b>NVL</b> | <b>OBJETIVOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>METODOLOGIA</b>                                                                                                                                         | <b>RESULTADOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 8º  | 21        | 2020       | MOZZER, Luciene Domenici                    | Formação em Serviço no Município de Juiz de Fora (2016-2018): Olhares E Perspectivas Docentes                                                                         | D          | Os objetivos centrais da pesquisa foram mapear a programação formativa dos últimos três anos e compreender a percepção dos docentes, considerando os aspectos que contribuem para seu desenvolvimento profissional.                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Pesquisa qualitativa<br>Procedimentos: análise documental, questionário semiestruturado e questões abertas                                                 | Compreendemos a trajetória formativa do professor/a – inicial e em serviço – aliada à sua experiência profissional contribui para a construção de saberes, considerando a unidade teoria-prática, desde que sejam consideradas nos planos de formação em serviço, suas necessidades, suas expectativas, seus conhecimentos, suas experiências, sua cultura, bem como a forma como compreendem o papel da educação no contexto mais amplo [...]                                                                                                                                                                                                    |
|     | <b>Nº</b> | <b>ANO</b> | <b>AUTOR</b>                                | <b>TÍTULO</b>                                                                                                                                                         | <b>NVL</b> | <b>OBJETIVOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>METODOLOGIA</b>                                                                                                                                         | <b>RESULTADOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 9º  | 23        | 2016       | PANIZZI, Conceição Aparecida Fernandes Lima | A formação de professores em serviço e o regime colaborativo: o contexto de dois municípios da mesorregião do sul fluminense do Estado do Rio de Janeiro em discussão | M          | Investigar a formação de professores em serviço por meio dos programas celebrados pelo regime de colaboração entre a União e os entes federados na perspectiva da sua contribuição no enfrentamento das necessidades locais das políticas de formação desenvolvidas nos municípios                                                                                                                                                                                                                        | Pesquisa qualitativa de caráter descritivo<br>Procedimentos: análise documental e entrevistas semiestruturadas                                             | Os resultados do estudo indicam que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) era o programa de formação de professores que estava sendo desenvolvido em parceria com o Governo Federal nos dois municípios no período da pesquisa [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|     | <b>Nº</b> | <b>ANO</b> | <b>AUTOR</b>                                | <b>TÍTULO</b>                                                                                                                                                         | <b>NVL</b> | <b>OBJETIVOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>METODOLOGIA</b>                                                                                                                                         | <b>RESULTADOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 10º | 24        | 2005       | SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura dos           | Formação contínua em serviço: construção de um conceito a partir do estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina - SP                                 | M          | Descrever, a partir de uma pesquisa realizada na área de formação de professores, um programa de formação contínua destinado aos docentes da rede municipal de ensino da cidade de Andradina, Estado de São Paulo. Partir do pressuposto de que as práticas formativas direcionadas aos professores que estão no exercício da profissão diferenciam-se segundo objetivos e formas de organização, buscando, assim, na literatura disponível, conceituar o que viria a ser a formação contínua em serviço. | Estudo de caso<br>Procedimentos: observação, questionários e entrevistas reflexivas                                                                        | [...] Não cabe conceber a formação contínua em serviço como sinônimo de formação contínua, posto que essa última é como que um grande “guarda-chuva”, que abarca dentro de si inúmeras possibilidades de organização e implementação de modalidades formativas dos professores. Mas recortando dela uma modalidade inerente à responsabilidade de um sistema de ensino, destaca, como alternativa a formação contínua em serviço, que, se elevada especificamente como modalidade, pode servir para o delineamento de uma carta de princípios para a formação contínua destinada aos professores que se encontram no exercício da profissão [...] |
|     | <b>Nº</b> | <b>ANO</b> | <b>AUTOR</b>                                | <b>TÍTULO</b>                                                                                                                                                         | <b>NVL</b> | <b>OBJETIVOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>METODOLOGIA</b>                                                                                                                                         | <b>RESULTADOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 11º | 27        | 2007       | REIS, Guiomar Damásio Silva dos             | Formação Continuada de Professores em Serviço: ações e atividades formativas desenvolvidas no município de Pirapora/MG                                                | M          | A pesquisa teve, portanto, os seguintes objetivos: apreender, através de aprofundamento teórico-metodológico, os mecanismos que sustentam as práticas de formação de professores no espaço                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Pesquisa quanti-qualitativa colaborativa<br>Procedimentos: revisão bibliográfica, documental, aplicação de questionários e intervenção junto a um grupo de | Os dados revelaram que a formação continuada de professores em Pirapora tem se constituído de ações pontuais. O processo de formação de professores desencadeado pela pesquisa fortaleceu a construção de propostas formativas que                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|     |    |      |                                    |                                                                                                                                                                   |     | escolar; compreender o potencial formativo dos espaços escolares; propiciar condições para que a autonomia e a apropriação por parte dos profissionais da escola se dêem no processo de formação continuada; reconceituar a pesquisa no processo de formação docente                                                                                                                                                                                                                                                                                  | professores de uma escola municipal                                                                                                                              | consideram os sujeitos, suas necessidades e seu contexto histórico                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----|----|------|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | Nº | ANO  | AUTOR                              | TÍTULO                                                                                                                                                            | NVL | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | METODOLOGIA                                                                                                                                                      | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 12º | 29 | 2009 | OLIVEIRA, Adolfo Samuel de         | Quando o professor se torna aluno: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço                                                                     | M   | Investigar processos formativos inerentes à condição de aluno do professor, em um programa de educação em serviço (PEC Formação Universitária Municípios/São Paulo (2003-2004)), da perspectiva do processo de socialização/educação familiar e escolar. Busca analisar as relações entre os ofícios discente e docente quando exercidos de forma simultânea, examinando em que medida viver tal situação favorece processos de formação docente mais significativos, e verificar as implicações dessa formação no trabalho do professor, na escola   | Pesquisa qualitativa etnográfica<br>Procedimentos: análise documental, entrevistas, escrita de memórias e observação em contextos de ensino on-line e off-line   | Os resultados obtidos apontam que os professores, em determinadas ocasiões, recorrerem às artimanhas de alunos para enfrentar as exigências do curso, afastando-se do que formalmente deles se espera quando investidos no ofício discente. Tais comportamentos estão relacionados a diversos fatores que no contexto investigado se mostraram mais associados a determinadas modalidades de ensino, ao <i>habitus</i> escolar e às condições de existência do professor, tal como a escassez de tempo decorrente da dupla ou até tripla jornada de trabalho [...]   |
|     | Nº | ANO  | AUTOR                              | TÍTULO                                                                                                                                                            | NVL | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | METODOLOGIA                                                                                                                                                      | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 13º | 30 | 2012 | LAU, Beatriz                       | Formação Continuada em Serviço dos Professores Municipais do Vale do Rio Pardo, RS - um estudo de caso                                                            | M   | Descrever, interpretar, explicar e compreender, o que pensam os professores sobre os cursos de formação continuada em serviço, quando oferecidas em parceria com outra instituição, e quando elaborada pelos próprios professores, e quais as contradições e as possibilidades de mudanças em suas práticas a partir dessa formação. Conhecer melhor como se desenvolve esse tipo de formação e até que ponto a mesma, na forma em que é desenvolvida, pode realmente preparar os professores para novas práticas e a construção/reconstrução do PPP. | Pesquisa qualitativa com características de estudo de caso<br>Procedimentos: entrevista semiestruturada e observações livres, registradas em um diário de campo. | Os resultados que encontramos em nossa dissertação nos mostra que a atual formação está sendo de caráter aligeirado e tecnicista, que procura preparar o professor para ser um mero cumpridor de tarefas que é o que espera a educação no mundo capitalista. Entendemos que a formação continuada em serviço tem sua validade se estiver aliada a outra formação que deve acontecer em universidades, em sala de aula, com teorias necessárias ao conhecimento do professor, que os torne pensadores críticos e que realmente entendam sua função de professor [...] |
|     | Nº | ANO  | AUTOR                              | TÍTULO                                                                                                                                                            | NVL | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | METODOLOGIA                                                                                                                                                      | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 14º | 32 | 2003 | KLÉBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira | Formação continuada de professores do município de Regente Feijó: a municipalização do ensino fundamental e os desafios da construção de uma política - 1999/2002 | M   | O objetivo central deste trabalho foi o de levantar alguns indicadores de reflexão para a construção de uma política de Formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Regente Feijó.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Pesquisa qualitativa com características de estudo de caso<br>Procedimentos: análise documental, questionários e observação participante                         | É fundamental que os dirigentes municipais de educação estejam comprometidos com uma escola verdadeiramente emancipatória. Para tanto, deverão estar inseridos em um programa de formação de gestores, que tenha por objetivo prepará-los para o grande desafio de realizar uma administração ética e democrática, que favoreça                                                                                                                                                                                                                                      |

|     |    |      |                                |                                                                                                          |     |                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                   | a plena realização humana. [...]                                                                                                                                                                     |
|-----|----|------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | Nº | ANO  | AUTOR                          | TÍTULO                                                                                                   | NVL | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                | METODOLOGIA                                                                                                                                                       | RESULTADOS                                                                                                                                                                                           |
| 15º | 34 | 2010 | ROSSI, Jocelaine Regina Duarte | Entre o estável e o fortuito: a formação continuada em serviço e as rotinas pedagógicas em alfabetização | M   | Verificar a contribuição da formação em serviço, centrada na implantação de rotinas pedagógicas, para melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental | Pesquisa qualitativa com características de estudo de caso múltiplo<br>Procedimentos: análise documental, entrevista semiestruturada e observação de sala de aula | Embora não se possa afirmar que os professores tenham mudado radicalmente suas práticas pode-se considerar que a formação trouxe contribuições para a atuação dos professores em sala de aula. [...] |

Fonte: Elaborado pelo autor

## APÊNDICE C – Bibliografia categorizada resumida

| CATEGORIA 1 – PROPOSTA DE FORMAÇÃO MUNICIPAL |    |      |                                                 |                                                                                                                                                                                                             |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------|----|------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O                                            | N  | ANO  | AUTOR                                           | TÍTULO                                                                                                                                                                                                      | N | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | METODOLOGIA                                                                                                                                                               | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 1º                                           | 1  | 2017 | RODRIGUES, Wanessa Cristina Maranhão de Freitas | Formação continuada em educação física: um estudo sobre a proposta do município do Natal/RN                                                                                                                 | M | Apresentar o programa de formação continuada instituído na SME para os professores de Educação Física da Rede Pública Municipal de Natal, bem como descrever o seu percurso histórico; discutir o processo de planejamento e execução dos encontros de formação continuada referente ao período 2014 e 2016; por fim, identificar a visão dos professores participantes sobre essa formação continuada instituída pela SME/Natal.                                                                                                                                                                                                                                        | Pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa.<br>Procedimentos: Observação participante e análise documental                                                            | As interfaces do contexto investigado mostram que a forma, a qual o Programa de formação continuada oferecido aos professores de Educação Física foi planejado e executado, caminha em direção a uma perspectiva de concepção inovadora de formação continuada, à luz das características apontadas pelos referenciais teóricos contemporâneos – reflexão, ressignificação da prática docente, autonomia docente, aproximação com as reais necessidades dos professores, professor como protagonista de sua formação, valorização do saber docente e dialogicidade [...]                                                                                                                                                                    |
| O                                            | N  | ANO  | AUTOR                                           | TÍTULO                                                                                                                                                                                                      | N | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | METODOLOGIA                                                                                                                                                               | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 2º                                           | 9  | 2023 | BARUFFI, Monica Maria                           | Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: referentes de contribuição à educação estética a partir dos percursos formativos de três municípios do Médio Vale do Itajaí, SC | D | Tem como objetivo geral evidenciar referentes de contribuição à educação estética docente na formação continuada de professores considerando os percursos formativos de três municípios do Médio Vale do Itajaí. Os objetivos específicos são: identificar percursos históricos, teóricos e metodológicos da formação continuada em três municípios do Médio Vale do Itajaí e sua relação com a educação estética; refletir coletivamente com os professores sobre as implicações da educação estética docente na formação continuada; elencar referentes de contribuição à educação estética docente na formação continuada em três municípios do Médio Vale do Itajaí. | Pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico<br>Procedimentos: análise documental, entrevistas semiestruturadas com gestores e grupos focais com professoras efetivas | Os resultados obtidos evidenciaram uma longa caminhada na formação continuada nas três redes envolvendo temáticas pertinentes a seus interesses e aos documentos fundamentados em leis superiores. Dois municípios possuem proposta institucionalizada e um município baseia-se no Plano Municipal de Educação. Quanto a educação estética docente, esta se faz presente em um dos municípios participantes. Observamos carência emocional nos profissionais devido à fragmentação, a dualidade construída entre pessoa e profissional nos processos formativos. Nos grupos de discussão observamos que os profissionais não se reconhecem em sua integralidade, devido ao desgaste psicológico vivenciado antes e durante a pandemia [...] |
| O                                            | N  | ANO  | AUTOR                                           | TÍTULO                                                                                                                                                                                                      | N | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | METODOLOGIA                                                                                                                                                               | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 3º                                           | 24 | 2005 | SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura dos               | Formação contínua em serviço: construção de um conceito a partir do estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina - SP                                                                       | M | Descrever, a partir de uma pesquisa realizada na área de formação de professores, um programa de formação contínua destinado aos docentes da rede municipal de ensino da cidade de Andradina, Estado de São Paulo. Partir do pressuposto de que as práticas formativas direcionadas aos professores que estão no exercício da profissão diferenciam-se segundo objetivos e formas de organização, buscando, assim, na                                                                                                                                                                                                                                                    | Estudo de caso<br>Procedimentos: observação, questionários e entrevistas reflexivas                                                                                       | [...] Não cabe conceber a formação contínua em serviço como sinônimo de formação contínua, posto que essa última é como que um grande “guarda-chuva”, que abarca dentro de si inúmeras possibilidades de organização e implementação de modalidades formativas dos professores. Mas recorrendo dela uma modalidade inerente à responsabilidade de um sistema de ensino, destaco, como alternativa a formação contínua em serviço, que, se elevada especificamente como                                                                                                                                                                                                                                                                      |

|    |    |      |                                    |                                                                                                                                                                   |   | literatura disponível, conceituar o que viria a ser a formação contínua em serviço.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                          | modalidade, pode servir para o delineamento de uma carta de princípios para a formação contínua destinada aos professores que se encontram no exercício da profissão[...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----|----|------|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O  | N  | ANO  | AUTOR                              | TÍTULO                                                                                                                                                            | N | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | METODOLOGIA                                                                                                                                                                              | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 4º | 27 | 2007 | REIS, Guiomar Damásio Silva dos    | Formação Continuada de Professores em Serviço: ações e atividades formativas desenvolvidas no município de Pirapora/MG                                            | M | A pesquisa teve, portanto, os seguintes objetivos: apreender, através de aprofundamento teórico-metodológico, os mecanismos que sustentam as práticas de formação de professores no espaço escolar; compreender o potencial formativo dos espaços escolares; propiciar condições para que a autonomia e a apropriação por parte dos profissionais da escola se dêem no processo de formação continuada; reconceituar a pesquisa no processo de formação docente | Pesquisa quantitativa colaborativa<br>Procedimentos: revisão bibliográfica, documental, aplicação de questionários e intervenção junto a um grupo de professores de uma escola municipal | Os dados revelaram que a formação continuada de professores em Pirapora tem se constituído de ações pontuais. O processo de formação de professores desencadeado pela pesquisa fortaleceu a construção de propostas formativas que consideram os sujeitos, suas necessidades e seu contexto histórico                                                                                                                                                                                                                                                           |
| O  | N  | ANO  | AUTOR                              | TÍTULO                                                                                                                                                            | N | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | METODOLOGIA                                                                                                                                                                              | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 5º | 32 | 2003 | KLÉBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira | Formação continuada de professores do município de Regente Feijó: a municipalização do ensino fundamental e os desafios da construção de uma política - 1999/2002 | M | O objetivo central deste trabalho foi o de levantar alguns indicadores de reflexão para a construção de uma política de Formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Regente Feijó.                                                                                                                                                                                                                                           | Pesquisa qualitativa com características de estudo de caso<br>Procedimentos: análise documental, questionários e observação participante                                                 | É fundamental que os dirigentes municipais de educação estejam comprometidos com uma escola verdadeiramente emancipatória. Para tanto, deverão estar inseridos em um programa de formação de gestores, que tenha por objetivo prepará-los para o grande desafio de realizar uma administração ética e democrática, que favoreça a plena realização humana. Será preciso também buscar parcerias junto às Universidades ou outras instituições, para o desenvolvimento de projetos que visem uma melhor qualidade de educação e de vida a todos os cidadãos[...] |

#### CATEGORIA 2 – FORMAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DOCENTE

| O  | N  | ANO  | AUTOR                      | TÍTULO                                                                                                                                                                                                                           | N | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | METODOLOGIA                                                                          | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----|----|------|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º | 7  | 2022 | SANTOS, Angela Bezerra dos | Políticas e Ações de Formação Continuada propostas pela Secretaria de Educação do Município de Três Lagoas, MS: A Análise dos (As) Coordenadores (as) que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Ciclo de Alfabetização | M | O objetivo geral foi o de analisar a compreensão dos coordenadores técnicos da SEMEC e dos coordenadores que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental (ciclo de alfabetização), na rede municipal urbana de ensino de Três Lagoas, sobre a importância e utilidade das políticas de formação continuada no município, nos últimos cinco anos. | Procedimentos: pesquisa bibliográfica e documental e coleta em campo (grupos focais) | Partindo das definições do Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor (2014-2024), compreendeu-se, que no âmbito normativo, as políticas educacionais objetivam fomentar a formação continuada, visando a melhoria da qualidade de ensino e a valorização dos professores. As análises possibilitaram constatar que as participantes consideram as políticas de formação continuada úteis e importantes, pois a SEMEC tem valorizado as formações continuadas nas próprias instituições de ensino e, vem propiciando o início de uma nova cultura formadora[...] |
| O  | N  | ANO  | AUTOR                      | TÍTULO                                                                                                                                                                                                                           | N | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | METODOLOGIA                                                                          | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 2º | 11 | 2014 | SOGA, Marcela Oliveira     | Magistério e identidade docente: um estudo                                                                                                                                                                                       | M | Busca-se identificar possíveis relações entre                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Pesquisa qualitativa                                                                 | As análises indicam que tanto a formação quanto a                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|    |    |      |                            | sobre professoras egressas do PEC- Municípios                                                                       |   | a obtenção de um diploma de nível superior e as representações que as professoras passam a fazer sobre si a partir da frequência ao programa PEC Municípios/ São Paulo (2003-2004), caracterizado como um curso presencial com forte apoio de mídias interativas, que teve por finalidade oferecer a licenciatura aos docentes que tinham apenas a formação para o magistério em nível médio. | Procedimentos: escrita de memórias e entrevistas                                                                                                        | prática pedagógica são imprescindíveis nesse processo de identificação com a atividade profissional e que a obtenção do título em nível superior elevou a autoestima das docentes e sua segurança para justificar suas práticas. Notamos, também, o caráter provisório e fluido da identidade, visto que muitas das docentes tiveram suas vidas profissionais marcadas pela fragmentação e incerteza e, algumas delas, ainda desejem outro campo profissional[...]                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----|----|------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O  | N  | ANO  | AUTOR                      | TÍTULO                                                                                                              | N | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | METODOLOGIA                                                                                                                                             | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 3º | 20 | 2015 | GUARALDO, Sônia Regina     | A formação contínua em serviço: um estudo das representações de professores e gestores em três municípios paulistas | M | Esta pesquisa apresenta um estudo das representações sobre formação contínua de profissionais da gestão e da docência em três municípios do interior paulista, a partir da perspectiva teórica da antropologia dialética de Henri Lefebvre. Tendo como principal objetivo desvendar que representações sobre formação contínua possuem os sujeitos envolvidos na pesquisa.                    | Pesquisa qualitativa<br>Procedimentos: análise documental, entrevistas com gestores escolares e questionário para professores das séries iniciais do EF | A partir da análise individual e comparativa dos dados obtidos nas três redes de ensino, a investigação aponta para a influência que as diferentes representações de gestores e professores, confrontadas especialmente ao contexto educacional dos sistemas de ensino, exercem uns sobre os outros, modificando-se. Nesse sentido, observa-se que nos contextos em que o conjunto de ações de formação contínua é provido em maior quantidade e, presumivelmente, em melhor qualidade, os professores tendem a representar a capacitação profissional em serviço como fonte de conhecimento pedagógico com vistas à melhoria da prática e os gestores a demonstrar maior grau de envolvimento e autonomia na condução desses programas. |
| O  | N  | ANO  | AUTOR                      | TÍTULO                                                                                                              | N | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | METODOLOGIA                                                                                                                                             | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 4º | 21 | 2020 | MOZZER, Luciene Domenici   | Formação em Serviço no Município de Juiz de Fora (2016-2018): Olhares E Perspectivas Docentes                       | D | Os objetivos centrais da pesquisa foram mapear a programação formativa dos últimos três anos e compreender a percepção dos docentes, considerando os aspectos que contribuem para seu desenvolvimento profissional.                                                                                                                                                                           | Pesquisa qualitativa<br>Procedimentos: análise documental, questionário semiestruturado e questões abertas                                              | Compreendemos a trajetória formativa do professor/a – inicial e em serviço – aliada à sua experiência profissional contribui para a construção de saberes, considerando a unidade teoria-prática, desde que sejam consideradas nos planos de formação em serviço, suas necessidades, suas expectativas, seus conhecimentos, suas experiências, sua cultura, bem como a forma como compreendem o papel da educação no contexto mais amplo. Defendemos que a formação contínua em serviço somente produzirá transformações se proporcionar uma reflexão real dos professores sobre a prática no momento atual, de forma contextualizada e teoricamente fundamentada [...]                                                                  |
| O  | N  | ANO  | AUTOR                      | TÍTULO                                                                                                              | N | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | METODOLOGIA                                                                                                                                             | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 5º | 29 | 2009 | OLIVEIRA, Adolfo Samuel de | Quando o professor se torna aluno: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço                       | M | Investigar processos formativos inerentes à condição de aluno do professor, em um programa de educação em serviço (PEC                                                                                                                                                                                                                                                                        | Pesquisa qualitativa etnográfica<br>Procedimentos: análise documental, entrevistas, escrita de memórias e observação em                                 | Os resultados obtidos apontam que os professores, em determinadas ocasiões, recorreram às artimanhas de alunos para enfrentar as exigências do curso,                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|    |    |      |              |                                                                                                        |   | Formação Universitária Municípios/São Paulo (2003-2004)), da perspectiva do processo de socialização/educação familiar e escolar. Busca analisar as relações entre os ofícios discente e docente quando exercidos de forma simultânea, examinando em que medida viver tal situação favorece processos de formação docente mais significativos, e verificar as implicações dessa formação no trabalho do professor, na escola                                                                                                                          | contextos de ensino on-line e off-line                                                                                                                           | afastando-se do que formalmente deles se espera quando investidos no ofício discente. Tais comportamentos estão relacionados a diversos fatores que no contexto investigado se mostraram mais associados a determinadas modalidades de ensino, ao habitus escolar e às condições de existência do professor, tal como a escassez de tempo decorrente da dupla ou até tripla jornada de trabalho[...]                                                                                                                                                                |
|----|----|------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O  | N  | ANO  | AUTOR        | TÍTULO                                                                                                 | N | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | METODOLOGIA                                                                                                                                                      | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 6º | 30 | 2012 | LAU, Beatriz | Formação Continuada em Serviço dos Professores Municipais do Vale do Rio Pardo, RS - um estudo de caso | M | Descrever, interpretar, explicar e compreender, o que pensam os professores sobre os cursos de formação continuada em serviço, quando oferecidas em parceria com outra instituição, e quando elaborada pelos próprios professores, e quais as contradições e as possibilidades de mudanças em suas práticas a partir dessa formação. Conhecer melhor como se desenvolve esse tipo de formação e até que ponto a mesma, na forma em que é desenvolvida, pode realmente preparar os professores para novas práticas e a construção/reconstrução do PPP. | Pesquisa qualitativa com características de estudo de caso<br>Procedimentos: entrevista semiestruturada e observações livres, registradas em um diário de campo. | Os resultados que encontramos em nossa dissertação nos mostra que a atual formação está sendo de caráter aligeirado e tecnicista, que procura preparar o professor para ser um mero cumpridor de tarefas que é o que espera a educação no mundo capitalista. Entendemos que a formação continuada em serviço tem sua validade se estiver aliada a outra formação que deve acontecer em universidades, em sala de aula, com teorias necessárias ao conhecimento do professor, que os torne pensadores críticos e que realmente entendam sua função de professor[...] |

| CATEGORIA 3 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO |    |      |                                                |                                                                                                                                                                       |   |                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------|----|------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O                                            | N  | ANO  | AUTOR                                          | TÍTULO                                                                                                                                                                | N | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                              | METODOLOGIA                                                                                                    | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 1º                                           | 19 | 2016 | ROSSINI, Renata Guelfi                         | O processo de descentralização da educação básica e a formação continuada de professores nos municípios de Americana e Santa Bárbara d'Oeste                          | M | Busca-se dentre os municípios desta região observar as estratégias desenvolvidas para implementação de políticas públicas de formação continuada de professores, neste caso trata-se da observação das redes municipais de ensino de Santa Bárbara d'Oeste e Americana | Pesquisa qualitativa<br>Procedimentos: análise documental e entrevistas abertas                                | A partir da presente pesquisa foi possível perceber que as redes municipais de ensino, ainda que apresentem iniciativas de formação continuada de próprias, dependem dos programas de formação elaborados pelas esferas governamentais estadual e federal para formar massivamente seus professores, esses programas, entretanto, em alguns casos, apresentam uma perspectiva gerencial de formação. |
| O                                            | N  | ANO  | AUTOR                                          | TÍTULO                                                                                                                                                                | N | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                              | METODOLOGIA                                                                                                    | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 2º                                           | 23 | 2016 | PANIZZI, Conceição Aparecida<br>Fernandes Lima | A formação de professores em serviço e o regime colaborativo: o contexto de dois municípios da mesorregião do sul fluminense do Estado do Rio de Janeiro em discussão | M | Investigar a formação de professores em serviço por meio dos programas celebrados pelo regime de colaboração entre a União e os entes federados na perspectiva da sua contribuição no enfrentamento das                                                                | Pesquisa qualitativa de caráter descritivo<br>Procedimentos: análise documental e entrevistas semiestruturadas | Os resultados do estudo indicam que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) era o programa de formação de professores que estava sendo desenvolvido em parceria com o Governo Federal nos dois municípios no período da pesquisa. Apesar de sua concepção e práticas                                                                                                              |

|  |  |  |  |  |  |                                                                            |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--|--|--|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |  |  |  | necessidades locais das políticas de formação desenvolvidas nos municípios |  | previamente definidas pelo MEC e, a despeito das dificuldades de continuidade, oriundas de questões orçamentárias, revelou-se bastante significativo no âmbito dos municípios. Além disso, as redes mantêm projetos e ações organizadas por equipes próprias e por outras instâncias públicas e privadas [...] |
|--|--|--|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| CATEGORIA 4 – IMPACTOS DA TEORIA NA PRÁTICA DOCENTE |    |      |                                |                                                                                                                                                                                   |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------|----|------|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O                                                   | N  | ANO  | AUTOR                          | TÍTULO                                                                                                                                                                            | N | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | METODOLOGIA                                                                                                                                                       | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 1º                                                  | 6  | 2022 | QUIRINO, Valter Lopes          | O ensino do eixo oralidade nos anos finais do ensino fundamental: uma proposta didática de formação continuada para os professores de língua portuguesa do município de Pilar- PB | M | Entender como os professores de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Pilar-PB implementam suas práticas em relação a esse Eixo e contribuir para a formação desses professores no que tange ao ensino de oralidade, apresentando estratégias que possam ser inseridas ao dia a dia da sala de aula para que, assim, se reforce a responsabilidade que a escola tem em fomentar no aluno habilidades relacionadas à oralidade | Pesquisa-ação<br>Procedimentos:<br>Questionário e análise documental                                                                                              | Apresentação de um curso de formação continuada para os professores de Língua Portuguesa do município de Pilar-PB, com um olhar de inovação e ressignificação. Elaboração de uma proposta didática para contribuir na formação continuada dos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Pilar-PB que possibilitou colocar um toque do professor que também se encontra no chão da sala de aula, aquele que vivencia junto com os seus colegas os inúmeros obstáculos que surgem no dia a dia do exercício da prática. |
| O                                                   | N  | ANO  | AUTOR                          | TÍTULO                                                                                                                                                                            | N | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | METODOLOGIA                                                                                                                                                       | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 2º                                                  | 34 | 2010 | ROSSI, Jocelaine Regina Duarte | Entre o estável e o fortuito: a formação continuada em serviço e as rotinas pedagógicas em alfabetização                                                                          | M | Verificar a contribuição da formação em serviço, centrada na implantação de rotinas pedagógicas, para melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental                                                                                                                                                                                                                                                                        | Pesquisa qualitativa com características de estudo de caso múltiplo<br>Procedimentos: análise documental, entrevista semiestruturada e observação de sala de aula | Embora não se possa afirmar que os professores tenham mudado radicalmente suas práticas pode-se considerar que a formação trouxe contribuições para a atuação dos professores em sala de aula[...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

Fonte: Elaborados pelo autor

**ANEXO A – Formulário de inscrição em grupo focal/questionário socioeconômico**



**PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO**  
[WWW.PPGE.IFC.EDU.BR](http://WWW.PPGE.IFC.EDU.BR)  
 

## Inscrição para participação em Grupo Focal

Este formulário tem por objetivo efetivar, por meio da coleta de dados socioeconômicos, a inscrição para participação em caráter voluntário do Grupo focal para o Projeto de Pesquisa **“Formação de professores no Município de Balneário Camboriú/SC: Um estudo sobre os impactos da teoria na prática docente”**, sob a responsabilidade do pesquisador Thiago Rafael Machado, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Liane Vizzotto.

*Em caso de dúvidas, favor entrar em contato pelo e-mail [thiagorafaelmail@yahoo.com.br](mailto:thiagorafaelmail@yahoo.com.br) ou WhatsApp 47 99192-2291*

[Faça login no Google](#) para salvar o que você já preencheu. [Saiba mais](#)

[Próxima](#)

Página 1 de 5

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

**Dados pessoais**

Nome (somente para fins de inscrição): \*

Sua resposta

Número de celular WhatsApp (somente para fins de comunicação individualizada \* caso necessário):

Sua resposta

Unidade escolar da rede municipal de Balneário Camboriú em que atua:

- ☐ CEM Ariribá
- ☐ CEM Dona Lili
- ☐ CEM Professor Armando César Ghislandi

Sexo: \*

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

Idade: \*

- ☐ Menos de 25 anos
- ☐ 25-29 anos
- ☐ 30-39 anos
- ☐ 40-49 anos
- ☐ 50-59 anos
- ☐ Mais de 60 anos

Voltar

Próxima



Página 2 de 5 Limpar formulário

**Formação acadêmica**

Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu? \*

- ☐ Magistério (Ensino Médio)
- ☐ Educação Superior - Tecnológico
- ☐ Educação Superior - Licenciatura
- ☐ Pós-graduação (Especialização)
- ☐ Pós-graduação (Stricto Sensu) Mestrado em Educação
- ☐ Pós-graduação (Stricto Sensu) Mestrado (outro)
- ☐ Pós-graduação (Strictu Sensu) Doutorado em Educação
- ☐ Pós-graduação (Strictu Sensu) Doutorado (outro)

Há quanto tempo o nível de escolaridade assinalado na questão anterior foi concluído? \*

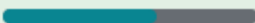
- ☐ Há 2 anos ou menos
- ☐ 10 a 15 anos
- ☐ 15 a 20 anos
- ☐ Há mais de 20 anos
- ☐ Há mais de 25 anos

Em que tipo de Instituição de Ensino Superior a sua graduação foi concluída? \*

- ☐ Pública Federal
- ☐ Pública Estadual
- ☐ Privada
- ☐ Comunitária

Qual foi a forma de realização do curso? \*

- ☐ Presencial
- ☐ Semipresencial
- ☐ EaD (Ensino à Distância)

[Voltar](#)[Próxima](#) Página 3 de 5 [Limpar formulário](#)

**Experiência Profissional**

Há quanto tempo atua como professor(a)? \*

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1-2 anos
- ☐ 3-5 anos
- ☐ 6-10 anos
- ☐ 11-15 anos
- ☐ 16-20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

Qual o nível de ensino em que leciona? (assinalar mais de um se for o caso) \*

- ☐ Educação Infantil
- ☐ Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- ☐ Anos Finais do Ensino Fundamental
- ☐ Educação de Jovens e Adultos
- ☐ Ensino Superior

Número de escolas em que leciona: \*

- ☐ 1
- ☐ Mais de 1

Leciona também na rede privada? \*

- ☐ Sim
- ☐ Não

Carga horária total de trabalho: \*

- ☐ 10h
- ☐ 20h
- ☐ 40h
- ☐ Mais de 40h

[Voltar](#)[Próxima](#) Página 4 de 5 [Limpar formulário](#)

**Desenvolvimento Profissional**

Após sua formação acadêmica, de quantos cursos, oficinas ou palestras você participou? \*

- ☐ Nenhum
- ☐ 1-5
- ☐ 5-10
- ☐ 10-15
- ☐ Acima de 15

Há quanto tempo você participou da última atividade de formação continuada? \*

- ☐ Nunca participou
- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1-2 anos
- ☐ 3-4 anos
- ☐ 5-6 anos
- ☐ Mais de 6 anos

Já teve a intenção de participar de atividades de formação continuada por conta própria mas teve algum impedimento? \*

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se a resposta anterior foi afirmativa, identifique a seguir quais os fatores que impediram a sua participação:

- ☐ Falta de pré-requisito
- ☐ Conflito com o horário de trabalho
- ☐ Os cursos não atendiam as minhas necessidades de prática docente
- ☐ Cursos caros/sem condições de pagar
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo você participou da última atividade de formação continuada promovida pela Secretaria de Educação de Balneário Camboriú? \*

- ☐ Nunca participou
- ☐ Menos de um ano
- ☐ 1-2 anos
- ☐ 3-4 anos
- ☐ 5-6 anos
- ☐ Mais de 6 anos

Os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação de Balneário Camboriú atendem as suas necessidades? \*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em termos

Os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação de Balneário Camboriú contemplam questões atuais da educação? \*

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Nunca

[Voltar](#)[Enviar](#)

Página 5 de 5

[Limpar formulário](#)

## ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú  
 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
 R. Joaquim Garcia, s/n - Centro, Camboriú - SC, 88340-055  
 Telefone: (47) 2104-0854 - E-mail: ppge@ifc.edu.br

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: Formação de professores no Município de Balneário Camboriú/SC: Um estudo sobre os impactos da teoria na prática docente

Pesquisador responsável: Thiago Rafael Machado

Nome do participante da pesquisa:

Neste momento o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, em caráter voluntário, do Projeto de Pesquisa “Formação de professores no Município de Balneário Camboriú/SC: Um estudo sobre os impactos da teoria na prática docente”, sob a responsabilidade do pesquisador Thiago Rafael Machado, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Liane Vizzotto. Por favor, leia atentamente o texto seguinte e esclareça com o(a) pesquisador(a) todas as dúvidas que surgirem. Após serem sanadas as possíveis dúvidas, caso aceite participar do estudo, assine ao final deste Termo e rubrique as demais páginas, o qual consta em duas vias. Uma delas pertence a você e a outra ao/à pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa, você não sofrerá nenhuma penalidade.

1. A pesquisa tem por objetivo analisar como as propostas de formação continuada em serviço têm impactado a prática docente dos professores da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú no período de 1998 a 2023. Levando-se em consideração que o referencial teórico assumido pela Rede está unificado desde o final da década de 1990 e sua última versão foi construída a partir da participação dos próprios profissionais que a utilizarão pelos próximos anos objetivando uma articulação exitosa entre a teoria e a prática, faz-se necessário o estudo e o acompanhamento da trajetória da formação continuada em serviço dos professores da referida Rede por meio desta pesquisa. Assim, os resultados esperados são a compreensão dos fatores que impactam a formação dos professores da Rede e a identificação dos fatores que atualmente se configuram como obstáculos para a efetivação concreta de uma prática pedagógica intencionalmente planejada, a fim de sugerir ajustes metodológicos que possibilitem a superação de tais obstáculos, alcançando, desse modo, um processo educativo pautado em reflexão crítica acerca da própria prática.
2. O papel do participante nessa pesquisa compreende a participação (presencialmente ou on-line) em entrevistas semiestruturadas coletivas na forma de grupos focais compostos por professores efetivos da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú e resposta a um questionário semiestruturado on-line. Os participantes responderão a questões norteadoras que objetivam promover o debate sobre o assunto e criar condições para que o grupo desenvolva a discussão de forma fluida e sem digressões. A participação nos grupos focais se dará por meio de adesão (convite) e as sessões serão registradas por meio de gravação de vídeo cuja autorização está subordinada ao aceite deste termo. Já o questionário semiestruturado on-line será construído utilizando a ferramenta *Google Forms* e disponibilizado por meio de *QR*



**Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)**

R. Joaquim Garcia, s/n - Centro, Camboriú - SC, 88340-055  
 Telefone: (47) 2104-0854 - E-mail: ppge@ifc.edu.br

*code* no local onde ocorrerão as entrevistas semiestruturadas coletivas (grupos focais), bem como a partir de outras vias disponíveis.

3. Na duração da pesquisa, em especial, durante o debate no interior dos grupos focais poderão ocorrer os riscos de: invasão de privacidade; respostas a questões sensíveis, tais como atos ilegais; revitimização e perda de autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados; gasto de tempo para responder as perguntas do questionário semiestruturado online e participar das entrevistas coletivas semiestruturadas (grupos focais). Nesses casos, as medidas/providências tomadas pelo pesquisador serão: a garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa; a minimização de desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para a não-resposta de questões constrangedoras; observação aos sinais verbais e não verbais de desconforto; garantia da não violação e integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras) caso sejam entregues pelos entrevistados; assecuração da confidencialidade e privacidade, proteção da imagem e não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro. Destacam-se também os possíveis riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas, portanto, serão tomadas todas as providências para a garantia da confidencialidade, deletando os registros de e-mail e dos dados em nuvem e armazenando adequadamente os dados coletados, conforme orientações do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.
4. Ao participar deste trabalho o participante contribui para fomentar as discussões sobre o caráter orgânico das propostas de formação continuada do município de Balneário Camboriú e fornecer, através dos dados coletados, subsídios para a elaboração de uma dissertação cujas proposições sejam criar, melhorar e/ou ampliar estratégias, projetos, ou leis que efetivem o aperfeiçoamento das referidas propostas e possibilitem uma impactação positiva na prática docente. Ainda, esta pesquisa espera ampliar os estudos científicos acerca do assunto de modo a contribuir também para futuras discussões de formação continuada de professores em outras esferas.
5. O prazo da participação nesta pesquisa deverá ter a duração de três (3) encontros por Unidade Escolar selecionada, tendo cada encontro de no máximo três (3) horas de duração.
6. Não haverá despesa alguma decorrente de sua participação nesta Pesquisa, podendo deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá nenhuma punição.
7. Não haverá nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela sua participação na pesquisa; no entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, será ressarcido.
8. Em caso de algum dano decorrente da sua participação nesta pesquisa, conforme determina a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, será providenciada a assistência necessária e terá direito a buscar indenização, nos termos da Lei.
9. O seu nome será mantido em sigilo, garantindo a privacidade, e se desejar terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre os estudos dessa pesquisa, como também será informado das suas consequências, enfim, tudo o que anseie saber antes, durante e depois da sua participação.



**Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)**

R. Joaquim Garcia, s/n - Centro, Camboriú - SC, 88340-055  
 Telefone: (47) 2104-0854 - E-mail: ppge@ifc.edu.br

10. As informações coletadas serão usadas, única e exclusivamente, para a finalidade desta pesquisa e os resultados serão publicados para fins acadêmicos.
11. Qualquer dúvida solicita-se a gentileza de entrar em contato com Thiago Rafael Machado, telefone: (47) 99192-2291, e-mail: thiagorafaelmail@yahoo.com.br e endereço: Rua João Gomes, nº 33, apto 202, Centro, Camboriú.
12. Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa que é um colegiado (grupo de pessoas que se reúnem para discutir assuntos em benefício de toda uma população), interdisciplinar (que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou áreas de conhecimento) e independente (mantém-se livre de qualquer influência), com dever público (relativo ao coletivo, a um país, estado ou cidade), criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade, dignidade e bem-estar. É responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. São consideradas pesquisas com seres humanos, aquelas que envolvam diretamente contato com indivíduo (realização de diagnóstico, entrevistas e acompanhamento clínico) ou aquelas que não envolvam contato, mas que manipulem informações dos seres humanos (prontuários, fichas clínicas, fichas de alunos ou informações de diagnósticos catalogadas em livros ou outros meios). Assim, se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante da pesquisa, você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), localizado no IFC- Campus Camboriú, pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico: cepsh@ifc.edu.br.

Eu, \_\_\_\_\_  
 declaro ter sido informado e concordo em permitir a minha participação, em caráter voluntário, do projeto de pesquisa “Formação de professores no Município de Balneário Camboriú/SC: Um estudo sobre os impactos da teoria na prática docente”, sem que para isso eu tenha sido forçado ou obrigado.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Thiago Rafael Machado  
 Pesquisador

---

Liane Vizzotto  
 Profª Orientadora