



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – MPEDU**

NARJARA PEIXOTO XAVIER BEZERRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO
CRATO-CE**

**CRATO – CEARÁ
2021**

NARJARA PEIXOTO XAVIER BEZERRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO
CRATO-CE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação - MPEDU, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Regional do Cariri- URCA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Formação de professores, currículo e ensino.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Ribeiro.

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA
Bibliotecária: Ana Paula Saraiva de Sousa CRB 3/1000

Bezerra, Narjara Peixoto Xavier.
B574p Políticas públicas e a formação continuada de professores na
Rede Municipal de Ensino do Crato-CE/ Narjara Peixoto Xavier
Bezerra. – Crato-CE, 2021.
178p.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em
Educação - MPEDU da Universidade Regional do Cariri – URCA
Orientador: Prof. Dr. Emerson Ribeiro

1. Formação continuada do professor, 2. Políticas públicas em
educação, 3. Desenvolvimento profissional; I. Título.

CDD: 370.71

NARJARA PEIXOTO XAVIER BEZERRA

POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO CRATO-CE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação - MPEDU, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Regional do Cariri- URCA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Formação de professores, currículo e ensino.

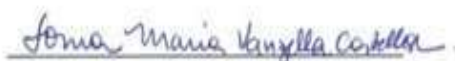
Orientador: Prof. Dr. Emerson Ribeiro.

Aprovada em: 26 / 11/2021

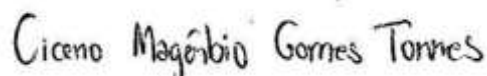
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Emerson Ribeiro
Universidade Regional do Cariri – URCA



Prof. Dra. Sônia Maria Vanzella Castellar
Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/USP



Prof. Dr. Cícero Magerbio Gomes Torres
Universidade Regional do Cariri – URCA

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que esta conquista é resultado não apenas de um esforço pessoal, mas do apoio de pessoas que direta ou indiretamente forneceram incentivos e contribuíram nessa caminhada. Aqui expresso meus mais sinceros agradecimentos.

Aos meus pais, João e Marta, por incentivarem, acreditarem e investirem na educação minha e de meus irmãos: Leonardo e Rennan. Por todo afeto, dedicação e zelo para conosco, sou grata a Deus por ter vocês.

Ao meu esposo, Pedro Jorge, pela imensa paciência e incondicional apoio. Amo você.

À minha doce e sábia Sofia. Filha, você é meu combustível diário, o motivo pelo qual me sinto motivada a sempre melhorar. Obrigada por me escolher, por me conceder a graça de ser sua mãe e por me ensinar tanto. Amo você infinitamente.

Ao meu orientador, Emerson Ribeiro, pela paciência, compreensão e partilha nessa jornada. Sofri? Com certeza, mas, sobretudo aprendi!

Aos demais professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação da URCA, instituição pública na qual realizei duas graduações e hoje concluo a pós, vocês são admiráveis e inspirações nesse universo da educação pública.

Aos colegas de mestrado pela caminhada repleta de angústias e desafios, mas também de apoio e afeto. Em especial a Maria Aparecida, Elder Luís, Antônia, Simony, Edson Luna, Cícera Mamede e Fernando Menezes, vocês são inspirações e amigos que levarei para vida.

Às amigas-irmãs, Maria e Aline, pelo zelo em me manter sã nos momentos mais tensos, obrigada pelos papos recheados de leveza e afeto. Vocês iluminam a minha vida! Também a Karla e Hadit por serem presença perene na minha trajetória de vida, por vibrarem com cada conquista e me fazerem acreditar que consigo mais! Amo vocês!

Aos amigos (as) da Escola 18 de Maio, que enfrentam desafios diários no propósito de promover uma educação pública de qualidade! Muito obrigada pelo apoio incondicional. A vocês minha profunda admiração.

Aos colegas da Rede Pública Municipal de Ensino do Crato, com quem tenho lutado lado a lado pela valorização e respeito à nossa profissão e à escola pública. Em especial àqueles que contribuíram com essa pesquisa, mesmo em um período de tanta sobrecarga emocional e de trabalho. Meu muito obrigada!

Aos professores Magérbio Torres e Sônia Castellar por comporem a banca examinadora e me brindarem com seus conhecimentos e orientações. Muita gratidão pela partilha.

“O principal recurso do sistema educacional são os professores. Eis aqui um lugar-comum que sempre é invocado, mas cujas consequências raramente são percebidas. Afirma-se reiteradamente que o sistema está alicerçado nos professores, que o trabalho deles é essencial, que esta ou aquela política ou reforma só serão levadas a termo com o apoio deles etc., mas ao mesmo tempo se evita com o maior cuidado uma discussão realista da natureza e das condições de seu trabalho e de sua carreira profissional”.

Mariano Fernandes Enguita

RESUMO

O presente estudo, apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA, traz reflexão a partir da política de formação continuada de professores tendo a rede pública municipal de ensino do Crato-CE como campo de estudo, bem como Professores e Técnicos formadores da Secretaria Municipal de Educação – SME como participantes desta. No reconhecimento de que é necessário levar em consideração o que dizem os professores a respeito de suas relações, organizações e da formação profissional de cada um, objetivou-se investigar a política de formação continuada de professores promovida na rede pública municipal de ensino do Crato-CE. O referido estudo deu-se no período de 2019 a 2021 tendo os impactos da pandemia do Covid-19 como desafio. Logo, o aporte teórico elencado para subsidiar os estudos contemplou documentos da legislação educacional bem como expoentes da literatura educacional que contribuem nas discussões e reflexões acerca da Formação Continuada de Professores. O estudo possui natureza qualitativa, ao tempo em que se delinea a partir de um estudo de caso. Utilizaram-se como instrumentos para coleta de informações: questionário aberto, entrevistas semiestruturadas e observação. Para análise de dados utilizou-se a análise de conteúdo embasada na teoria de Bardin (2016). Subsidiado pelo resultado da análise e discussão dos dados deu-se a elaboração do produto educacional tratando-se de uma cartilha apresentando sugestão voltada à proposta oficial de formação, bem como uma possibilidade para além desta tomando o lócus escola como base. Apesar de a literatura há tempos defender a subjetividade docente e criticar práticas formativas de cunho tecnicista, a realidade que se apresenta segue na contramão. Os professores compreendem a formação continuada como imprescindível e buscam possibilidades, por vezes práticas, que os auxiliem efetivamente nas problemáticas de sala de aula, no entanto a prática ofertada, balizada por uma política prioritária não fornece suporte à dimensão complexa vivenciada pelo docente na escola.

Palavras-chave: Formação continuada do professor. Políticas públicas em educação. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This study, presented to the Professional Master's Program in Education of the Regional University of Cariri - URCA, brings reflection from the policy of continuing education of teachers having the municipal public education network of Crato-CE as a field of study, as well as Teachers and Training technicians from the municipal education department – SME as participants in this. Recognizing that it is necessary to take into account what teachers say about their relationships, organizations and their own professional training, the objective was to investigate the policy of continuing education of teachers promoted in the municipal public education network in Crato-CE. The aforementioned study took place between 2019 and 2021, having the impacts of the Covid-19 pandemic as a challenge. Soon, the theoretical contribution listed to support the studies included documents from educational legislation as well as exponents of educational literature that contribute to discussions and reflections on the Continuing Education of Teachers. The study has a qualitative nature, at the same time that it is delineated from a case study. An open questionnaire, semi-structured interviews and observation were used as instruments for collecting information. For data analysis, content analysis based on the theory of Bardin (2016) was used. Subsidized by the result of the analysis and discussion of the data, the elaboration of the educational product was carried out, in the case of a booklet presenting a suggestion aimed at the official training proposal, as well as a possibility beyond this taking the school locus as a basis. Although the literature has long defended teaching subjectivity and criticized training practices of a technicist nature, the reality that presents itself goes against the grain. Teachers understand continuing education as essential and seek possibilities, sometimes practical, to effectively help them with classroom problems. However, the practice offered, guided by a priority policy, does not support the complex dimension experienced by teachers at school.

Keywords: Continuing teacher education. Educational public policies. Professional development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do município do Crato e Escolas Pesquisadas	644
Figura 2 - Plano de aula da/do professora/professor DCRC/BNCC	711
Figura 3 - Percurso metodológico	1022

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação continuada para professores	500
Quadro 2 - Meta 16 PME/ Indicador	78
Quadro 3 - Meta 16 PME/ meta do período	79
Quadro 4 - Meta 16 PME/ Percentual indicadores	79
Quadro 5 - Meta 14 PME/Indicadores	81
Quadro 6 - Meta 15 PME / Indicadores	83
Quadro 7 - Meta 15 PME / Percentual indicadores	84
Quadro 8 - Grupo professores(as)	107
Quadro 9 - Grupo técnico(a) formador(a)	107
Quadro 10 - Categorias e unidades de registro	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional de Formação de Professores
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEC	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Curso Normal Superior
CONAE	Conferências Nacionais de Educação
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EAD	Educação a Distância
ENDIPE	ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FCP	Formação Continuada de Professores
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Aprendizagem na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCCR	Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Plano Municipal de Educação

PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 Trajetória, formação e indagações: construindo o tema da pesquisa	13
2 Conhecer de onde viemos para saber aonde vamos: políticas e práticas de formação continuada	18
2.1 Concepções, tendências e práticas de formação continuada: a formação como instrumento de desenvolvimento profissional docente.	20
2.2 Entre políticas e reformas: modelando novos perfis profissionais.	30
2.3 Políticas de formação continuada a partir da LDB 9.394/96: foco na qualidade do ensino	40
2.3.1 O Plano Nacional de Educação: metas e estratégias de formação continuada	51
2.3.2 A BNC-Formação Continuada: formar ou alinhar?	57
3 A Rede pública municipal de ensino do Crato: um campo de pesquisa	63
3.1 Caracterizando o município do Crato-CE: políticas educacionais e o olhar para a formação continuada de professores	63
3.1.1 O Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC	65
3.1.2 O Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC	71
3.1.3 O Plano Municipal de Educação-PME	76
3.2 Percalços no caminho: a Pandemia do Covid-19 delineando mudanças emergenciais	86
4 A pesquisa como busca de compreensão da realidade: dialogando saberes, construindo caminhos	98
4.1 Formação continuada de professores: estudo de caso da rede pública municipal de ensino do Crato-CE.	98
4.2 Passos da caminhada: delimitando o campo, os participantes e os instrumentos	103
4.2.1 Dados em questão: organização, tratamento e análise	109
4.3 Diálogos entre professores e SME: olhares sobre a formação continuada	113
4.3.1 Caracterizando os participantes da pesquisa	114
4.3.2 Discursos e concepções: A importância da formação continuada	116
4.3.3 A escola é parte de um todo: o contexto e as condições institucionais impactando a formação	124
4.4 Do planejar ao avaliar: organização e prática da formação continuada	139
5 Considerações Finais	155
REFERÊNCIAS	160

APÊNDICE A - INFORMATIVO AOS TÉCNICOS FORMADORES	170
APÊNDICE B - INFORMATIVO AOS PROFESSORES(AS)	171
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – FORMADOR(A)	172
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR(A)	173
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO/PROFESSORES	174
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA/TÉCNICO(A)/FORMADOR(A) SME	177

1 Trajetória, formação e indagações: construindo o tema da pesquisa

Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.

Paulo Freire

Nas palavras de Freire (2020, p.93) quando diz que “ninguém nasce feito”, “vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que nos tornamos parte”, alicerço reflexões que delineiam inquietações geradas em meio a experiência como docente. Assim como Freire, não nasci professora ou marcada para tal, todavia ao tomar a docência como profissão o campo da educação privada me foi, por anos, o ambiente de desenvolvimento profissional, passando posteriormente à realidade da educação pública.

Nesse processo de desenvolvimento, no produzir a vida do professor como destaca Nóvoa (1995), integram-se um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o docente avance na construção da identidade profissional, dentre eles a formação. Entende-se que a formação, a qual o professor é submetido, pode direcionar a um tipo de identidade e cultura profissional que, inter-relacionada com a identidade coletiva de uma instituição vai variando segundo o contexto.

Logo, “a identidade profissional é dinâmica, não uniforme e se gesta na relação entre o contexto no qual o trabalho se realiza e o próprio trabalho em si” como destaca Imbernón (2009, p. 76). Desse modo, os professores aprendem o essencial de sua profissão na escola, em toda sua complexidade, ocorrendo assim a construção de sua identidade sob a qual o docente dá sentido a sua trajetória.

Foi em meio à mudança de contexto que questionamentos foram tomando corpo. Mudar não é fácil, e não me refiro somente ao fato de sair da realidade privada e dirigir-se à dimensão pública, mas à mudança enquanto acepção filosófica, alusiva à obtenção de novos hábitos, de estar aberto a novas aprendizagens, ressignificar valores e compromissos. De desconstruir e reconstruir identidade integrando e se apropriando de uma nova cultura profissional, redefinindo e dando novo sentido para a trajetória docente.

Atuando na escola pública, percebe-se que o professor tem um cotidiano sobrecarregado de burocracias o que por vezes restringe ou impossibilita o espaço para leituras e discussões mais amplas, para interações colaborativas, troca entre pares, dentre outros que superem momentos estanques de planejamento ou reunião administrativa. Destarte, o processo formativo acaba reduzido por vezes a encontros esporádicos que promovem uma formação continuada uniforme, verticalizada, distante do contexto escolar e desligada dos interesses e necessidades docentes.

Para além de outras problemáticas que envolvem a dimensão da escola pública, a formação continuada de professores destaca-se como meio pelo qual se pode atingir a qualidade da educação. Tomada como objeto de amplo debate social é sobre a educação que se constroem crenças e aspirações que formulam diferentes exigências em relação ao comportamento dos professores, claramente observadas em momentos de conflito. Tais exigências ligam-se às práticas de formação continuada e ao próprio entendimento e valor que se dá a esta. Sacristán (1999) discorre que:

O debate em torno do professorado é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos. Grande parte dos problemas, e dos temas educativos, conduz a uma implicação dos professores, exigindo-lhes determinadas atuações, desenhando ou projetando sobre a sua figura uma série de aspirações que se assumem como uma condição para melhoria da qualidade da educação. (SACRISTÁN, 1999, p.64).

Há um discurso dominante de responsabilização dos professores referente à prática pedagógica e qualidade do ensino, refletindo assim a realidade de um sistema escolar centrado na figura docente como condutor dos processos institucionalizados de educação. Não se pode, contudo atribuir apenas ao professor a responsabilidade por uma prática pedagógica bem sucedida, nem tampouco crer que apenas investindo em formação a qualidade se efetivará.

Entendemos que as questões da prática não se constituem em problemas genéricos ou meramente instrumentais podendo ser resolvidos pela aplicação de regras idealizadas para a sala de aula numa relação de previsibilidade, pois o contexto educacional e as situações reais de ensino vividas pelos professores são complexas, incertas, únicas e singulares, demandando uma mobilização de saberes na solução deste.

Há, na literatura, diferentes formas de olhar para a questão da formação continuada, direcionando o foco para a aprendizagem da docência como um processo contínuo de desenvolvimento. Esse processo engloba a formação inicial e continuada perpassando o viés da profissionalização e chegando à discussão sobre o desenvolvimento profissional, levando-se em conta suas crenças, valores e saberes.

Apesar de a literatura reconhecer a subjetividade docente entendendo que a experiência educativa não é neutra, mas eminentemente subjetiva com valores éticos e morais muito do que se observa na prática normativizadora das instituições educativas é o controle cada vez maior do que se faz em educação, mais por desconfiança do que por assegurar uma qualidade educativa. Assim, por vezes, a formação é tomada como meio de manter um

controle, um delineamento do que o professor deve fazer em sala, onde este permanece objeto e não sujeito da formação.

Tomou-se a formação continuada de professores como objeto dessa investigação por esta ser tida como meio pelo qual se pode efetivar as mudanças pleiteadas na educação. Entretanto, compreendemos que a efetiva mudança não se vincula unicamente à formação, mas a um conjunto de fatores, tais como condições institucionais, relações, ambiente de trabalho, recursos, salários que possibilitarão o trabalho e desenvolvimento docente.

Contudo, partimos do pressuposto de que práticas formativas que se distanciam do contexto educacional, discussões que permeiam um imediatismo, uma urgência em se atingir determinada meta ou nota, fortalecendo o caráter individualista, desconsiderando a formação mais complexa do cidadão com o compromisso político, com valores éticos e morais, não contribuem nas problemáticas apontadas pelos professores, não favorecem o desenvolvimento da pessoa, ao mesmo tempo em que não possibilitam o desenvolvimento institucional.

Logo, políticas públicas das esferas Federal, Estadual e Municipal, bem como referenciais e estudos vinculados à temática em questão ajudaram a tecer informações acerca do arcabouço educacional, particularmente no que se refere à formação continuada de professores. Gatti, Barreto e André (2011) em publicação pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) configuram um estado da arte acerca das políticas docentes no Brasil revelando que a dinâmica destas impacta diretamente sobre o trabalho cotidiano nas escolas.

Ao referenciar os mapeamentos realizados por André (2009; 2010), acerca das pesquisas sobre formação de professores, indicam que estas cresceram muito nos últimos tempos ocorrendo mudanças no volume e também nos objetos de estudo uma vez que a maioria centrava-se nos cursos de formação inicial passando o foco a dirigir-se ao professor, aos seus saberes, suas práticas, opiniões e representações. Também, que as políticas docentes não eram objeto de interesse de pesquisadores e continuam sendo muito pouco investigadas.

Ao pontuar essa mudança de foco nas pesquisas, as autoras destacam que não se pode correr o risco de reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o (a) professor (a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de políticas para estes.

Deste modo, e concebendo a legislação como fruto de negociações sociais e políticas, é salutar indicar que elas abrem espaço para as iniciativas de formação continuada, ao mesmo tempo em que também a delimitam, assim verificar o desenvolvimento de políticas de

formação continuada promovida pelos sistemas de ensino é necessário no desvendamento de que tipo de profissional está se formando.

Entendendo que a formação continuada precisa ser significativa para o professor e que muitas práticas se distanciam das necessidades docentes, dão ênfase excessiva a aspectos normativos, apresentam escassez de projetos coletivos e/ou institucionais, entre outros, percebe-se a necessidade de escutar os professores na tentativa de desvendar suas necessidades, inquietações e perspectivas em relação à formação continuada.

Essa escuta facilitaria a organização de novas propostas de formação continuada, mais condizentes com a realidade dos professores, o que inclusive subsidia o Produto Educacional decorrente dessa pesquisa uma vez que, inserida na linha *Formação de professores, currículo e ensino*, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA, o produto educacional é um requisito.

A partir desse entendimento, no reconhecimento de que os professores são sujeitos do conhecimento e de que é necessário levar em consideração o que eles dizem a respeito de suas relações sociais, organizações, bem como de sua própria formação profissional propomos uma reflexão acerca da política de formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), consolidando assim a questão que se busca responder: *Como a política de formação continuada de professores promovida na rede pública municipal de ensino do Crato-CE é percebida pelos professores?*

Nessa perspectiva, algumas questões nortearam o estudo buscando subsídios que auxiliassem na compreensão da temática, objetivando assim responder ao problema proposto, sendo: *Quais políticas educacionais implementadas no município do Crato e sua contribuição à formação continuada de professores? Qual a importância da formação continuada sob a ótica docente? Quais pressupostos teórico-metodológicos orientam a prática de formação continuada ofertada? Como os professores se inserem neste processo? O que dizem formadores e professores acerca da formação continuada ofertada pela SME? Qual expectativa docente referente à formação continuada?*

De forma específica, buscamos identificar as políticas educacionais do município do Crato e sua contribuição à formação continuada de professores, bem como é promovida pela SME a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I, verificando ainda o diálogo entre docentes e formadores acerca da proposta ofertada. Neste sentido, além do diálogo, *Formação Continuada*, o olhar recai sobre a *Prática da Formação Ofertada*, configurando assim as categorias temáticas desse estudo que subsidiarão a análise de conteúdo, esta embasada na teoria de Bardin (2016).

Para uma melhor compreensão, esse estudo foi organizado em quatro capítulos, além das considerações, e tendo o primeiro capítulo como introdução. Assim, o capítulo 2 intitulado *Conhecer de onde viemos para saber aonde vamos: políticas e práticas de formação continuada*, aborda a formação continuada a partir do que aponta a literatura da área, bem como promove um relato histórico acerca das políticas e práticas de formação continuada no Brasil, contextualizando a realidade, uma vez que:

É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação da formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 13)

Refletir sobre a formação de professores exige um mergulho em documentos e legislações diversas. Para dimensionar uma política educacional é necessário o entendimento que contempla a dimensão política, onde esta confere uma teia de decisões e ações no tempo, sendo realizadas por governos diversos que se alternam de tempos em tempos deixando suas impressões e ideologias mediante demandas sociais (CUNHA, 2013).

No capítulo 3 aproximamo-nos do campo de estudo e passamos a nos debruçar sobre a realidade educacional do município do Crato-Ceará, caracterizando-a e investigando as políticas educacionais implementadas e sua contribuição à formação continuada de professores. Ainda neste, e em decorrência da Pandemia do Covid-19, discorreremos sobre os desafios, mudanças e impactos sofridos nesse contexto.

O capítulo 4 apresenta o percurso metodológico trilhado explicitando o campo, os participantes, as técnicas de coleta, tratamento e análise de informações, evidenciando os resultados e discussões. Destacamos os elementos teórico-metodológicos que justificam nossa opção pela abordagem qualitativa e pelo método do estudo de caso. A partir da análise, efetiva-se um diálogo entre os discursos dos participantes da pesquisa. Nas considerações finais se apresentam as ideias principais que foram sendo angariadas mediante processo de desenvolvimento dessa pesquisa, evidenciando as convergências e contradições.

Portanto, discorreremos no próximo capítulo sobre as políticas e práticas de formação continuada, revisitando novos perfis profissionais que se constituíram ao longo do tempo, as influências nesse processo, promovendo um mergulho histórico acerca do que a literatura da área aborda bem como das políticas públicas educacionais e sua relação com a formação continuada de professores.

2 Conhecer de onde viemos para saber aonde vamos: políticas e práticas de formação continuada

A educação necessita tanto de formação técnica, científica e profissional quanto de sonhos e utopia.

Paulo Freire

As transformações sociais ao longo do tempo, as operações técnico-científicas do setor produtivo, bem como a busca por melhores níveis de qualidade do ensino vêm depositando novas exigências tanto para escola pública como para os profissionais que nela atuam. Tais mudanças ampliam o debate em torno da formação de professores, da necessidade constante de aprendizagem, acentuando-se os estudos acerca de conceitos, tendências e modelos que orientam a prática formativa.

As investigações sobre a formação de professores encontradas na literatura estão relacionadas às dimensões políticas e epistemológicas que vem definindo a função docente através do tempo, e contemplam o olhar ora sobre o ensino e escola, ora sobre o professor especificamente. Tais dimensões são contextualizadas em determinadas realidades influenciando e sendo influenciada por estas, o que vem em cada época e lugar, definindo e dando contornos à função docente (CUNHA, 2013).

Cada vez mais complexa, a escola exige do professor que “lide com um conhecimento em construção, não mais imutável, e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais”, considerando além destes o desenvolvimento da pessoa, a colaboração entre iguais e a convivência com as mudanças e incertezas, como pontua Mizukami et. al. (2010, p. 12).

Nessa complexidade, as discussões sobre os processos de aprendizagem sofrem impactos devido à globalização da cultura e tecnologia, principalmente nos anos de 1990, produzindo críticas à prática educativa vigente, indicando que esta não contribuía para dá respostas às transformações, angariando mudanças da escola e da formação de professores.

Além de uma formação básica, as novas exigências da sociedade do conhecimento reclamam uma formação permanente do trabalhador, desencadeando a ideia de que o indivíduo precisa de uma educação permanente, visto o avanço tecnológico e científico constante e o risco de desatualização do conhecimento. Imbernón destaca que:

Segundo o discurso daquela época, a institucionalização da formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras. (IMBERNÓN, 2010, p.19)

O autor pontua que essa institucionalização tem um lado negativo uma vez que, “historicamente envolvida em uma racionalidade técnica, com uma visão determinista e uniforme da tarefa dos professores” a formação docente é potencializada por um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perduram.

Santos (2014) discorre que apesar de perdurar nos modelos de formação docente e influenciar sobremaneira a prática educativa, a racionalidade técnica favoreceu a configuração de teorias que advogam lugar especial ao saber docente produzido no exercício da profissão, buscando dar relevo à prática profissional no currículo da formação, concebendo assim a aprendizagem do professor como um processo.

Nessa compreensão de aprendizagem, evidencia-se a prática pedagógica como eixo estruturante da formação, por se considerar que a reflexão sobre ela contribui para a valorização da experiência prática do professor, aspecto que até então, havia sido secundarizado pelas epistemologias acadêmica e técnica (SANTOS, 2014, p. 30)

Entretanto, a autora destaca que a valorização da prática profissional nas políticas de formação de professores tem-se sustentado em várias abordagens que, entre outros aspectos, indicaram formas diferenciadas de tratamento.

Enquanto abordagens teórico-metodológicas não se pode desvincular a noção de que estas fazem parte da teia social, nem fugir a compreensão dos determinantes estruturais, políticos e ideológicos que condicionam a existência humana. Deste modo, a inserção da educação nas políticas públicas, incluída aí a formação de professores, precisa ser ponderada sob um contexto de influências, pois se inscrevem em marcos de ações políticas que, se não determinam, influenciam sobremaneira o perfil da escola, ensino e professores.

Se por um lado a reflexão sobre a prática ganhou corpo, em meio as reformas neoliberais, a partir de um ideário pedagógico que promoveu uma perspectiva pragmática desta, visando adequação do ensino e do professor à reforma proposta, por outro lado vários estudos tomam caminhos diferenciados e vislumbram a reflexão sobre a prática para além de questões técnico pedagógicas considerando as inter-relações com a prática social, em uma abordagem mais coerente com uma pedagogia crítica.

Assim, Santos (2014) na perspectiva de Silva (2002) aponta que:

A reflexão sobre a prática segundo pensadores do campo da pedagogia crítica (Zeichner, Freire, Apple, Giroux, entre outros), está imbuída de um valor ético e moral que permite ver a educação como modo primacial de reconstrução da vida pública democrática. Uma vida de combate aos valores e às práticas sociais que promovem a injustiça social e a desigualdade. (SANTOS, 2014, p. 31)

Apesar de manterem a reflexão sobre a prática como elemento comum, não constituem um campo homogêneo por apresentarem formas diferenciadas de tratar a prática na formação, significando que “há, no interior da epistemologia da prática, posições distintas sobre os aspectos essenciais que conformam a reflexão sobre a prática” (SANTOS, 2014, p. 31).

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores vem ganhando cada vez mais destaque nas discussões educacionais através de inquietações manifestadas por parte do poder público, das universidades, dos centros de pesquisa, formadores e docentes, onde os interesses e expectativas nem sempre se alinham ou caminham na mesma direção, mas nutre o consenso a respeito dos professores na consecução de mudanças pretendidas na prática educativa.

Para além dos elementos teóricos, é necessário salientar que a reflexão não recai somente sobre estes, mas no entendimento de que como política e prática, a formação continuada de professores remete à dimensão histórica, política, social e cultural, constituída a partir de um conjunto de medidas administrativas, técnicas, financeiras e pedagógicas que também traduzem a intencionalidade dessa ação.

Desvendar o sentido dado à formação continuada requer observar, além da sintonia deste às necessidades da escola, compreender que os paradigmas que a orientam “não são construções neutras, nem desvinculadas da realidade social em que se vive”:

Os processos formativos não se dão no abstrato, porque estão destinados a profissionais que, como os demais trabalhadores, têm tido suas condições concretas de existência acentuadamente deterioradas. Assim, é nessa realidade social que a formação se desenvolve e é na sua complexidade e nas suas contradições que atuam nas escolas. (UNESCO, 2004, p.36)

Assim, pretende-se nesse capítulo refletir a respeito da formação continuada de professores no Brasil no intento de compreender que tipo de destaque vem sendo dado a esse profissional, recorrendo à pesquisa, modelos e práticas de formação, identificando as principais tendências que têm se destacado nesse campo, dimensionando ainda os movimentos político-econômicos e socioculturais que vêm definindo e dando contorno a função e formação docente ao longo do tempo.

2.1 Concepções, tendências e práticas de formação continuada: a formação como instrumento de desenvolvimento profissional docente

À medida que a formação continuada de professores ganha destaque no cenário educacional, mais do que nunca, torna-se foco das políticas educativas como uma prática necessária à melhoria da qualidade do ensino, todavia, entendemos e defendemos a

importância da formação, o que não significa acobertar a ideia de que apenas esta efetivará a qualidade educacional.

Amador (2019), por meio de pesquisa bibliográfica, situou o debate conceitual a respeito das concepções, modelos e dimensões da formação continuada de professores, inclusive afirmando:

sem nenhum receio que a formação continuada de professores não se encontra mais no Brasil subteorizada e subconceitualizada, pois o esforço dos pesquisadores para o alcance deste intento produziu um saber crítico sobre esta formação no Brasil (AMADOR, 2019, p.151).

Discorrendo sobre as diferentes denominações¹ recebidas pela formação continuada, em períodos diversos, o autor destaca que “a escolha do termo não é casual visto que está intrinsecamente relacionado com a concepção e a finalidade formativa defendida pelo grupo que a planeja e a desenvolve, não configurando uma escolha meramente técnica, mas política”. (AMADOR, 2019, p. 153)

Esses termos foram sendo substituídos por outros mais abrangentes à medida que a concepção de formação foi adquirindo funções e papéis diferenciados, evoluindo para a ideia de valorização desta dimensão como promotora de aprendizagens docentes, pois, assim como o aluno, o professor é um eterno aprendiz. Deste modo o autor destaca:

Ao que nos parece, tudo cabe na seara da formação continuada, pois são múltiplas suas finalidades, seus termos, suas concepções, suas ações, entre outras. Contudo, uma clareza se evidencia: a ideia de que a formação continuada de professores é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e não se restringe a uma mera atualização didático-pedagógica para os professores. Tal compreensão implica na revisão de conceitos e na resignificação das práticas de formação continuada de professores. (AMADOR, 2019, p.164)

A formação de professores como um *continuum* envolve fatores como educação familiar, cultural, trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional, destaca Cunha (2013). Sobre as diferentes tendências teórico-práticas, que guiaram o tema da formação de professores no Brasil, a autora indica que muitas foram alicerçadas no positivismo, na objetividade e em uma dimensão de formação neutra.

As diferentes tendências impactaram significativamente nas pesquisas educacionais e essas, por sua vez, exerceram um papel de protagonismo nas mudanças paradigmáticas,

¹ O autor cita os estudos de Marin (1995) e Prada (1997) acerca dos termos empregados para formação continuada e suas definições, tais: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, educação continuada, formação continuada, qualificação, atualização, aprofundamento, dentre outros, os termos recebem influências filosóficas, políticas, de uma dada visão de mundo, educação, sociedade e instituições que orientam o processo formativo.

marcando estudos, produzindo conceitos e apresentando-se como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas.

Defende-se, contudo que a concepção de formação não é neutra e não pode ter uma compreensão meramente técnica nem negar a subjetividade docente. O professor não é um ignorante e negar sua subjetividade é negá-lo enquanto sujeito do conhecimento. Recorremos a Freire (2000) ao discorrer da educação que:

Não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. Por isso, falo da educação ou da formação. Nunca do puro treinamento. (FREIRE, 2000, p. 27)

Treinamento este bem característico das políticas que privilegiam a racionalidade técnica que tanto influenciou e ainda influencia, mesmo que no discurso oculto, a elaboração de currículos dos cursos de formação de professor. Nesse modelo, o professor é considerado um técnico, especialista em conteúdos que coloca em prática os conhecimentos científicos e habilidades pedagógicas apreendidas na formação inicial.

Essa perspectiva supõe que é possível explicar o processo de ensino-aprendizagem a partir do uso do método científico trazendo a ideia de que um conhecimento científico, rigoroso e eficaz seria suficiente tanto na regulação desse processo como na garantia de sua qualidade. (SANTOS, 2014, p.37)

Logo, o trabalho docente é considerado como mera atividade instrumental bastando uma escolha acertada dos meios para atingir determinados fins o que concebe ao professor uma formação como espaço de treinamento baseado na aquisição de competências específicas e observáveis. Além de reduzir o conhecimento em geral, e especialmente o do professor a uma técnica, esse tipo de relação separa o professor da dimensão pessoal e institucional.

Contudo, aprender a ser professor não é uma tarefa que se conclua após estudos de conteúdos e técnicas de transmissão deles. O que ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais. O saber dos professores:

Não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2014, p. 14)

Tardif (2014) indica que não há como falar em saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho, assim defende que:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. (TARDIF, 2014, p.11)

O saber dos professores é profundamente social e ao mesmo tempo é o saber dos atores individuais que o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e transformá-lo. O saber não está distante ou independente dos contextos de trabalho, como se fosse produzido sem contribuição dos atores ou meramente subordinado a mecanismos sociais quase sempre exteriores a escola.

Tardif (2014, p.15) afirma que “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem”. Uma vez que a lógica positivista não dava mais conta, surgem estudos que superam a neutralidade e quantificação abrindo-se espaço às dimensões culturais e subjetivas, onde o professor como sujeito da ação pedagógica ganhou espaço, o que contribuiu para entendê-lo em sua constituição técnica, pessoal e profissional.

As teorias que valorizam a experiência e a capacidade reflexiva dos professores nascem em contraponto ao paradigma da racionalidade técnica² e também ao sentido de competência, como atuação profissional do professor, promovidas pelas políticas neoliberais em decorrência das reformas da década de 1990. A epistemologia da prática, nas contribuições de Schön (1995), reconhece que os professores produzem conhecimentos, que reconfiguram seus saberes em função dos desafios profissionais que a prática lhe impõe, promovendo assim ciclos de reflexão e diálogo com os problemas da prática³.

Para Schön (2000), a formação profissional deveria ter como base uma epistemologia da prática, com valorização da construção de conhecimento no momento da prática profissional, por meio da reflexão, análise e problematização da prática, na prática. Na perspectiva do prático reflexivo, preconiza-se que a prática não deve prescindir da teoria, sendo indispensáveis à reflexão/ação/reflexão na ação, e que os saberes experienciais dos professores devem ser valorizados.

A reflexão na ação é, portanto, uma possibilidade de conversão do profissional num investigador do contexto da prática. O conteúdo da reflexão pretendida deve emergir da problematização da prática, em contexto próximo de trabalho, assim no cotidiano da escola o professor vai construindo seu conhecimento prático e adquirindo um saber sobre a sua profissão. Embora Schön seja considerado um expoente da epistemologia da prática,

² Autores como Schön (2000), Tardif (2002), Zeichner (1993) entre outros, são críticos da racionalidade técnica.

³ Nessa perspectiva, autores como Tardif (2002), Nóvoa (1991) tiveram suas ideias acolhidas e influenciaram, no Brasil, os trabalhos de Pimenta (1999), Cunha (2006), entre outros.

considera-se salutar evidenciar que a valorização da experiência como atividade estruturante do pensamento e desencadeadora de novas aprendizagens tem origem no pensamento pedagógico de John Dewey⁴, como esclarece Santos (2014):

No Brasil, ela remonta às contribuições do pensamento deweyano que propiciou o desenvolvimento da Escola Nova. Souza e Martineli (2009) analisaram a trajetória histórica da influência de John Dewey (1859-1952) na educação brasileira e identificaram dois momentos distintos dessa influência: o período 1930 a 1950 e, posteriormente, a década de 1990. O primeiro momento é marcado pelo embate político de introdução do ideário escolanovista no Brasil. No segundo período da influência, Dewey aparece atrelado à formação de professores, sobretudo a partir da noção de professor reflexivo. (SANTOS, 2014, p. 42).

Dessa forma, Dewey foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova, que provocou a renovação de ideias e práticas pedagógicas, onde em seu pensamento assenta a defesa de que experiência é condição para o desenvolvimento da aprendizagem.

Cunha (2013) destaca que apesar de majoritariamente aceita pelos pesquisadores e formadores de professores no Brasil, essa tendência foi questionada por estudiosos⁵ do campo da filosofia, que alertava para o perigo de implantar uma visão pragmática na formação, denunciando a possibilidade de recuo da teoria, logo é preciso ter um olhar crítico sobre o conceito de professor reflexivo, evitando supervalorização da prática em detrimento da teoria.

Nesta ótica, Duarte (2003) demonstra que a desvalorização do saber teórico está presente nas ideias de diversos autores que se tornaram referência no campo dos estudos da formação de professores, sua crítica refere-se particularmente à questão da valorização do saber teórico, em uma perspectiva Marxista. Outra faceta importante a ser considerada sobre a noção de professor-reflexivo é a supervalorização da subjetividade do trabalho docente, visto que se corre o risco de, ao colocar em destaque o protagonismo do professor nos processos de mudança e inovações, gerar a supervalorização deste como indivíduo, nesse sentido:

Diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si próprio; de uma possível hegemonia autoritária, se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além, de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens dos contextos que a gerou, o que pode levar a uma banalização da perspectiva da reflexão. (PIMENTA, 2002, p. 22)

⁴ O princípio pedagógico é de aprender partindo da experiência, onde o indivíduo aprende através daquilo que faz. Ressalta a importância de uma ação reflexiva sobre a experiência como elemento fundamental no ato de aprender. (SANTOS, 2014, p.45)

⁵ Autores como Duarte (2001) e Facci (2004) alertaram para a fragilização teórica dessa vertente tecendo lúcidas críticas.

As ideias de Schön foram difundidas tão rapidamente criando uma ilusão de mudança, de avanço por caminhos progressistas e abandono de certas políticas técnicas que, por vezes, mais se utilizou sua teoria como modismo. Em muitos casos, o que tem acontecido segundo Contreras (2012) é muito mais o uso dos termos “professor reflexivo” e “reflexão” do que a utilização da teoria em si, com toda sua complexidade. Veiga (2009) discorre que:

Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação (VEIGA, 2009, p. 27)

Entende-se que o conhecimento prático necessita ser tratado de forma articulada com as dimensões epistemológica, política e profissional, em uma totalidade da prática educativa, historicamente situada, atrelando esse tipo de saber aos demais campos do conhecimento, sem privilegiar a prática em detrimento da teoria, visto que ambas são indispensáveis à *práxis*.

Autores como Pimenta (2002), Ghedin (2002) Zeichner (2008) argumentaram que a proposta de Schön é reducionista, uma vez que ignora o contexto em que a prática se efetiva e ao pressupor a prática reflexiva como uma atividade centrada no indivíduo e na imediaticidade da sala de aula, entretanto não desconsideram as contribuições trazidas por ele. Nóvoa sobre os estudos de Zeichner⁶ (1993) aponta:

Encontro no seu pensamento um olhar diferente, construído a partir de um investimento das *práticas de ensino* como objeto teórico, e não como mero terreno de aplicação de teorias várias. Mas vejo, também, um esforço de contextualização social e de problematização ideológica e política do ensino e da formação de professores, tantas vezes ausente da reflexão em Ciências da Educação. (NÓVOA apud ZEICHNER, 1993, p.9)

Não se trata de desconsiderar a importância do conhecimento advindo da experiência, mas articula-lo à dimensão epistemológica, social, política e profissional, em uma totalidade da prática educativa, uma vez que muito da atividade pedagógica se dá a partir de imposições ora feitas pela escola, ora pela política educacional. Assim:

Há um ponto que quero que fique muito claro: com *ensino reflexivo* não quero dizer que os professores devem refletir apenas sobre o modo como aplicam nas suas salas de aula as teorias geradas noutros sítios. Aquilo de que falo é de os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e

⁶ Zeichner relata sobre a tentativa de formar professores reflexivos e analíticos em meados de 1976 na Universidade de Wisconsin junto aos estudantes de licenciatura nos programas de formação de professores. Ele referencia as contribuições de Dewey (1933), Habermas (1971) e Freire (1973). Mesmo apoiando-se e considerando as ideias de Schön (1983) como marco de reemergência da prática reflexiva o autor não se eximiu de criticar o modelo proposto por ele. (ZEICHNER, 1993)

em conjunto na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam suas experiências de ensino. (ZEICHNER, 1993, p.22)

O autor chama ainda atenção ao modo como o conceito de reflexão e prático reflexivo na formação de professores⁷ é utilizado de várias maneiras e tem feito muito pouco para incentivar o verdadeiro desenvolvimento e emancipação docente. Cunha (2013, p. 11) relata que “o principal mérito da epistemologia da prática refere-se ao reconhecimento do trabalho docente como fonte de saberes e da complexidade da docência, sempre atingida por contingências contextuais”.

As críticas feitas à visão estreita de reflexão postulada por Schön vêm sendo ampliadas por educadores que se filiam ao campo da Pedagogia Crítica. Nessa perspectiva, há o entendimento que a reflexão é uma prática social construída na relação com os pares e imbuída de valores e compromissos em prol de um projeto de educação.

Nessa ótica, destacamos os estudos de Nóvoa (1995, 2002) que, amparado em Zeichner (1993) e Demailly⁸ (1992) identificou dois modelos, o estruturante e o construtivista, como predominantes no campo da formação continuada. O modelo estruturante abarca o paradigma tradicional, comportamentalista e universitário escolar, propiciando o desenvolvimento de práticas organizadas previamente, a partir da lógica da racionalidade técnica.

O modelo construtivista inclui os paradigmas personalistas, investigativo, contratual e interativo-reflexivo, onde as práticas formativas são organizadas a partir de uma reflexão contextualizada. Sugere-se que “a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas,” aponta Nóvoa (2002, p.57). Logo, a formação converge para a produção de uma nova perspectiva que enfatiza o protagonismo da escola e do professor na condução das mudanças educativas, onde:

O tratamento recai não mais no professor enquanto indivíduo, mas no profissional da educação que desenvolve uma atividade de caráter social, por isso encontra-se submerso em uma teia de relações que compreendem as dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. O *locus* da formação é a escola, com suas práticas e contradições. (SANTOS, 2014, p. 34)

Assim, os professores são compreendidos como sujeitos em constante movimento, o que requer uma formação não estática e nem uniforme, mas um processo permanente de construção e reconstrução da docência, um *continuum*.

⁷ Os estudos de Zeichner (1993) dimensionam a realidade Norte Americana, contudo muitos modelos e práticas de formação continuada no Brasil orientam-se por ideias e influências advinda dessa realidade.

⁸ Zeichner (1993) identificou quatro paradigmas de formação: tradicional ou acadêmico, comportamentalista, personalista, investigativo. Já Demailly (1992) classificou em: forma universitária, forma escolar, forma contratual, forma interativo-reflexiva.

Nóvoa (2002) destaca ser fundamental abordar os seguintes eixos estratégicos na formação continuada de professores, sendo: a) o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de construção de vida do professor e suas experiências; b) desenvolvimento profissional, que olha o professor e seus saberes profissionais; e c) desenvolvimento institucional, que investe na escola e nos seus projetos para obtenção de seus objetivos.

Nesse sentido, defende a ideia de que a formação se constrói em um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática e de reconstrução permanente da identidade pessoal. Ressalta a necessidade de valorizar os saberes produzidos pelos docentes, ou seja, a prática pedagógica é lugar de produção de saberes, bem como a necessidade de projetos educativos que viabilizem a mudança dos contextos institucionais como meio de impulsionar o desenvolvimento profissional docente.

Garcia (2009) discorre sobre a denominação de desenvolvimento profissional indicando se adequar melhor a concepção de professor enquanto profissional do ensino, ao mesmo tempo em que apresenta uma conotação de evolução e continuidade, superando a justaposição entre formação inicial e continuada. Entendido como um processo, a longo prazo, a este se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, assim:

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade social. (GARCIA, 2009, p.7)

O desenvolvimento profissional docente é apontado por Garcia como um processo que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente, no caso a escola, e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, formais, não formais e informais.

Ao basear-se no construtivismo⁹ e não nos modelos transmissivos, o professor é visto como um prático reflexivo, com conhecimento prévio e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca de sua experiência. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, entre pares, sem negar os espaços de trabalho isolado e para reflexão, e está relacionado a contextos concretos, assim:

⁹ “Entende-se que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão” (GARCIA, 2009, P.10) – “ao valorizar o sujeito e seus saberes nos processos de aprendizagem, podem contribuir para uma mudança na prática educativa e uma redefinição do trabalho docente” (SANTOS, 2019, p.33).

O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores como profissionais. (GARCIA, 2009, p.11)

Além disso, o contexto escolar indicará o desenvolvimento profissional que melhor se adapta às suas necessidades. “Não existe um, e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas”, docentes e escolas avaliarão necessidades, crenças e práticas culturais para definir o modelo de desenvolvimento profissional que lhes seja mais significativo. (GARCIA, 2009, p.11).

Imbernón (2016, p.184) ao estabelecer diferenças entre formação e desenvolvimento profissional, destaca que se insiste mais em capacitar do que em desenvolver profissionalmente o professor. Deste modo, ele pondera que, muitas vezes, empregam-se os conceitos de formação, capacitação e desenvolvimento profissional como sinônimos, o que acaba por considerar este último de forma restritiva, sugerindo que a formação é o único meio de desenvolvimento profissional, o que não é verdade.

O desenvolvimento profissional se refere ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo e teórico, mas engloba isso e muito mais, pois deve estar inserido em uma situação trabalhista que permite ou impede a realização de uma carreira docente. (IMBERNÓN, 2016, p.185)

É indiscutível que o professor tem papel fundamental na educação escolar, mas não se pode permanecer com práticas que primam quase que exclusivamente pelo processo formativo, deixando de lado outras demandas que contribuem no desenvolvimento profissional e na construção de uma identidade docente, tais como salário, carreira, ambiente de trabalho estruturado, níveis de decisão, de participação, dentre outras.

Uma melhor formação facilitará o desenvolvimento, mas a melhoria dos outros fatores também o fará, e de forma muito decisiva, como destaca Imbernón (2016, p.185). O autor ainda chama atenção para o fato de que:

Podemos ter uma excelente política de formação e nos deparar com o paradoxo de um desenvolvimento profissional próximo da proletarização, simplesmente porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos nessa melhoria. Professores cultos, mas pobre. (IMBERNÓN, 2016, p.185)

Assim, indica que a maioria dos professores está assumindo um alto grau de capacitação¹⁰, embora ainda se mantenha em desenvolvimento profissional muito pobre. Práticas engessadas e excessivamente verticalizadas não valorizam os saberes docentes, a socialização de conhecimentos, nem a reflexão crítica sobre a prática, desconsidera os professores como sujeitos em constante desenvolvimento, além de por vezes permanecerem distantes do contexto e necessidades reais do trabalho docente. Portanto:

A formação continuada, compreendida como possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional, requer a superação de práticas formativas que apresentam características eminentemente prescritivas, normativas e pontuais, desprovidas de uma reflexão crítica sobre o ato pedagógico em sua totalidade. (SANTOS, 2014, p. 66)

Nesse sentido, defende-se uma formação continuada que, tendo um caráter de intencionalidade, inscreve-se como política e prática formadora, concorrendo para a materialização de um projeto educacional transformador, na medida em que concebe o professor como sujeito histórico, criativo e crítico frente à realidade político-social, considerando as questões concretas que envolvem o trabalho e o contexto de sua produção.

Destarte, tal concepção de formação continuada se inscreve como uma atividade relacionada a profissionalização e desenvolvimento docente mediante edificação de conhecimentos que contribuem na reflexão da prática, no processo educativo, bem como na construção da identidade profissional, aponta André (2010) referenciando Imbernón (2002):

Um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e persegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e decisão (ANDRÉ, 2010, p. 175).

Assim sendo, e no entendimento de que a denominação desenvolvimento profissional supera a justaposição entre formação inicial e continuada, destacamos que ao longo do texto manteremos o termo formação continuada de professores, sob a sigla FCP, a fim de minimizar a repetição deste, bem como por entender que o processo formativo, enquanto curso ou momento específico de aperfeiçoamento, é uma das possibilidades de desenvolvimento profissional, mas não a única.

Entretanto, ressaltamos que não nos alharemos às demais demandas que contribuem com o desenvolvimento profissional e a identidade docente, tais como salário, carreira, ambiente de trabalho estruturado, níveis de decisão, de participação, aspecto coletivo e

¹⁰ O autor destaca que não vai adentrar no mérito de sua qualidade ou eficácia, entretanto tal conceito, para além de terminologia, nos leva a cogitar uma concepção mecanicista que considera os docentes como incapacitados, assim deve-se torná-lo capaz e habilitá-lo para algo, podendo ainda ser persuadido, como destaca Marin (1995).

colaborativo, diálogos, dentre outras, fomentando reflexões que ampliem a dimensão de desenvolvimento profissional para além da formação continuada.

Entende-se que o magistério é um reflexo dos momentos sociais e históricos em que se vive, onde os movimentos político-econômicos e socioculturais se ligam ao papel docente depositando neste, exigências esperadas do aluno e da escola, produzindo em cada tempo e lugar, motivados por interesses políticos e pedagógicos, elementos que deram contornos a função e formação docente. Logo, promover um breve percurso histórico, a fim de identificar contextos sociopolíticos que fomentaram propostas e políticas educacionais, possibilitará uma melhor compreensão acerca dos interesses ocultos, disfarçados em práticas formativas.

2.2 Entre políticas e reformas: modelando novos perfis profissionais

As discussões em torno da formação de professores têm sido temas de muitos estudos principalmente no que concerne entender a especificidade do trabalho docente na sociedade contemporânea, entretanto para o entendimento da realidade não se pode desvincular das linhas políticas que vêm sendo, há tempos, implementadas no Brasil.

Entende-se que as políticas públicas resultam da atividade política que envolve decisões e estratégias, articuladas por um conjunto de ações implementadas com a intenção de mudar uma realidade e ligada à determinada demanda de interesses. No caso das políticas educacionais, as demandas advêm da área da educação que em geral reflete anseios, interesses e contradições presentes em uma determinada sociedade.

Ao refletir sobre as políticas que envolvem a FCP é indispensável o entendimento de que o Estado pode desempenhar um papel forte no desenvolvimento de políticas educacionais, variando em seus posicionamentos e ideários, o que condiciona suas ações, escolhas e escuta de grupos de influência, como destaca Gatti et. al. (2019). Ao tecer considerações acerca de algumas políticas atreladas à docência apoiamos o disposto pela autora ao indicar que:

Políticas, documentos, leis, normas, programas, são frutos da intersecção de diferentes fatores e atuação do Estado e/ou de segmentos sociais significativos no cenário educacional, com suas raízes históricas, conjunturais e culturais, que se conjugam em dinâmicas próprias a cada situação e momento. (GATTI et al., 2019, p.48)

Em realidades de regime democrático as propostas de políticas sintetizam injunções de diversos fatores onde contradições, contraposições e manifestações na seara dos espaços públicos marcam presença em escolhas governamentais, mesmo que com pesos variados. Essa

variação no peso das escolhas levam-nos a conjecturar acerca do perfil de professor que vem se modelando, ou tentando, ao longo do tempo, visto que:

É verdade que os sistemas políticos desejam controlar ideologicamente a educação das pessoas porque ela é importante para ver e analisar a realidade social; portanto, veem os professores como um grupo fundamental para difundir determinada ideologia, com uma função de submissão e dependência aos poderes estabelecidos. (IMBERNÓN, 2016, p.39)

Deste modo, o que se observa é que muitos governos almejam um professor vulnerável que eduque crianças vulneráveis ao ambiente político promovendo, por vezes, exaltados discursos de mudança, mas na perspectiva de manutenção do *statusquo*, ou seja, “tudo muda para que tudo continue como está”, em um efeito Lampedusa¹¹.

As políticas educacionais no Brasil são marcadas pela sucessão de reformas no intento de solucionar os problemas da área, entretanto acabam por constituírem-se como descontínuas e pouco efetivas (SAVIANI, 2008). Tais reformas caracterizam processos de transformação social, político e econômico que vem influenciando tanto a organização do Estado como as políticas por ele definidas.

Silva e Frade (1997) destacam que nas últimas décadas do século XX três momentos políticos influenciaram os processos de FCP, sendo: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia. Ao promover um desmembramento histórico acerca da genealogia da formação Imbernón (2010) lança cenário temporal semelhante ao das autoras.

Abrangendo esse destaque temporal incluímos ainda os estudos de Saviani (2008) ao periodizar¹² a história da educação brasileira em quatro momentos, dos quais recorremos ao quarto (1969-2001). Apesar de ter como limite o ano de 2001, Saviani discorre que, em uma maior aproximação temporal, com o advento do Golpe de 2016¹³:

Não cabe considerar que teria emergido um novo período visto que suas características, ainda em movimento, não se encontram tipificadas do ponto de vista historiográfico, assim, estamos, ainda, no quarto período, iniciado em 1969, caracterizado pelo predomínio da concepção produtivista, que se acentuou nos últimos 15 anos. (SAVIANI, 2018a, p. 790).

¹¹ Leopardismo, ou efeito Lampedusa, é um conceito político no qual determinados momentos históricos se torna necessário criar uma aparência de mudança revolucionária com a finalidade única de que a base, o núcleo do sistema, permaneça inalterado. Tudo muda para que tudo continue como está. Surge da obra de Giuseppe Tomasi di Lampedusa, *Il Gattopardo* (No Brasil, O leopardo). (IMBERNÓN, 2016, p. 13).

¹² A periodização proposta por Saviani tem como marcos questões internas ao processo educativo e está expressa no livro História das ideias pedagógicas no Brasil.

¹³ Filiamo-nos ao entendimento de Saviani (2016) ao discorrer que o nome apropriado não é outro. “É, mesmo, Golpe de Estado, pois a Constituição não estará sendo respeitada, mas violada”. E até agora, nenhuma das alegações apresentadas para justificar o impeachment da presidenta Dilma caracteriza crime de responsabilidade. (SAVIANI, 2016, on-line)

Portanto, consideramos que tais panoramas configuram aporte histórico contextual para o entendimento da realidade, seja das políticas educacionais, seja das epistemologias e práticas que guiaram e ainda guiam os processos de FCP. Não cabe aqui detalhá-los, contudo identificá-los como raiz histórica e indutores de políticas que influenciaram, dentre outros, a estrutura de ensino e as políticas para os professores.

Promover um breve relato acerca das políticas de FCP tendo como contexto sociopolítico as mudanças que se desenrolaram, principalmente com as reformas da década de 1990, é relevante, visto que muito do cenário educacional contemporâneo é reflexo, ou ainda ampliação dessas políticas.

Os ideários que alicerçaram as políticas educacionais do período de democratização social vinham sendo construídos mediante objetivo de desenvolvimento econômico¹⁴ do país onde, o analfabetismo, o reduzido índice de atendimento a população em idade escolar, a baixa produtividade do sistema de ensino, dentre outros, eram barreiras que necessitavam ser removidas¹⁵. Ao estreitar os laços com os Estados Unidos, além de empresas, importou-se também o modelo organizacional destas, levando-o ao campo educacional visando recursos humanos mais qualificados e a elevação da produtividade do sistema escolar.

Saviani (2008) discorre que:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no sistema fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2008, p. 381).

A tendência tecnicista:

Foi introduzida por volta de 1968 na política educacional do regime militar, dando ao ensino brasileiro uma orientação sistêmica e tecnicista, baseada em princípios positivistas como racionalidade, eficiência e produtividade, com forte peso na formação técnica e no ensino profissionalizante. Duas leis são representativas dessa orientação, a Lei nº 5.540/1970¹⁶ e a Lei nº 5.692/1971¹⁷. (LIBANEO, 2012, p. 240)

Nessa ótica privilegia-se a organização racional dos meios e o professor é relegado a um executor de tarefas. Planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente neutros, habilitados, e imparciais, levando a escola a uma crescente

¹⁴ A educação deixa de ser pensada como construtora de paz social, desenvolvimento de nação, inculcação de valores e passa a ser vista como forma de crescimento e desenvolvimento econômico (CHARLOT, 2013).

¹⁵ O regime militar (1964-1985) objetivava o desenvolvimento econômico, necessitando para tal de mão de obra qualificada. Neste cenário muitos professores foram perseguidos, mortos ou exilados, universidades invadidas, por defenderem ideias diferentes, e o ensino era rigidamente vigiado.

¹⁶ Reforma do ensino superior e sua articulação com a escola média.

¹⁷ Instituiu as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus.

burocratização. Imbernón (2010, p.10) destaca que “os professores foram formados no autoritarismo, de fundo positivista e com uma visão técnica de um ofício no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos”.

Em paralelo, e opondo-se a essa tendência, crescia no Brasil estudos¹⁸ empenhados em fazer a crítica da educação dominante, evidenciando as reais funções da política educacional acobertadas pelo discurso oficial¹⁹ abrindo portas a outras formas de ver a educação e a formação. Entre as bandeiras de luta defendia-se a educação pública e gratuita como direito assegurado pelo Estado, erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública.

Desde o fim da década de 1970, o campo dos profissionais da educação vem lutando para superar os limites da política educacional do regime militar mediante mobilização de entidades²⁰, associações e sindicatos que ainda hoje congregam educadores de diferentes instâncias e mantêm a luta em defesa da educação. As mobilizações contrapunham-se não apenas às questões técnicas, mas à neutralidade e objetividade da formação proposta.

Defendiam, porém uma abordagem acerca do contexto sócio-histórico, entendendo a dimensão política da educação estabelecendo assim novos olhares a função e formação docente, visto que o professor é também produto de uma construção sociocultural. O aumento no interesse de estudos que tratavam da formação docente fez emergir a Associação Nacional de Formação de Professores - ANFOPE²¹ - que assume importante condição política ao legislar sobre as políticas públicas, em particular no campo da formação dos professores, junto às autoridades e congresso brasileiro.

A década de 1980 foi marcada como um período de afirmação do direito ao acesso à educação, por mobilizações populares, do campo educacional²², concorrendo na luta por

¹⁸ As principais referências desses estudos são a “teoria do sistema de ensino, enquanto violência simbólica”(Bourdieu e Passeron-1975), “teoria da escola, enquanto aparelho ideológico do estado” (Louis Althusser-s/d) e “Teoria da escola dualista”(Baudelot e Establet-1971). (SAVIANI, 2008, p.394)

¹⁹ Destaca-se a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, bem como a reforma universitária que buscava vincular o ensino superior aos mecanismos de mercado e em consonância ao projeto político de modernização oriundo do capitalismo internacional (SAVIANI, 2008, p. 374)

²⁰ Associação Nacional de Educação - ANDE(1979), Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em educação – ANPEd (1977), Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES (1979). Confederação de Professores do Brasil – CPB, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE. Após a Constituição de 88, que retirou a restrição à sindicalização de funcionários públicos, várias dessas entidades se transformaram em sindicatos filiando-se a uma central única, via de regra a CUT- Central única dos Trabalhadores. (SAVIANI, 2008, p.404).

²¹ A ANFOPE tem seu marco de origem a 1°. Conferência Brasileira de Educação, quando da criação do Comitê nacional Pró-formação do educador, realizada na PUC São Paulo, posteriormente configurado como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE, Belo Horizonte, 1983). Durante o 5° Encontro Nacional (Belo Horizonte, 1990) foi sugerido a CONARCFE ser transformada em associação nacional, o que se materializou em 1992 na ANFOPE. (ANFOPE, on-line)

²² Em decorrência da redemocratização e da promulgação da Constituição de 1988 o movimento dos educadores conduziu um rico processo de discussão sobre a educação brasileira favorecendo a elaboração de uma proposta da LDB e do Plano Nacional de Educação em consonância com as necessidades da população, o que foi

direitos sociais e sustentando o debate em torno do direito de participação nas decisões políticas, entretanto o contexto sociopolítico trouxe as políticas neoliberais reconfigurando o capitalismo e anunciando o declínio das utopias solidárias.

Cunha (2013, p.8) lança que “em perplexidade, a educação geral e a universidade em particular, viram-se em um embate entre a democratização e a resposta às exigências de um mundo produtivo cambiante”. Mediante a globalizada economia e do estabelecimento de uma nova ordem entre nações, as políticas educacionais receberam atenção especial, sobretudo do Banco Mundial – BM²³ e organismos internacionais, conferindo novas formas de gestão e organização dos sistemas de ensino, incidindo sobre o trabalho e a formação docente.

Charlot (2013, p.47) indica sobre a globalização: “trata-se, antes de tudo, de um fenômeno econômico que se tornou também um fenômeno político amparado na ideologia neoliberal²⁴”, portanto defende que não é a abertura das fronteiras que é um problema. Torna-se um problema o fato de esta estar atrelada à lógica do dinheiro e dos países mais fortes, “o problema não é a globalização, é o neoliberalismo”.

O neoliberalismo remete ao Consenso de Washington, ocorrido em 1986, de onde decorreu um conjunto de reformas sugeridas por organismos internacionais e institutos de economia para a América Latina. Este implica um programa rigoroso de equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reforma administrativa, trabalhista e previdenciária, com profundo corte nos gastos públicos, além da desregulação dos mercados, privatização e abertura comercial. Nesse contexto:

As medidas de política educacional vão ser marcadas por uma espécie de neoconservadorismo. Diante do mote do “Estado Mínimo” passa-se a considerar a chamada “decadência da escola pública” como resultado da incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso advoga-se, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado. (SAVIANI, 2018, p. 293).

Dentre os compromissos assumidos pelo estado brasileiro com organismos internacionais, em especial UNESCO²⁵ e UNICEF²⁶ apoiados pelo BM, destacam-se os

secundarizado pelas políticas neoliberais que promoveram ações pautadas nos interesses do mercado. (SANTOS, 2014)

²³ BM- Banco Mundial- O Grupo Banco Mundial, uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas, é a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento.

²⁴ “Ideologia conservadora que fundamenta suas políticas em uma racionalidade econômica, primando pelo privado ante o público, que é considerado como mau e com uma concepção do indivíduo como capital humano” (APPLE apud IMBERNÓN 2010, p.36)

²⁵ UNESCO - A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - foi criada em 16 de novembro de 1945, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros.

firmados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, em 1990, cujo principal objetivo foi o convencimento de que a educação é um direito de todos e os países precisariam estruturar esta e seus sistemas de ensino para atender às necessidades mínimas de aprendizagem para a vida em sociedade.

Resultante desta, tem-se a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, indicando requisitos, objetivos e metas a serem atingidas, questões de ordem administrativa, além de tratar do desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos e das novas competências para ensinar, delimitando propostas pedagógicas desenvolvidas nesse período. Para tal, elevou-se a formação docente, gestão, currículo e avaliação a condições prioritárias para o enfrentamento dos problemas educacionais em países subdesenvolvidos ou emergentes.

No Brasil, a declaração inspirou o Plano Decenal Educação para Todos (MEC, 1993), focado no ensino fundamental e propondo, em dez anos, atingir o duplo objetivo fixado na Constituição: eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. (SAVIANI, 2018). Ao definir políticas para a melhoria da educação básica no item 1.3- tópico 21, a Declaração discorre que as estratégias orientadas concretamente para melhorar as condições de escolaridade, podem ter como foco:

os educandos e seu processo de aprendizagem; o pessoal (educadores, administradores e outros); o currículo e a avaliação da aprendizagem; materiais didáticos e instalações (...) **A formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados;** currículo e avaliações devem refletir uma variedade de critérios, enquanto que os materiais, inclusive a rede física e as instalações, devem seguir a mesma orientação. (UNESCO, 1990, p. 11, grifo nosso)

A formação, enquanto capacitação em serviço devendo estar em consonância com os resultados pretendidos, remete-nos a um mero treinamento, a possibilitar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores e que será averiguada pela aprendizagem do aluno. Freire discorre que:

Como educador, eu sei o que significa formação. É por isso que brigo tanto com os americanos, pois resisto a aceitar que *training* equivale a *formação*. *Formação* é muito mais que *training*. Então, a formação dos educadores e a análise sobre ela têm muita importância. (FREIRE, 2001, p. 227)

Além do sentido de treinamento, o texto também trata das instalações e materiais didáticos como melhoria para as condições de escolaridade, o que ainda hoje se encontra de

²⁶ UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, em inglês "United Nations Children's Fund" é uma agência das Nações Unidas, sendo a única organização mundial que se dedica especificamente às crianças. Tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades e contribuir para o seu desenvolvimento criando condições duradouras.

forma precária e não recebe a atenção devida. Nesse panorama o discurso de FCP figura com a intenção de adequar os professores às mudanças facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras, sendo potencializada por um modelo de treinamento mediante cursos padronizados:

Tal modelo de treinamento é considerado sinônimo de formação continuada e se configura como um modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades, por meio da instrução individual ou grupal que nasce a partir da formação decidida por outros. (IMBERNÓN, 2010, p.19)

O que se espera é que se produzam mudanças nas atitudes e que estas passem para a sala de aula. As atividades são pensadas e propostas sem a participação docente, esperando desse que contextualize o que recebeu na prática, embora “a transferência para a prática seja mais que discutível”, destaca o autor.

Freire (2001, p.72) já alertava para os perigos desses modelos de formação que “em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas propostas e na avaliação posterior para ver se o pacote foi realmente assumido e seguido”, caracterizando uma política de formação de controle do trabalho docente.

Mizukami (2010, p. 23) referenciando Torres (1998) indica que o BM vê a formação como beco sem saída, contudo, a proposta favorecida por ele apresentou muitos problemas uma vez que a solução adotada foi, “em vez de introduzir mudanças nessa formação, investir na capacitação em serviço”. A influência do BM é vista de forma negativa, posto que:

As políticas por ele orientadas propõem simplesmente a formação técnica do docente e um tipo de regência e organização do trabalho que pressupõe a integração dos profissionais da educação, sua cooptação com o objetivo de obter sucesso na formação do capital humano para que o país possa assumir seu papel no mercado mundial. (FALSARELLA, 2004, p. 67)

O BM empenha-se em promover políticas de formação visando maior produtividade dos sistemas educacionais dentro de uma concepção capitalista neoliberal, onde a Teoria do capital Humano assume um novo sentido²⁷ que deriva de uma lógica voltada a interesses privados e pela ênfase nas capacidades e competências que se deve adquirir educacionalmente para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Configura-se nesse contexto uma verdadeira “pedagogia da exclusão”, que:

Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da

²⁷ Anteriormente seu significado estava pautado numa lógica econômica centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores. (SAVIANI, 2008, p. 430)

condição de excluídos. E, caso não consigam a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. (SAVIANI, 2008, p. 431)

Se mediante as possibilidades de crescimento autônomo sugerido pelo processo produtivo o sujeito não atingir a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão e eis o que expõe atualmente o discurso da meritocracia.

O ideário das políticas neoliberais rechaça qualquer forma de intervenção do Estado tencionando-o a descentralização das políticas de gestão e proteção social. Dessa forma, foram criados incentivos legais a fim de que a iniciativa privada criasse as condições para que o mercado tivesse seus funcionários capacitados, deixando para o Estado, cada vez mais, a função de legislador e fiscalizador da educação no país.

Nessa perspectiva, Charlot (2013) evidenciava indicativos de que o ideário neoliberalista progredia na área da educação. Assim destaca os *vouchers*²⁸, e as empresas *management* de escolas públicas, como empresas privadas contratadas pelo Estado para dirigir escolas sob o discurso de melhorar a eficácia e conseqüentemente promover a formação docente. Além dos Estados Unidos, Japão e França são citados pelo autor. Em maior aproximação temporal cada vez mais a iniciativa privada adentra a seara pública, angariando recursos públicos que serão investidos na esfera privada.

Apesar de o Brasil encontrar-se, à época, em recente processo de redemocratização findou aderindo às reformas, pois a pressão econômica e o ideário neoliberal foram implacáveis, fato que se enxerga com mais clareza a cada dia. Após a homologação da constituição de 1988, o debate sobre a LDB- 9.394/96 foi ampliado, entretanto, em virtude do cenário político²⁹ só foi aprovada em 1996.

Tal lei está assentada em uma racionalidade epistemológica e política que consubstanciou as bases da reforma educacional cujos impactos ainda são sentidos em diferentes campos. Ela define as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo aspectos relacionados à conceituação de educação, princípios e fins, financiamento, bem como tratam dos profissionais da educação e de sua formação.

A política educacional foi edificada sob o discurso da necessidade de modernização da educação, para alcançar a tão anunciada qualidade, assim o professor, contraditoriamente,

²⁸ Nos Estados Unidos funcionam como cheque ou passe para que os pais possam pagar a escola, seja particular ou pública.

²⁹ Eleição e na sequência o impeachment de Fernando Collor de Melo em 1990 e 1992, o governo de Itamar Franco em 1993, configurando um período conturbado e de alta taxa de inflação, o projeto só foi aprovado na Câmara dos Deputados para votação no Senado Nacional em 1993, sendo, contudo adiado constantemente, por meio de emendas e destaques, sua aprovação no Congresso Nacional, o que só ocorreu em 1996.

além de culpabilizado pelos péssimos resultados e de ter uma formação deficiente, é evocado como protagonista, “bombardeados por uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural” aponta Nóvoa (1999, p. 12).

Nessas novas configurações, produz-se um neotecnicismo pedagógico para responder às exigências do mercado, principalmente por meio do parâmetro da qualidade total³⁰ e das pedagogias da competência³¹, ambos discursos institucionalizados através da LDB e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Santos (2014) indica que a função social da:

educação ficou reduzida a prover o indivíduo de ferramentas que lhe permitissem incorporar novos perfis ocupacionais, ou seja, oferecer ao indivíduo um cabedal de conhecimentos e competências necessários à sua adaptação às mudanças tecnológicas da produção e às alterações da estrutura do mercado, de uma economia que se tornava cada vez mais globalizada e competitiva. (SANTOS, 2014, p. 104)

Deste modo, a função docente materializa-se pela ação instrumental de favorecer o alcance das competências por parte de seus alunos. Nesse cenário, destacam-se as ideias de Perrenoud (2000) que orientava a construção de um currículo por competências, e as proposições de Schön (2000) que enfatizava a reflexão prática como ponto de partida de uma formação de qualidade. Facci (2004) pontua que:

Para Perrenoud a ideia é que o sistema educacional só pode formar competências desde a escola se houver uma considerável transformação na prática docente, de forma que os professores percebam que “a meta é antes aprender do que ensinar”. (FACCI, 2004, p. 37)

Seria reforçar o ideário do “aprender a aprender”³², entretanto, esse lema no escolanovismo referia-se à valorização dos processos de convivência, adaptação a sociedade, capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, sendo ressignificado nesse contexto ligando-se “à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade”. (SAVIANI, 2008, p.432) Veiga (2009) expõe que:

Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se das relações com a realidade social mais ampla, que em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada. (VEIGA, 2009, p.17)

³⁰ Pressupõe um rígido padrão de controle, através da aplicação de critérios tangíveis, os quais podem ser alcançados por meio do binômio quantidade e produtividade. (SANTOS, 2014, p. 107).

³¹ O termo competência não significava apenas uma figura de linguagem, revelava uma articulação de maior dependência entre os sistemas educativos e as exigências do mundo produtivo, colocando o professor, mais uma vez como artífice de uma pedagogia, em grande parte predeterminada. (CUNHA, 2013, p. 8)

³² Pedagogias do Aprender a aprender: construtivismo, pedagogia de projetos, pedagogia das competências, pedagogia multiculturalista, pedagogia do professor reflexivo, nova.

É a perspectiva de formação do “tecnólogo do ensino”, expressão empregada por Tardif, a qual “define-se pela lógica do poder constituído, e procura adequar a formação de professores às demandas do mercado globalizado”, Veiga (2009, p. 17). Em se tratando de reflexão sobre a prática, Libâneo caracteriza dois tipos básicos de reflexividade: a de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico, onde:

No campo neoliberal, o método reflexivo situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental. No campo crítico, fala-se da reflexividade crítica, crítica reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica, comunitária. (LIBANEO, 2012, p. 73)

Cunha (2013) indica que na epistemologia da prática:

Reconhece-se que os professores produzem conhecimentos, ao cotejar a prática com a teoria e o conceito de saberes docentes se instalou num possível contraponto ao sentido dado pelas políticas neoliberais ao termo competências. (CUNHA, 2013, p.11)

Apesar das críticas, a epistemologia da prática contribuiu significativamente no sentido de legitimar os saberes da profissão docente, reconhecendo, além da complexidade, o trabalho dos professores como fonte de saberes. A lógica da reforma produziu um conjunto de práticas inspiradas numa perspectiva de educação pautada em resultados, o que promoveu a ideia de qualidade baseada na eficiência e eficácia.

Assim, o discurso ideológico foi construído, priorizando, na educação, políticas de gestão, financiamento, currículo, avaliação e formação de professores. Em uma perspectiva de qualidade, o MEC instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)³³ e os PCNs, configurando políticas para educação básica posteriormente articulando-se a orientação da formação de professores. O objetivo é o controle da qualidade do ensino na escola pública partindo de uma concepção de avaliação que valoriza o produto em detrimento do processo.

Desde a promulgação da LDB, uma série de medidas normatizadoras vem sendo tomada no sentido de controlar e direcionar o sistema educacional. Assim, o MEC vem, em parceria com os sistemas de ensino, ampliando e conformando novos programas de formação continuada, principalmente para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

³³ O SAEB começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Em 1995 passou por uma reestruturação metodológica que possibilita a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Desde a sua primeira avaliação, fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html#:~:text=O%20Sistema%20Nacional%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o,pela%20primeira%20vez%20em%201990. Acesso: 28/01/2020>

Além da LDB, o Plano Nacional de Educação, bem como a necessidade de uma Base Nacional fundamentando a organização curricular, foram políticas que ganharam corpo e vêm promovendo mudanças na educação e na FCP. Tais políticas e suas contribuições referentes aos profissionais da educação estão intrinsecamente ligadas às políticas de financiamento, de avaliação, de currículo, carecendo um olhar específico, sobre o qual versaremos a seguir.

2.3 Políticas de formação continuada a partir da LDB 9.394/96: foco na qualidade do ensino

A LDB reflete o ideário reformista. Nela, a ênfase recai sobre a qualidade da educação, mediante qualidade da gestão dos sistemas educativos, tendo-a como instrumento principal para o desenvolvimento produtivo com equidade. Deste modo, os professores foram tomados como meio pelo qual se poderia efetivar, com mais rapidez, as mudanças curriculares desencadeadas. Assim, a defesa da tese de que a melhoria do ensino pode ocorrer por meio de uma melhor qualificação docente contribuiu para a institucionalização da FCP.

Sobre o conceito de qualidade, Imbernón (2016) indica ser uma definição difícil ou controversa. O discurso de: “não temos qualidade, é preciso trabalhar para a qualidade, a qualidade é prioritária”, integra um conceito de “enfoque vago, técnico, baseado na eficiência e na efetividade, de padrões e burocratizante”, típico do mundo empresarial, onde surgiu. Logo,

Se a qualidade é um construto genérico, poliédrico, relativo e confuso, podemos imaginar que o conceito de qualidade não é estático, não existe consenso sobre ele nem existe um único modelo de qualidade, já que depende da concepção da escola, do professorado e da educação e do ensino. (IMBERNON, 2016, p. 16)

Na ótica empresarial, a qualidade é interpretada como conceito absoluto, como produto, o que não condiz com uma educação que trabalha com sujeitos. Freire (2020) defende que “há formas antagônicas de ver a verdade, a dos dominantes e a dos dominados”, assim “ocultar ou desocultar verdades não é uma prática neutra”. Mas,

Exatamente porque não há uma qualidade substantiva, cujo perfil se ache universalmente feita, uma qualidade da qual se diga: *esta é a qualidade*, temos de nos aproximar do conceito e nos indagar em torno de que qualidades estamos falando. É, exatamente quando percebemos que há qualidades e qualidades (...) (FREIRE, 2020, P. 49)

É possível indicar que a qualidade defendida pelo BM e, conseqüentemente pelo governo brasileiro, está atrelada aos resultados apresentados pelo sistema educacional,

medidos em avaliações que ganharam corpo com as reformas e tem, cada vez mais, influenciado a educação e a formação docente. No entanto:

Diferentemente das posturas conservadoras, disfarçadas em visões progressistas do ensino, que introduzem indicadores de rendimento, padrões ou protocolos de diagnósticos fechados para comprovar a qualidade de um processo (...), vejo a qualidade como uma tendência, uma trajetória, um processo democrático e de construção de um projeto contínuo e compartilhado na educação, baseado na igualdade de oportunidades e na equidade, onde todos os que participam na aprendizagem de crianças buscam um processo de melhoria educativa em seu conjunto e de melhoria das aprendizagens dos alunos em particular. (IMBERNON, 2016, p.19)

Corroboramos com o autor quando diz que “o conceito de qualidade é eminentemente ideológico, não técnico, como alguns pretendem” (idem, 2016, p. 21), e com a defesa de Freire (2020, p.51) ao indicar tratar-se de uma questão política, pois não há “educação neutra, nem qualidade porque lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão também política de materializá-la”. Assim:

A qualidade para a educação brasileira defendida pelo Banco Mundial e pelo Ministério da Educação ignora a formação política dos envolvidos no processo educacional, como a comunidade escolar, sobrepondo o econômico ao pedagógico. A melhoria da infraestrutura, a participação da comunidade nas questões administrativas, financeiras e de gestão da escola são meios para atingir estas metas, mas têm de ser construídos e requerem tempo, profissionalismo dos envolvidos, além de mudança de postura tanto de quem está no topo da hierarquia da educação quanto de quem se encontra na base do sistema, pois é necessário criar um processo participativo e democrático. (PEREIRA, 2007, p.21)

Nesse entendimento, uma educação de qualidade carece perpassar a infraestrutura, formação docente e dos gestores, autonomia, material didático e participação democrática. Elementos estes que são inerentes ao ensino e aprendizagem, entretanto o discurso recai, quase exclusivamente, sobre a má formação do professor, desconsiderando os demais aspectos, bem como o processo histórico e contextual.

Gatti et al. (2019, p.52) destaca que “em seus 25 anos a LDB já sofreu mais de 200 alterações”, entre estas as relativas ao Título VI, que trata dos Profissionais da Educação³⁴, “contudo os artigos referentes a formação de professores na LDB vigente não foram alterados em sua substância, ocorrendo apenas complementações”. Neste

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.³⁵. (BRASIL, 1996)

³⁴ Foram introduzidas pelas Leis nº 12.014/2009; 12.796/2013 e 13.415/2017 (GATTI et al., 2019, p. 52)

³⁵ Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017

Para o Magistério superior, o Art. 66 define que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Não nos aprofundaremos na formação em nível de graduação, entretanto é plausível retratar aspectos da licenciatura, visto que, no entendimento de formação enquanto *Continuum*:

a formação inicial, no nível de graduação, passa a ser vista apenas como um dos momentos do processo formativo, uma das fases curriculares que, de forma contínua, deve ter como objetivo o desenvolvimento profissional o que implica o envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Nesse sentido recorremos a Gatti (2008, p.58) ao advertir que “os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional”, portanto, muitas iniciativas públicas de FCP adquiriram feição de programas compensatórios e não de atualização e aprofundamento em avanços de conhecimento.

Sobre a formação inicial, antes mesmo da aprovação da LDB já se reivindicava que esta ocorresse em nível superior, em universidades, e que houvesse uma base nacional fundamentando a organização curricular das licenciaturas, entretanto a formação alicerçada foi tecida a partir de uma perspectiva “de formação única para todos os professores, expressa por meio de um referencial de competências, o qual guardava estreita vinculação com as diretrizes de trabalho estabelecidas pelos PCNs”, destaca Santos (2014, p.114).

Assim introduziram-se na lei os Institutos Superiores de Educação³⁶ - ISE (Art. 63) e o Curso Normal Superior – CNS, locais onde preferencialmente³⁷ dar-se-ia a formação docente para atuar nas séries iniciais e na educação infantil. Destarte, privilegia-se um currículo mais próximo das questões práticas do ensino, fomentando uma formação inicial mais rápida e flexível, abstraindo a pesquisa e a extensão e atribuindo ênfase à formação pela prática.

Cunha (2013, p.9) pontua que “o lugar da formação, antes apenas visto como uma questão de propriedade formativa, passou a exigir análises no âmbito das estratégias políticas”. Assim, referenciando Hargreaves (1999), o espaço da formação tem um sentido de inclusão/exclusão, com profundos significados sociais na estrutura de poder da ordem mundial em virtude da reestruturação capitalista. Santos (2014) indica que:

³⁶São instituições específicas para formação de professores da educação básica cujo processo de institucionalização é regulamentado pela Resolução nº 01/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Os ISE foram eleitos, inicialmente, como lócus exclusivo e mais tarde preferencial para a formação de professores.

³⁷Como estabelece o Decreto 3276/99, alterado pelo Decreto 3554/2000.

a criação desses novos espaços veio, por sua vez, acompanhada não apenas de uma mudança física, mas de uma proposta curricular que trouxe no seu bojo um projeto de estruturação e organização da nova instituição formadora que resultou em desdobramentos para as políticas de formação de professores, as quais incidiram na definição do perfil do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (SANTOS, 2014, p.112)

A criação desses institutos foi bastante questionada pela ANFOPE, que historicamente se colocou em defesa da formação em instituições de ensino superior universitárias. A LDB era aguardada como uma normativa eficaz para a formação de professores, mas não foi isso que aconteceu:

Com efeito, abortado o dispositivo legal que elevaria o preparo de todos os professores ao nível superior; e considerando-se que a inovação dos institutos superiores de educação representa um forte risco de nivelamento por baixo, perdeu-se a possibilidade de registrar um quarto³⁸ momento decisivo na história da formação docente no Brasil. (SAVIANI, 2005, p.25)

As intenções acerca dos ISE e CNS não se concretizaram efetivamente, mas continuam constando na LDB. Além destes, também foi introduzida a Resolução CNE/CP 1/2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Gatti destaca que a resolução chamava atenção

para as competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento, devendo as aprendizagens serem orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (GATTI et al. 2019, p. 52-53)

Entretanto, esta resultou inoperante, pois as licenciaturas mantiveram em seus currículos a oferta de formação com foco quase exclusivo na área disciplinar específica, sendo de certo modo esquecida e não havendo esforço político para reverter tal aceitação. Também:

Ela foi tomada como de caráter tecnicista por grupos associativos da área educacional, especialmente pela referência às competências, o que contribuiu para sua desconsideração pelos órgãos governamentais como norma orientadora para cursos de formação de professores no novo contexto político que se abriu em 2003. (GATTI et al., 2019, p.53)

A resolução foi revogada pela CNE/CP 2/2015 e esta pela CNE/CP 2/2019, às quais retomaremos mais a frente. Apesar de não ter atendido aos anseios quanto a formação inicial, inclusive com abertura a oferta na modalidade de Educação a Distância (EaD), a LDB menciona de forma incisiva a formação continuada de professores, e trata questões

³⁸ Saviani faz menção a reforma da escola normal do Estado de São Paulo em 1890, às reformas propostas por Anísio Teixeira a partir de 1932 e à reforma do ensino instituída pela lei 5.692 de agosto de 1971, como momentos decisivos na história da formação docente no Brasil.

diretamente ligadas aos profissionais da educação, em vários dos seus artigos, reforçando o papel das secretarias estaduais e municipais de educação, na gestão educacional.

O Art. 67º estipula que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”, inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

O Art. 80º expõe que o “poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”, ficando explicitado, no Art. 87³⁹, inciso III, o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

Sobre a formação por meio de EaD destaca-se que esta provocou, e ainda provoca, uma formação aligeirada e com forte caráter instrumental, gerando o enfraquecimento da formação inicial e conseqüentemente da profissão, apesar disso teve grande crescimento nas últimas décadas especialmente pelas políticas estimuladas pela Universidade Aberta do Brasil⁴⁰, que incentivou a expansão de empresas privadas na área da educação. Gatti diz:

A maneira como esses cursos vieram sendo ofertados e se expandiram, com monitoramento precário, por meio de pólos pouco equipados, tutoria pouco preparada e estágios realizados em condições insatisfatórias, acaba por gerar formações para o exercício da profissão docente com exclusivas lacunas. (GATTI et al., 2019, p.54)

Embora reconheça que a educação a distância tem qualidades importantes para um país com as dimensões do Brasil, uma vez que poderia ter papel importante na ampliação de oportunidades educacionais, a autora destaca que o que se está fazendo é reproduzir o currículo de uma formação presencial, não apresentando assim inovações adequadas às características necessárias a uma formação à distância.

Apesar das críticas a EaD, principalmente sobre a formação inicial, o Decreto 9.057/2017⁴¹ regulamentou a oferta de cursos de graduação a distância referindo-se a todos os tipos de curso, contudo as licenciaturas ainda são oferecidas em maior número. É importante refletir sobre a formação promovida nessa modalidade, seja inicial ou continuada, visto que “o

³⁹ Nesse é instituída a década da educação, onde até o fim desta, iniciada um ano a partir da publicação da LDB, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. A resolução CNE/CP 1/2002 “deixa claro que, mesmo depois de 2006, será permitido o exercício da docência neste nível de ensino aos professores com nível médio na modalidade normal, inclusive para ingresso na carreira”. (UNESCO, 2004, p.40)

⁴⁰ Instituída pelo Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm

⁴¹Regulamenta o art. 80 da LDB 9.394/1996, citado anteriormente.

que se pretende claramente é tentar aumentar o percentual de pessoas com ensino superior⁴² e com ensino técnico, sem ponderar, nos parece, sobre sua eficácia” (GATTI et al., 2019, p.55).

Sobre a valorização dos profissionais da educação, além do aperfeiçoamento continuado, destaca-se o Piso Salarial, Progressão Funcional, Condições adequadas de trabalho, entre outras, representando aspectos assentados na LDB e que proporcionam um melhor desenvolvimento profissional docente, mas que ainda não recebem a devida atenção. A LDB ofereceu respaldo e redistribuiu responsabilidades no provimento das ações junto aos entes federados, além disso, as políticas de financiamento, currículo, avaliação, integram marcos normativo e regulatório ligado às questões da formação docente.

Recorda-se, contudo, que enquanto políticas públicas, estas acabam por vezes atreladas a mudança de governos, ocorrendo continuidade, alterações ou descontinuidade destas, implicando aspectos positivos ou não. A mudança de governo em 2003⁴³ emergindo novos grupos de influências com perspectivas divergentes daqueles que alicerçaram as reformas provocaram mudanças políticas caminhando por ares mais progressistas ampliando esforços no que tange a valorização docente.

Algumas políticas, apesar de não se voltarem especificamente à FCP, ligam-se ao desenvolvimento profissional. Dentre estas destacamos o FUNDEB⁴⁴ - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que substituiu o FUNDEF⁴⁵, como principal fonte de recursos da educação básica, incluído aí a formação docente e vinculação de, no mínimo 60% dos seus recursos para a manutenção e o aperfeiçoamento do docente e demais profissionais em efetivo exercício no setor público.

Em vigor desde janeiro de 2007⁴⁶, um novo FUNDEB foi aprovado pela Câmara dos deputados e regulamentado pela Lei nº 14.113/2020⁴⁷. Ressaltamos a tentativa por parte do governo atual⁴⁸ de destinar uma parcela significativa deste para rede privada, o que, após intensa mobilização social e pressão do campo da educação, não se efetivou,

⁴²O Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância tem a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, tendo como um dos objetivos: I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; (Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.)

⁴³ Eleição e reeleição do governo Lula (2003 a 2011), seguido do Governo Dilma Rousseff que sofreu um golpe político midiático em seu segundo mandato (2011 a 2016).

⁴⁴ Lei 11.494/2007. Passa a abarcar toda educação básica, sendo: o ensino infantil, o fundamental e o médio.

⁴⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Atendia prioritariamente o ensino fundamental. Regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996..

⁴⁶ encerraria seu tempo destinado em lei em dezembro de 2020.

⁴⁷ Publicado no D.O.U em 25/12/2020/ edição 246-C/ Seção 1 – Extra C/ Pagina 1.

⁴⁸ Governo Jair Bolsonaro, eleito em 2018. Apesar da eleição democrática o pleito ocorreu após o Golpe de 2016 que culminou no Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff levando ao cargo o vice Michel Temer, ligado diretamente ao feito. Bolsonaro representa o perfil da extrema direita, fascista e todo seu conservadorismo, privilegiando políticas privatistas e minimizando as de cunho social.

ficando 100% dos recursos para educação pública, caracterizando uma grande conquista da educação e dos profissionais desta.

Outra importante instância de financiamento da educação é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE⁴⁹). Alguns de seus programas proporcionaram o mínimo de autonomia às escolas, como o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, enviando recursos diretamente às instituições. Também, em seu leque de programas encontra-se o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, relativo ao livro didático distribuído nas escolas, por vezes, único material a disposição do docente.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁵⁰, o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE⁵¹, o Plano de Ações Articuladas – PAR⁵², são outras políticas públicas que fomentaram o desenvolvimento da educação, buscando reduzir desigualdades sociais e regionais, proporcionando apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino, promovendo melhoria na gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Atrelada ao PDE, mantêm-se as avaliações externas que podem ocorrer nas esferas federal⁵³ e estadual - como o SPAECE (Sistema Permanente de avaliação do Estado do Ceará). Estas estão vinculadas aos desafios imputados às unidades federativas e municípios no tocante a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, de modo a atingir até o ano de 2022 o índice seis (6), tido como índice de qualidade obtido por grande parte de países desenvolvidos na avaliação PISA⁵⁴.

⁴⁹ Órgão responsável pela execução da maioria das ações e programas da Educação Básica do nosso País. É uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Isso quer dizer que ele é uma entidade pública, fiscalizada pelo Estado, mas que possui autonomia para sua gestão.

⁵⁰ Decreto 6.094/2007. Retrata a participação crescente do setor privado na elaboração das políticas educacionais (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020).

⁵¹ O PDE foi lançado em conjunto com o Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação, sendo um conjunto de programas que visaram melhorar a educação no Brasil, tendo a educação básica como foco. A formação de professores através da Universidade Aberta do Brasil, o estabelecimento do Piso dos Professores, a substituição do FUNDEF, a criação do IDEB, PDE escola, Plano de articulações PAR, acesso ao mundo digital, foram ações do PDE. O plano pode ser apresentado como um conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação – PNE- [Lei n. 10.172/01](#).

⁵² Permite ao MEC oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade do ensino.

⁵³ Promovida pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) como: a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC, também conhecida como Prova Brasil); assim como pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino médio).

⁵⁴ PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. É desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e,

Atualmente as avaliações são ações do governo que “a partir dos diagnósticos produzidos por essas provas, deve traçar estratégias para melhorar a qualidade da Educação do país inteiro, de uma região, ou de uma escola específica”, como descreve o Movimento Todos pela Educação⁵⁵. Contudo, o referido movimento é representado por empresários que têm todo um interesse na formação que se é desenvolvida.

O que se observa nas escolas, porém é cada vez mais o ensino voltado a atingir metas construídas a partir dos indicadores das avaliações, muitas vezes desconsiderando as peculiaridades de cada instituição. É preciso equilibrar o que apontam as avaliações externas aos indicativos das avaliações internas em cada escola, visto que o professor detém múltiplos indicadores e pode fazer distintas análises dos dados, atingindo uma avaliação mais ampla e qualitativa, muitas vezes desconsiderada nas avaliações externas.

O modelo de avaliação externa acaba legitimando as intervenções do Estado na prática pedagógica dos professores. Talvez por isso cada vez mais se observem propostas de formações alinhadas, ou condicionadas, à política educacional vigente, uma vez que são esses profissionais que dão materialidade ao processo educativo.

Quanto à formação continuada o PDE reafirmou o discurso de que tal modalidade era decisiva na conquista da melhoria do ensino ofertado pela Educação básica, sustentando que “a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes” (PDE, 2007, p. 10).

Outro dispositivo regulatório de políticas educacionais foi instituído pelo decreto nº 8.752/2016, que revogou de nº 6.755/2009 para estar em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE⁵⁶ e com os planos decenais dos entes federados, e dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, objetivando organizar em regime de colaboração a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica.

O documento indica, no seu Art. 2º, que a formação dos profissionais da educação⁵⁷ terá como princípios, dentre outros, garantia no padrão de qualidade e articulação entre a

em nível nacional, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Ocorre a cada três anos e tem ênfase nas áreas de leitura, matemática e ciências.

⁵⁵ Movimento Todos Pela Educação- organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária com o propósito de melhorar o Brasil impulsionando a qualidade e a equidade da educação básica no país. Composto por grandes grupos empresariais que promovem financiamento a educação no país.

⁵⁶ Lei nº 13.005/2014

⁵⁷ O Decreto considera profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados.

formação inicial e continuada, entendendo estas como componentes essenciais à profissionalização. Destacamos o descrito no inciso VIII:

A compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar; (BRASIL; MEC, 2016)

Apesar de descrito “profissionais da educação” é sobre o professor onde recaem todas as expectativas. Imbernón (2016) indica que:

(...) para mudar a educação, é preciso não apenas mudar o professorado (conferindo-lhe mais formação, por exemplo, que é o instrumento mais utilizado para essa mudança), mas promover também mudança nos contextos onde ele desempenha sua tarefa: as escolas, as diretrizes, o apoio comunitário, os processos de decisão, a comunicação etc. (IMBERNÓN, 2016, p.96)

Não há dúvida de que o professor tem papel fundamental, mas há outros elementos igualmente importantes nesse processo, como atuação dos gestores, organização do trabalho, clima institucional, recursos físicos e materiais, participação dos pais, políticas educativas. Nessa ótica o inciso IX do Decreto Nº 8.752/16 indica:

A valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; (BRASIL, 2016)

A valorização dos profissionais está intrinsecamente relacionada à FCP, mas também com os planos de carreira, condições de trabalho, remuneração, envolvendo várias questões que promovem o desenvolvimento profissional. Também, aponta em seu inciso X – “o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada”.

O Decreto nº 8.752/16 previu, em seu artigo 4º, a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente, como forma de ampliar a atuação de outros órgãos⁵⁸ representativos da sociedade, buscando atender ao princípio do regime de colaboração entre os entes federados. Assim, as iniciativas instituídas em detrimento da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica

⁵⁸ Os órgãos representativos: Secretarias Estaduais de Educação, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), bem como representantes dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e das Instituições de Ensino Superior Públicos (IESP) (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020).

integravam o PAR⁵⁹, proposto no PDE, mirando, “com visão sistêmica, organizar melhor o próprio sistema educacional” como destaca Gatti et. al. (2019, p. 59).

Anteriormente, e também atrelado a PAR, foi instituído o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, pela Portaria MEC nº 1.179/2004. Neste, a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica foi proposta com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação docente. Em 2011, ela foi reestruturada e redenominada Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública mediante Portaria MEC nº 1.328/2011.

Desta derivam ações estratégicas como o Pró-letramento e o Gestar I e II, Especialização em Educação infantil entre outras que ainda perduram enquanto programas de formação continuada. Gatti relata:

Com a institucionalização da rede houve o credenciamento de vários centros de formação, ligados às universidades, especializados em várias áreas do conhecimento. Com isso, propiciou-se o desenvolvimento, em universidades, de materiais didáticos diversos, fundamentados e validados, destinados a professores em serviço, o que configura a atividade que esteve distante da pesquisa institucionalizada na vida acadêmica, trazendo contribuição para instrumentalização de práticas educativas em sala de aula. (GATTI, 2009, p. 207).

A implantação da Rede abordou duas questões pouco valorizadas anteriormente como a institucionalização da formação continuada por meio de Centros de Pesquisas e Desenvolvimento da Educação pertencente a Universidades públicas e à construção de uma formação continuada que valoriza a socialização de conhecimentos científico-acadêmicos no desenvolvimento profissional docente.

No documento da Rede, o MEC reitera a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações conferindo a essa uma dimensão sócio-histórico-política e, portanto, inclusiva, destacando que o desafio não pode ser enfrentado sem a qualificação dos professores e demais trabalhadores em educação, implicando, porém, uma política que envolva as secretarias estaduais e municipais, universidades e demais instituições que atuam na formação docente.

Além da Rede, atualmente o MEC contempla a formação continuada de professores, objetivando impacto no ensino básico, através: do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do ProInfantil, do ParFor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), do Proinfo Integrado, do e-Proinfo, do Pró-Letramento, do Gestar II. O quadro abaixo os delinea, resumidamente.

⁵⁹ “O instrumento jurídico do PDE é o PAR. Este abrange quatro ramos de ações: formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; gestão educacional; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos, cada um com subáreas, seus indicadores e critérios de pontuação”. (GATTI et al, 2019, p. 59)

Quadro 1 - Formação continuada para professores

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES	
<u>GESTAR II - PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR</u>	2004- Carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática Oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas.
<u>REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</u>	2004- Objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.
<u>PROINFANTIL</u>	2005- Curso em nível médio, à distância, na modalidade Normal. Capacitar e titular os professores que atuam na educação infantil sem a devida formação.
<u>PRÓ-LETRAMENTO</u>	2007- Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.
<u>PROINFO INTEGRADO</u>	Criado em 1997, reestruturado em 2007, com objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.
<u>PARFOR- PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA</u>	2009- Induz e fomenta a oferta de educação superior para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica.
<u>PNAIC - PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA</u>	2012- Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano. Voltado para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.
<u>E-PROINFO</u>	Ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio à distância e ao processo ensino-aprendizagem.

Fonte: MEC⁶⁰. Organizado: BEZERRA, 2020.

Gatti et al. (2019) indica que as ações do PAR se constituíram como programas esparsos em vários órgãos, contudo não há avaliação de porte mais abrangente sobre seus impactos específicos, uma vez que acabou por se fragmentar em várias atividades paralelas postas em movimento por setores separados do MEC, gerando superposições e também propostas com focos delimitados e de pequeno porte.

Indica, ainda, que há poucos dados sobre o efeito dos programas e atividades na formação de professores e na educação básica, bem como ao abandono dos programas federais, visto que muitos Estados e Municípios encontraram maneiras próprias de fazer a gestão dos programas conforme suas necessidades, direcionando-se assim aos seus próprios projetos de formação continuada.

⁶⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/formacao>. Acesso em: ago. 2020.

Compreende-se que os paradigmas de formação não são construções neutras, nem desvinculadas da realidade social em que se vive e que, desvendar, no contexto atual, os sentidos da formação que se imputa aos professores, requer observar a sintonia dos planos em relação às necessidades da escola hoje. Gatti indica que:

(...) Em geral os mentores e implementadores de programas de cursos de formação continuada, que visam à mudança em cognições e práticas, têm concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças em posturas e formas de agir. (GATTI apud UNESCO, 2004, p. 35)

Daí a necessidade de compreendermos que interesses tem norteado as políticas de formação continuada de professores, uma vez que ela ganha corpo nas práticas formativas e no trabalho docente.

Houve um avanço no conhecimento teórico e na prática da formação continuada de professores, não se pode negar. De uma função, principalmente, de instrução passou-se a uma função de educação e agente social⁶¹, de uma formação inicial escassa, não universitária, a uma formação que foi mudando ao longo do século XX e ainda mais no século XXI. A formação representa grande importância para os docentes, “eles se converteram em profissionais da educação e do conhecimento, porque as questões sociais são muito importantes”, afirma Imbernón (2016, p.51), lembrando ainda que a escola do século XXI é produto das lutas sociais e educativas do século XX.

Embora a LDB forneça amparo legal para o desenvolvimento da FCP, não é possível observar quais princípios e procedimentos esse tipo de formação deveria assumir, uma vez que o direito legal não é suficiente como garantia, pois, muitas vezes são mínimas as condições que o professor dispõe para investir na sua formação. Além desta, o Plano Nacional de Educação e as políticas de currículo, recentemente ampliada com a Base Nacional Comum Curricular, são documentos orientadores e reguladores da educação nacional e que trazem questões referentes à formação continuada de professores, as quais analisaremos a seguir.

2.3.1 O Plano Nacional de Educação: metas e estratégias de formação continuada

O debate sobre a formação e profissionalização docente avançou mediante aprovação do novo Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº 13.005/2014 visando cumprir o disposto

⁶¹ Veiga (2009) indica que a formação do professor como agente social defende uma discussão política global que contempla desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria.

no art. 214⁶² da Constituição Federal. Anterior a este vigorava o PNE Lei nº 10172/2001 que já incorporara a formação continuada ao documento aparecendo como atualização e aprofundamento, bem como relacionada, assim como na LDB, com a qualidade da educação:

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; MEC, 2001, p.64)

No estabelecimento de diretrizes, metas e estratégias, o PNE propõe solucionar aspectos referentes às desigualdades educacionais, analfabetismo, democratização do ensino, entre outros, buscando caminhar de fato para uma educação de qualidade.

A fim de que os entes federados elaborassem e aprovassem seus planos articulados ao PNE, o MEC organizou uma rede de assistência técnica⁶³ e comissões coordenadoras locais foram orientadas sobre o trabalho realizado em todo o país. Destaca-se que o Ceará homologou seu projeto de lei em maio de 2016 (Lei nº 16.025) e o município do Crato o fez em Junho de 2015 (Lei nº 3.108/2015).

No PNE 2014 foram estabelecidas 20 metas a serem atingidas no prazo de 10 anos. Quatro dessas destinam-se aos professores prevendo formação inicial, formação continuada, valorização do profissional e plano de carreira. Sobre a FCP a Meta 16 expõe:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL; MEC, 2014)

Deste modo, têm-se dois indicadores, sendo o indicador 16A que se refere ao percentual de professores de educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* no qual a meta é atingir 50% até 2024, e o indicador 16B que se refere ao percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada, com meta de 100% no mesmo período. O PNE é monitorado e são apresentados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, relatórios bianuais indicando o desenvolvimento das metas. Assim no relatório do 3º ciclo referente à meta 16 diz-se:

⁶²Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

⁶³ Envolvendo CNE, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

O percentual de professores com titulação em nível de pós-graduação aumentou no período de 2013 a 2019 (de 30,2% para 41,3%). Caso seja mantido esse ritmo de crescimento é possível atingir a meta de 50% até 2024 (BRASIL, 2020, p. 73).

É apontado que são os cursos de especialização os maiores responsáveis pelo incremento do indicador. Em 2019 37,9% dos docentes na educação básica possuíam especialização, 2,8% mestrado e 0,6% doutorado. No relatório anterior, 2º ciclo (BRASIL, 2018, p. 271) já constava que o crescimento percentual de Mestres e Doutores entre os professores da educação básica era quase imperceptível.

O relatório indica a existência de desigualdade regional no que tange a formação docente em nível de pós-graduação, os menores contingentes estão na região Norte (31,8%), Sudeste (37,3%) e Nordeste (37,7%). Destacamos que no segundo relatório o percentual referente ao Nordeste era 31,5%. Ainda referente à meta 16 é descrito no ponto 5:

O percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada aumentou no período de 2013 a 2019, de 30,6% para 38,3%. Entretanto, preveem-se dificuldades para o atingimento da Meta (100% dos profissionais da educação básica). Considerando apenas os docentes (Indicador 16B), seria necessário formar cerca de 160% mais professores do que os que estão atualmente formados, até o final da vigência do PNE. (BRASIL, 2020, p. 73)

Apesar do aumento na realização de formação continuada, a meta está bem distante de ser atingida. Também, são apontadas diferenças regionais quanto a formação continuada: em 2019 este percentual era maior nas regiões Sul (60,0%) e Nordeste (39,9%), destacando que as redes públicas foram as que mais promoveram a formação dos professores, tanto em nível de graduação, quanto de formações continuadas.

No Observatório PNE (OPNE)⁶⁴ é possível aferir indicadores de monitoramento das metas e estratégias do Plano. Neste, a FCP é apontada como um aperfeiçoamento profissional, e a meta 16 está descrita no objetivo 2, “até 2024, garantir que todos os professores da Educação Básica tenham acesso a um aperfeiçoamento profissional, chamado de formação continuada, em sua área de atuação” (OPNE).

Debatido amplamente em duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE) o PNE sofreu alterações por força de atores com representatividade de interesses privatistas, conforme Reis, André e Passos (2020, p.46), que referenciando Hypólito descrevem-nos como “conservadores que advogam uma submissão endógena e exógena, da escola pública ao mercado, (...) que compõem as inúmeras organizações, fundações, institutos, com ou sem fins lucrativos, denominados reformadores empresariais”.

⁶⁴ O Observatório PNE é responsabilidade do Todos Pela Educação. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>

Nesse sentido, é salutar refletir acerca das instituições financiadoras de programas de FCP, bem como de indução de políticas públicas educacionais. Martins (2008), em trabalho intitulado: “Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI”, analisou o organismo Todos pela Educação – TPE, sob o prisma das relações de hegemonia no Brasil contemporâneo.

Criado em 2005, o organismo foi formado por um grupo de intelectuais orgânicos que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. Verificando a baixa qualidade da educação brasileira, e os problemas na capacidade competitiva do país, o grupo conclui que “a incapacidade técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital” (MARTINS, 2008, p.4).

Diante disso, os empresários projetaram como missão mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação, consolidando o “Compromisso Todos pela Educação”. Martins (2008, p.5) destaca que nesse horizonte político “os empresários estruturam o Todos Pela Educação de modo a transformá-lo numa espécie de thinktank⁶⁵ para educação no país”.

A sustentação financeira decorreu da captação de recursos privados, pois os “patrocinadores” estão, em sua maioria, ligados a grupos que convergem a interesses neoliberais que lutaram pela adequação do sistema mundial de produção em bases capitalistas, como: Fundação Bradesco, Lemann, Itaú social, Instituto Natura, Unibanco, entre outras, o que propõe um projeto de hegemonia da classe empresarial do país.

O interesse burguês pela educação não é novidade, todavia nas últimas três décadas sua ação tem sido notabilizada pela difusão de organismos que, tradicionalmente, vêm tecendo o papel histórico de construtores de uma nova pedagogia hegemônica, formando frentes de ação no interior do Estado, indica Lamosa (2020), apontando a frente social-liberal, dirigida pelo TPE, e a frente liberal Ultraconservadora, que tem no “Escola sem Partido” e no “bolsonarismo⁶⁶” sua referência.

Estas duas frentes articulam organizações distintas da classe dominante e elaboram estratégias e ações que, por caminhos diferentes, buscam definir as políticas

⁶⁵ Think tanks - são instituições que se dedicam a produzir e difundir informações sobre temas específicos. Seus objetivos são influenciar ideias na sociedade e decisões na política. Fonte: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/12/01/O-que-s%C3%A3o-think-tanks.-E-como-eles-influenciam-a-pol%C3%ADtica>

⁶⁶ Refere-se aos defensores do governo Bolsonaro: Militares, a lumpemburguesia e setores religiosos ligados a teologia da prosperidade, tanto entre as igrejas evangélicas, quanto entre setores ultraconservadores da igreja Católica, além de parceria com organizações como Student for Liberty. (LAMOSA, 2020, P. 15)

educacionais e redefinir o papel das escolas brasileiras de acordo com os interesses das frações de classe que compõem ambas as frentes. (LAMOSA, 2020, p. 12)

Embora representem a mesma classe social, essas organizações diferem-se pelos grupos que a compõem⁶⁷ e, ainda, por pautas como militarização das escolas, escola sem partido⁶⁸, ideologia de gênero, entre outros que integram estratégias negacionistas e obscurantistas defendidas pela frente liberal ultraconservadora. Mas se assemelham:

Na defesa de um currículo tecnicista, na elaboração e difusão de formas e instrumentos de controle do trabalho realizado nas escolas e na agenda que resultou na aprovação da Base Nacional Comum Curricular e na contrarreforma do ensino médio, ambas iniciadas no contexto pré-golpe e acelerada na conjuntura de contrarreformas que caracterizam o período pós-golpe e a aprovação da contrarreforma trabalhista e previdenciária. (LAMOSA, 2020, p. 17)

Essas organizações têm sido responsáveis por difundir projetos, ações e induzir alterações à educação, expressando nessas, uma concepção de mundo e um projeto formativo para a classe trabalhadora. Articularam-se, ainda, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, BNC-Formação, que veremos à frente.

O PNE aponta fragilidades desde sua elaboração uma vez que não foi apresentado um diagnóstico acerca da situação da educação no Brasil. Entretanto:

Exatamente quando se alimentou a esperança de algum avanço mais significativo com a aprovação do novo PNE, que aprovou 10% do PIB para a educação, reivindicada desde a década de 1980, por ocasião da Constituinte, e com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação, sobreveio o golpe e estamos diante de um retrocesso não de anos, mas de décadas, incidindo sobre vários aspectos a começar pelo próprio Plano Nacional de Educação que, com a instalação do governo ilegítimo, antipopular e antinacional, resultou totalmente inviabilizado. (SAVIANI, 2018, p. 302)

O autor é enfático ao discorrer que muitas das metas do PNE já venceram sem serem atingidas e as demais se encontram totalmente inviabilizadas pela Emenda Constitucional⁶⁹ que o governo de Michel Temer fez aprovar no Congresso. Em destaque reiteramos o entendimento de que o referido governo ascendeu ao cargo após impeachment da presidenta

⁶⁷ A frente social liberal organizada pelo Todos pela educação reúne os maiores bancos, indústrias, incluindo a agroindústria e grandes corporações. Já a liberal ultraconservadora reúne empresários do ramo de serviços como construtoras, redes de restaurantes, rede varejista, comunicação. (LAMOSA, 2020, p. 16)

⁶⁸ Movimento criado em 2004 pelo então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, e que ganhou força a partir de 2015. Os defensores deste se dizem apartidários e sem ideologia e combatem a doutrinação ideológica na escola, o que segundo eles, está sendo realizada pelos professores. Assim buscam mecanismos que não permitam aos professores transferir aos alunos suas concepções morais e políticas.

⁶⁹ Apelidada de “PEC do fim do Mundo”, PEC 55, gerou a EC n° 95, que congela os gastos públicos por um período de 20 anos, foi aprovada a toque de caixa pelos Senadores em dezembro de 2016, apesar de duramente criticada pela oposição, sindicatos, movimentos sociais, dentre outros.

Dilma, caracterizando-se como golpe, haja vista os ingredientes articuladores deste, bem como a farsa da votação ocorrida no Senado Federal⁷⁰.

As mudanças decorrentes do Golpe estão ligadas a profundas transformações onde interesses políticos subordinam-se a interesses mercadológicos, alinhados assim a padrões internacionais de organização econômica e social resultantes das pressões competitivas de mercado em escala mundial, principalmente na economia. O governo atual, de Jair Bolsonaro, explicitamente se põe a serviço desses interesses. Nesse cenário vivenciamos recorrentes ataques e desvalorização da escola pública, onde no cerne encontra-se o professor apontado como propagador de ideologias e distanciado daquela que “deveria ser sua função”, ensinar.

O “Escola Sem Partido, a Ideologia de gênero”, são exemplos de discursos tendenciosos e irresponsáveis jogados a população que desqualificam, não só o trabalho do professor, como também o da escola pública enquanto centro de formação e humanização. Estes camuflam, na verdade, o interesse oculto almejado pelos partidos da direita, conservadores, reacionários que desejam a manutenção do *Status Quo* e todas as desigualdades e injustiças presentes:

Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores, fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso a que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. Eis porque a proposta da escola sem partido se origina de partidos situados à direita do espectro político. (SAVIANI, 2018a, p. 785).

Recorremos a Imbernón (2009, p. 38) lembrando o trabalho de Freire como suporte a análise da tantas vezes denunciada falácia da neutralidade escolar, da formação técnica do professor, na busca em construir uma educação mais politizada com um compromisso baseado na liberdade das pessoas e não da dominação. É necessário “realizar a denúncia e propor a anunciação dos processos inseparáveis”, pois “o compromisso da mudança passa pela análise das contradições e por denunciá-las, buscando alternativas de mudança”.

O que se verifica são ampliações do ideário neoliberal, e neste a educação, professores e a esfera pública são atacadas, desqualificadas e desmontadas, ampliando-se processos de privatizações ou destinação cada vez maior de recursos públicos para a seara privada,

⁷⁰ Nesta não houve apresentação nenhuma de prova que comprovasse o crime de responsabilidade ao qual indicavam como justificativa para o impeachment, pelo contrário, muitos senadores afirmaram não haver crime, mas votariam a favor alegando a crise econômica como sendo provocada pela gestão da presidenta. (SAVIANI, 2018) A crise política atual: uma grande farsa. (SAVIANI, 2020) Disponível em: <https://appsindicato.org.br/dermeval-saviani-e-golpe-sim/> Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. Disponível em: Educ. Soc., Campinas, v.39, n°. 144, p.779-794, jul-set, 2018.

alargando o cenário das reformas da década de 1990. Entende-se que o professor é o elo entre a política educacional e a escola, e qualquer mudança no sistema impreterivelmente passa por ele, mas não depende exclusivamente dele.

De tal modo, a história da profissão docente lida com uma série de mudanças a partir do amplo debate acerca da função educativa e acabam sendo bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. Esta é ampliada em decorrência do PNE, bem como pela política de currículo instituída pela Base Nacional Comum Curricular e posteriormente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada), o que retrataremos a seguir.

2.3.2 A BNC- Formação Continuada: Formar ou alinhar?

Anterior ao PNE 2014, o CNE discutia questões ligadas à qualidade da formação, principalmente da graduação, objetivando mudanças. Assim, é aprovada a Resolução CNE/CP 2/2015⁷¹ definindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Um dos documentos mais debatidos em nível educacional, com participação direta e reconhecimento dos movimentos de educadores e das sociedades científicas da área da educação, a Resolução CNE/CP n° 2/2015 expressa a concepção e os princípios que balizam a ideia de base comum nacional para a formação de professores. (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p.47)

As diretrizes reafirmam a centralidade da formação ao nível da política pública reconhecendo a escola como uma organização complexa e que a profissionalização docente requer, desde a formação inicial, uma aproximação desta.

Apesar de esta Resolução expressar concepção e princípios de base comum construídos com participação e reconhecimento dos movimentos de educadores a mesma foi revogada pela CNE/CP 2/2019, mesmo sem ter encerrado seu prazo de implementação. Além de evidenciar a típica descontinuidade da política educacional, tal ação demonstra o quanto a política pública está atrelada a mudanças de governo.

O emaranhado que envolve a revogação da Resolução está relacionado à mudança na política de currículo da educação básica, decorrente da homologação da Base Nacional

⁷¹ Essa Resolução revogou a anterior CNE/CP 1/2002.

Comum Curricular - BNCC⁷², pois “as políticas de formação continuada de docentes gravitam, por sua vez, em torno da implementação do currículo da educação básica” (GATTI 2011, p. 36). A BNCC é:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL; MEC, 2018 p. 9).

Além das orientações na regulação dos currículos na educação básica, definição de conhecimentos, competências e habilidades que se espera ser desenvolvida pelos estudantes, a BNCC aborda como primeira tarefa de responsabilidade da União uma ação relacionada à formação de professores, promovendo “revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC”.

Essa BNCC tem sido carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo MEC⁷³ e impacta diretamente as políticas de currículo, a formação dos profissionais da educação, e os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino. A mesma foi proposta no contexto de contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo governo que ascendeu após o Golpe, em sua “ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas, quanto ao direito à educação e às políticas educacionais”, indica Aguiar (2018, p.8).

Apesar de inicialmente ter sido discutida e debatida com participação de representantes dos diversos segmentos da sociedade, científica, campo de educadores, bem como com contribuições decorrentes de consulta pública em uma perspectiva participativa e democrática, esta sucumbiu no novo governo. Várias foram as críticas à BNCC. Lançamos as apresentadas por Lopes (2018, p. 23) sobre a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação, como se todos os problemas da sociedade fossem solucionados com mais educação, a redução da educação em níveis e padrões uniformes de aprendizagem, a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum.

Mais uma vez, culpabiliza-se os professores pelas mazelas e problemas da educação, ao mesmo tempo em que os eleva à função prioritária de solucionador. A FCP se encontra na ordem do dia e essa ideia está explícita como função primeira da BNCC. É importante, no entanto cogitar que tipo de formação se pretende nesse contexto específico. Alinhar-se à base

⁷² Em 2017 a BNCC foi homologada pela portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, mediante Parecer CNE/CP nº 15/2017.

⁷³ Especialmente após o Impeachment da Presidenta Dilma

nacional é o que está exposto no documento. O Movimento pela Base Nacional Comum⁷⁴ formulou documento abordando critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC:

Embora haja muitas atitudes e práticas alinhadas à BNCC já incorporadas pelos professores, é preciso torná-las mais intencionais e reconhecidas. Para isso, é preciso que as formações continuadas sejam pensadas não apenas como cursos e palestras, mas como vivências. Justamente porque não se trata apenas de assimilar conhecimentos, mas de experienciá-los para poder transmiti-los aos alunos com segurança e propriedade. (BRASIL; MEC, 2019, p. 3)

Apesar de o documento abordar o reconhecimento do professor como um profissional “com conhecimento adquirido por meio de experiência ou formação, que possui frustrações, receios, dúvidas legítimas, dificuldades, potenciais e vontade de aprender” sugere que as formações moldarão a prática desse profissional, pois “a BNCC propõe repensar o modo como se aprende e, conseqüentemente, a forma como se ensina”, indicando que “a formação deve ser um espelho do que se espera que aconteça em sala de aula” (BRASIL; MEC, 2019 p.9).

O alinhamento e intencionalidade da formação estão descritos na BNCC bem como no Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, disponibilizado pelo MEC, em 2019 e consubstancia a terceira versão do parecer do CNE, que visa revisar e atualizar a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que ainda estava em implementação.

A proposta para Base Nacional Comum, da Formação de Professores da Educação Básica é um componente da Política Nacional de Formação Profissional e foi apresentada ainda na gestão de Temer, encaminhado ao CNE em dezembro de 2018 e, posteriormente recolhido pelo MEC no governo Bolsonaro. Se esta já vinha provocando agitação no campo educacional, ampliou ainda mais estranhamento o fato de o MEC por em suspeição um documento elaborado em instância colegiada como é o CNE.

A ANPEd posicionou-se sobre o texto referência, reiterando sua posição em favor das diretrizes de 2015 (Resolução nº 2/1015) e, conseqüente arquivamento do documento supracitado e do processo de reforma, advertindo que a oferta de uma formação plena dos sujeitos, entre eles os professores, articulada aos objetivos de cidadania e formação para o mundo do trabalho, conforme preceito constitucional exige confiança, investimento e regularidade nas políticas. Assim:

⁷⁴O Movimento pela Base é um grupo não governamental que, desde 2013, reúne entidades, organizações e pessoas físicas de diversos setores educacionais, que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular. As entidades compõem em sua maioria os mesmos integrantes do Todos Pela Educação.

... o nosso imaginário social sobre o professor é de uma pessoa que marca a vida de outras pessoas, que faz a diferença na vida de crianças, de jovens e de adultos, o que é possível justamente porque a prática educativa enquanto prática social não é homogênea, mas contextual, plural e diversa. (ANPEd, 2019, p.1)

Nesse sentido registra conquistas para a formação dos profissionais ao consolidar normas e diretrizes nacionais em sintonia com a defesa da escola pública de qualidade, no entanto assinala que:

A aprovação da BNCC não demanda mudanças nas DCNs de formação de professores, pois ela expressa devidamente a necessidade de a formação de professores articular-se às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior visando garantir projetos institucionais que promovam a melhora da formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. (ANPEd, 2019, p.1)

A ANPEd expõe como o texto evidencia a tendência do MEC em prosseguir formatando a educação ao projetarem uma política nacional de formação dos profissionais em tela, bem como o currículo de formação de professores, na contramão das preocupações explicitadas pelo movimento dos educadores e das entidades científicas da área.

Dessa forma, indica que ao adotar como eixo estruturante da formação de professores “a aprendizagem das competências previstas na BNCC como garantia de sua implementação na escola básica, passível de avaliações em larga escala para verificar a sua efetivação”, o documento demonstra que “o perfil de professor que se espera, aproxima-se mais daquele que executa do que daquele que toma decisões como um profissional da educação sobre o currículo da escola em que leciona”. Assim, indica 9 motivos que provocaram contrariedade na visão da associação. Destacamos o motivo 1- Uma formação de professores de “uma nota só”; o qual indica que:

O Texto Referência sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica adota como única orientação e possibilidade de formação os pressupostos subjacentes a BNCC. (ANPEd, 2019, p. 2)

O que é considerado pela ANPEd um “reducionismo sem precedentes na história da educação nacional”, pois “não prevê um perfil profissional voltado para o desenvolvimento de sua autonomia com capacidade de tomar decisões e dar respostas aos desafios que encontra na escola”. A impressão é de que as licenciaturas devem se ajustar, ou melhor, devem ser reduzidas à BNCC, uma vez que a proposta deste documento é alinhar a formação inicial e continuada de professores a esta.

Apesar das inúmeras críticas o Texto Referência findou aprovado pelo Parecer CNE/CP 22/2019. Deste, emergiu a Resolução CNE/CP 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de Professores para Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e posterior, de forma distinta, a Resolução CNE/CP 01/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Taffarel (2019) chama atenção ao fato de que o CNE aprovou as diretrizes desconsiderando completamente as críticas e proposições encaminhadas de forma veemente e reiteradas por entidades do campo da Educação, representativas e ignorou:

Uma concepção importante construída pelo movimento dos educadores ao longo dos últimos 40 anos de luta, em defesa de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação (...). E ao encaminhamento da maior entidade de educação do nosso país a ANPED que denunciou “A Formação Formatada⁷⁵” na lógica do capital (TAFFAREL, 2019, p.4).

Ao contra argumentar um texto assinado pelo professor Mozart⁷⁶, a autora desconstrói os argumentos do professor explicitando o caráter privatista e capitalista oculto, silenciado ou invertido na sua defesa, pois os argumentos do professor:

Induzem a uma inversão sobre a qualidade da educação básica, colocando nos ombros dos professores a responsabilidade pela aprendizagem, quando sabemos que isto depende de um conjunto de fatores onde pesam: os investimentos públicos, o financiamento público, as condições objetivas, a situação socioeconômica cultural das famílias, o acesso às tecnologias, às carreiras, os salários, e materiais didáticos, à gestão e administração democrática, inclusiva, participativa das escolas. (TAFFAREL, 2019, p.5).

Contudo enfatiza a responsabilidade do professor silenciando sobre todas as medidas⁷⁷ que estão sendo adotadas, e que destroem serviços públicos, aprisionam a escola, limitam severamente a atuação dos profissionais da Educação e transferem recursos públicos para o setor privado. Assim, o CNE está contribuindo com a degradação de uma profissão, pois as ideias ocultas no documento querem aprisionar os profissionais da Educação, descaracterizar e rebaixar sua formação, levando esta a um mero alinhamento à BNCC, o que representa um retrocesso à concepção de formação.

⁷⁵ Ver mais a respeito em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>

⁷⁶ Ex-reitor da UFPE, atual membro do Conselho Nacional de Educação, Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna e relator do Parecer CNE/CP 22/2019.

⁷⁷ EC 95/16, a reforma trabalhista, da previdência, as PEC em andamento –Emergencial, Fundos Públicos, Pacto Federativo, a Reforma da Previdência, Tributária, Sindical, as Privatizações, entre outras.

Freitas (2020) discorre que assim como o CNE ignorou, e revogou as contribuições consubstanciadas pela Resolução 02/2015, a BNC-Formação Continuada, que deve está em consonância com a BNCC e a BNC-Formação Inicial (Resolução CNE/CP 02/2019):

parte de um conjunto de normatizações que indicam a intenção de aprofundar a implementação de uma política de formação de professores de caráter tecnocrático, alinhada exclusivamente às competências e conteúdos da BNCC e à lógica empresarial privatista que vem se impondo na educação básica pelos reformadores empresariais. (FREITAS, 2020)

Há, segundo a autora, a intenção de afastar as Universidades das ações de formação continuada dos profissionais das redes públicas de educação básica proposto que vem se efetivando, principalmente desde a criação da Rede Nacional de formação de Professores da Educação Básica.

Mediante o caráter imediatista, ausente de diálogos e debates em que as políticas educacionais vêm sendo impostas, as críticas daqueles que integram associações e entidades representativas do campo da educação se ampliam, a exemplo o XX ENDIPE⁷⁸ Rio, em que a tônica das discussões foi dimensionada pelo cenário político e educacional que se insere nosso país e a insurgência ganhou coro e corpo nos diálogos e debates. Na sessão de abertura do evento Professora Vera Candau explicitou:

Insurgir não é não resistir, é ir além da resistência. Porque a resistência dá a impressão que você fica reativo. Insurgir não é só ficar reativo como ficar propositivo. Insurgir supõe desnaturalizar, insurgir supõe propor, insurgir supõe criar alternativa. (CANDAU, 2020)

Contrapomo-nos, também à ideia de formação como mero alinhamento exposta nas Diretrizes, entendendo que a autonomia e a reflexão sejam base do desenvolvimento profissional e identitário, onde é preciso estabelecer espaço para que elas se dêem e não apenas submetam os professores a uma tecnização de seu trabalho. É possível, claro, almejar algum tipo de reflexão dos professores diante das propostas governamentais para além de uma assimilação acrítica, reprodutivista ou passiva, visto serem pessoas que exercem função em instituições formativas e como seres humanos, não absorvem e nem aplicam automaticamente tudo que lhes é transmitido, sofrem e exercem influência no meio em que estão inseridos.

Deste modo, reconhecendo o contexto como influenciador, e que não se pode distanciar desse sob o risco de discursos enganadores, direcionaremos o olhar a uma dimensão mais local, ao campo desse estudo, no qual versaremos sobre características regionais, educação e políticas públicas educacionais, com foco na formação continuada de professores.

⁷⁸ Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

3 A Rede pública municipal de ensino do Crato: um campo de pesquisa

É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire

Em decorrência das mudanças socioeconômicas e a partir da política de avaliação e instituição do IDEB, estabelecendo metas com objetivo de atender a um determinado padrão de desempenho⁷⁹ muitos Estados e Municípios passaram a ser, de forma mais incisiva, submetidos a promover resultados baseados nesses indicadores padronizados, sendo em alguns destes, como o Ceará, criados sistemas de avaliação similares ao do SAEB.

Tais exigências promovem modificações ou direcionamentos específicos aos programas e políticas de formação de professores, seja inicial ou continuada, seja nas de âmbito federal ou nas de cunho Estadual e Municipal mediante discurso de melhoria da qualidade da educação a partir da melhora da formação docente. Nessa perspectiva diversos projetos ou propostas de FCP foram implementadas nas redes de ensino do país, direcionando quase que prioritariamente, um olhar específico para as práticas de alfabetização.

Assim, pretende-se, no decorrer desse capítulo, aproximar a discussão sobre as políticas de formação continuada do campo em que se desenvolve e objetiva essa pesquisa, para tal uma análise sobre o contexto e a realidade em que se insere a rede pública municipal de ensino do Crato – Ceará é essencial para a compreensão em dimensão mais local.

3.1 Caracterizando o município do Crato-CE: políticas educacionais e o olhar para a formação continuada de professores

Localizada no sul do estado do Ceará, ao sopé da Chapada do Araripe e integrante da Região Metropolitana do Cariri, a cidade do Crato⁸⁰ é conhecida por muitos como o "Oásis do Sertão" pelas características climáticas mais úmidas e favoráveis à agropecuária. A Chapada⁸¹ converge os ecossistemas da Mata Atlântica, Caatinga e Cerrado, possui inúmeras fontes de água e está legalmente protegida por uma Floresta Nacional (1946), uma Área de

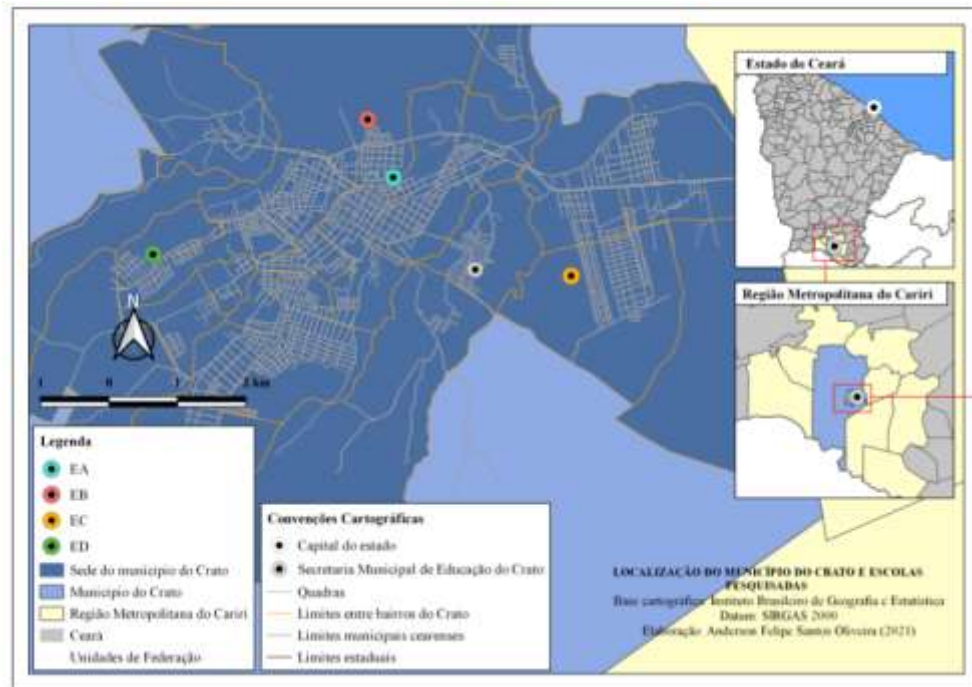
⁷⁹ Referem-se aos apresentados pelos países desenvolvidos, resultados da PISA. Foi estipulado um prazo até 2021 para que estudantes das escolas brasileiras atinjam os referidos padrões.

⁸⁰ Elevada à condição de cidade com denominação de Crato pela Lei Provincial n.º 628, de 17-10-1853. Fonte: <https://crato.ce.gov.br/omunicipio.php>

⁸¹ Fonte: <https://cartografiacultura.wixsite.com/cartografiacultura/introducao>

Proteção Ambiental (1997) e um Geopark (2006), sendo o depósito de fósil mais importante do Brasil e um dos 10 maiores do mundo.

Figura 1 - Localização do município do Crato e Escolas Pesquisadas



O município tem uma população estimada de 133.031 habitantes⁸² e constitui-se numa cidade com expressiva importância regional sendo um dos mais importantes e antigos do Ceará, com IDHM (2010) em 0,713, o que o situa na faixa de Desenvolvimento Humano Alto. A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é a longevidade, com índice de 0,822, seguida de Educação, com índice de 0,673, e de Renda, com índice de 0,655⁸³.

A maior parte da população mora na zona urbana e o município é dividido além da sede, nos seguintes distritos: Baixio das Palmeiras, Belmonte, Campo Alegre, Dom Quintino, Monte Alverne, Bela Vista, Ponta da Serra, Santa Fé e Santa Rosa. A cidade apresenta altíssima desigualdade de renda, porém esta diminuiu razoavelmente ao longo da década de 2000, reduzindo a concentração de riqueza de 0,64 em 2000 para 0,57 em 2010⁸⁴. Apesar disso 8,61% dos cratenses ainda são extremamente pobres e outros 24,54% sofrem com a pobreza.

⁸²Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/crato.html?>. Acesso em: 08 jan. 2021

⁸³ Fonte: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/crato_ce. Acesso em: 08 abr. 2020.

⁸⁴ Fonte PME – lei 3.108/2015 – pag. 16.

No tocante a Educação apresenta, segundo dados do último censo 2010 (IBGE⁸⁵), taxa de escolarização de 6 a 14 anos em torno de 97,8%. Em 2018 registraram-se, no ensino fundamental, 18.349 alunos matriculados e em torno de 997 docentes. O IDEB do município em 2019⁸⁶ foi de 5,5% nos anos iniciais do ensino fundamental na rede Pública. Atualmente, o Crato tem 60 escolas na rede pública municipal, estando 36 na sede do município e 24 nos distritos. Ressaltamos que a cidade agrega ainda escolas da rede estadual e privada de ensino, Universidade Pública e Privadas, Institutos Federais.

A Proporção de crianças e jovens frequentando ou tendo completado determinados ciclos indica a situação da educação entre a população em idade escolar do estado e compõe o IDHM Educação, assim, de acordo com o Atlas Brasil, a proporção de crianças⁸⁷ de 5 a 6 anos na escola era de 97,56%, em 2010, de crianças de 11 a 13 anos nos anos finais do ensino fundamental era de 86,59% e a proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo era de 60,49%.

O estudo mostra ainda que em 2010, 85,83% da população de 6 a 17 anos do município estavam cursando o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade-série. Cabe destacar que o município ainda enfrenta essa distorção idade série.

3.1.1 O Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC

Como integrante do Estado do Ceará, o município do Crato adota o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, como política pública educacional. O PAIC:

Foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado em 2007. Visa oferecer aos municípios formação continuada aos professores, apoio à gestão escolar, entre outros aspectos. Iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense. (SEDUC; PAIC)

Instituído pela Lei nº 14.026/2007, o PAIC é um programa de cooperação entre Governo do Estado e Municípios cearenses com a finalidade de apoiar estes para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. Por meio dele, estabeleceu-se um pacto com os municípios interessados em superar os problemas de aprendizagem escolar.

⁸⁵ Realizado a cada 10 anos o último censo demográfico ocorreu em 2010, estando previsto outro para 2020. IBGE - <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/crato/panorama> Acesso em: 08/04/2020.

⁸⁶ Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> Acesso:08/01/2021.

⁸⁷ Fonte: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/crato_ce Acesso em: 08/04/2020.

O referido programa foi iniciado em 2005 e pautado em um diagnóstico⁸⁸ referente à alfabetização dos alunos envolvendo amostra de diversos municípios do Estado onde a partir deste traçou-se estratégias que priorizaram várias dimensões. As pesquisas indicaram insuficiência dos currículos dos cursos superiores para formar o professor alfabetizador e a falta de conhecimento dos docentes para alfabetizar o que, segundo a pesquisa, refletia-se nas dificuldades dos alunos referente a leitura, escrita e compreensão de textos.

Nesse contexto, em decorrência da instituição do IDEB, vinculado ao currículo e a aferição de aprendizagem por meio das avaliações padronizadas em larga escala mediante metas pré-determinadas, pautou-se o discurso de que “as redes e as escolas podem escolher o caminho que quiserem, mas têm de chegar aos resultados esperados” (GATTI et al., 2011, p. 41). É possível que esse discurso de autonomia, incluída aia docente, funcionasse dessa forma, porém a enorme pressão do sistema educacional para o cumprimento de metas e alcance de resultados e rendimentos findam por demandar ações restritas, direcionadas que, por vezes, engessam completamente a ação docente.

Em 2011, o Governo do Estado, por meio da Secretaria de Educação - SEDUC, expandiu as ações do PAIC até o 5º ano, com vistas a melhorar os resultados de aprendizagem da etapa inicial do Ensino Fundamental, redenominado como Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC+5). Em 2015, pela lei nº 15.921/ 2015, foi alterado para MAIS PAIC⁸⁹, ampliando o trabalho de cooperação já existente com os 184 municípios, passando a atender também do 6º ao 9º ano nas escolas públicas cearenses.

O programa propõe uma intervenção sistêmica que é executada através de seis eixos: Eixo Gestão Municipal, Eixo Ensino Fundamental I, Eixo Ensino Fundamental II e Educação Integral, Eixo de Educação Infantil, Eixo Literatura e Formação do Leitor, Eixo de Avaliação Externa. O Eixo Gestão Municipal traz como objetivo “promover o fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino, envolvendo assessoria técnica para a estruturação de modelo de gestão focado no resultado da aprendizagem” (MAISPAIC), indicando objetivos específicos distintos dos quais destacamos os seguintes:

-Promover o assessoramento técnico às equipes de gestão do PAIC nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e nas Secretarias Municipais da Educação (SME); - Fortalecer o gerenciamento dos

⁸⁸ Tal pesquisa decorreu a partir do Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar, formado por diversas entidades da sociedade civil, universidades do Estado do Ceará, Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Conselho Estadual de Educação, em parceria com a UNDIME e o UNICEF.

⁸⁹ O Programa mantém os seguintes parceiros: UNICEF, Associação dos Municípios do Estado do Ceará (APRECE), UNDIME-CE, Associação Para o Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará (APDMCE), Secretaria da Cultura (SECULT), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum de Educação Infantil.

sistemas municipais de ensino, a partir da formação das suas equipes técnicas; - Construir critérios para o estabelecimento de políticas de valorização do magistério, com ênfase no desempenho docente e na aprendizagem dos alunos. (SEDUC; MAISPAIC)

É observável o discurso empresa embutido nas propostas, enfatizando o gerenciamento, valorização do magistério por desempenho e foco no resultado da aprendizagem. Ressalta-se que a valorização em questão está vinculada ao desempenho nas avaliações externas, principalmente no SPAECE, que é o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, decorrendo assim o Prêmio Escola Nota 10⁹⁰.

O Prêmio destina-se às escolas com melhores resultados de aprendizagem nos segundo, quinto e nono ano do ensino fundamental, por serem as séries avaliadas, mas também contempla as escolas com o resultado mais baixo passando estas a serem apoiadas⁹¹ por aquelas. O prêmio é destinado à escola e está balizado por várias condições tais como: percentual de alunos matriculados, quantidade mínima em cada série, percentual mínimo no nível desejado, bem como no nível adequado.

Apesar de a premiação destinar-se a escola, há decorrente desta, a possibilidade de o gestor municipal premiar, sob discurso de valorização docente, professores das séries avaliadas, bem como alunos com melhor desempenho, além de formadores da SME e núcleos gestores das referidas escolas. Em 2019 o município do Crato, através do Projeto EduCrato premiou 75 alunos, 51 professores e 5 escolas, além de gestores, formadores do MAISPAIC e servidores técnicos administrativos, conforme divulgação em jornal da prefeitura.

Há um claro estímulo à competitividade mediante mérito e desempenho, bem como relacioná-los a possibilidade de valorização docente, afinal parece mais justo “compensar os professores que desempenham melhor do que remunerar a todos igualmente”, porém desfavorável a esse argumento entende-se que “é difícil fazer uma avaliação justa e precisa, porque não se pode determinar objetivamente o desempenho”, aponta André (2015, p. 224).

Discorrendo sobre o relatório da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006), que discute três modelos de sistemas de recompensa baseados no desempenho, sendo: remuneração por mérito, baseada em conhecimentos e habilidades, compensação baseada na escola; André (2015) destaca que no Brasil há grande polêmica quanto aos benefícios dos bônus por desempenho, onde:

⁹⁰Criado através da Lei 14.371/2009, foi revogada por duas vezes estando em vigência a Lei Nº 15.923/2015, regulamentada pelo Decreto 32.079/2016.

⁹¹Nas escolas com menores resultados, serão oportunizados, pelas escolas premiadas, o desenvolvimento de ações de cooperação técnico pedagógico.

os que defendem a medida acreditam que a perspectiva de incentivo monetário pode estimular os docentes ou a escola a concentrar esforços na melhoria do seu desempenho, o que pode melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes (ANDRÉ, 2015, p. 224)

Contudo, as críticas recaem sobre o entendimento de que essa iniciativa concorre para o empobrecimento do currículo escolar uma vez que o desempenho é medido baseado nos resultados das avaliações externas, que, em geral focam em língua portuguesa e matemática, sendo medidas restritivas, pois não abrangem muitos aspectos do desenvolvimento humano, nem as demais áreas do conhecimento que são tão importantes quanto. Também, não mensuram outras questões que implicam no processo avaliativo tais como infraestrutura, recursos, material didático, segurança, contexto socioeconômico, dentre outros.

Por vezes, apoiam-se somente no resultado da avaliação externa para avaliar a qualidade do professor, entretanto esta parece não refletir fidedignamente a realidade. André (2015), referenciando Vaillant (2006), indica que a avaliação dos docentes, ao longo da carreira, e aqui ela se refere a uma avaliação no sentido de diagnóstico da situação e identificação de medidas para melhorá-la, é quase inexistente.

Deste modo a ideia de valorização mediante mérito e desempenho ainda envolve muitas críticas, além de empobrecer o currículo, já que as avaliações focam em matemática e português, e nessa mesma linha segue o MAISPAIC, pois mira em propostas didáticas de alfabetização, onde seu material, bem como a formação continuada realizada em nível de fundamental I, contempla apenas estas disciplinas, ficando os demais componentes curriculares negligenciados da mesma. No Eixo Ensino Fundamental I, nível alvo da pesquisa em questão, o programa tem como objetivos:

Oferecer cooperação técnico-pedagógica aos municípios para a implantação e implementação de propostas didáticas de alfabetização; Produzir materiais didáticos estruturados e de apoio pedagógico para professores e alunos do ensino fundamental; Viabilizar a formação docente continuada e em serviço nos municípios, através de formadores do MAIS PAIC da SME; Suscitar que nenhum aluno ainda não alfabetizado, independente da turma em que esteja matriculado, fique sem ler e escrever nos anos iniciais do ensino fundamental até o 5º ano; Realizar acompanhamentos pedagógicos nos municípios. (SEDUC; MAISPAIC)

Nesse contexto, os materiais organizados pela SEDUC são distribuídos nas escolas e contemplam o caderno de atividades para os alunos e o caderno de orientações didáticas, destinados aos professores, além da coleção PAIC Prosa e Poesia que constituem o acervo literário vinculado ao eixo de literatura e formação do leitor. Onde:

No eixo Alfabetização, o apoio é fundamentado na formação de professores vinculado ao currículo e ao uso de material estruturado. O estado oferece material

estruturado aos municípios para ser utilizado com as turmas de 1º e 2º ano⁹² (os materiais estruturados são entendidos como um conjunto de materiais diversificados, destinados a professores e alunos que, com base em metodologias de alfabetização, propõem atividades a serem realizadas diariamente na sala de aula e em tarefas de casa). *A formação de professores é articulada ao currículo e ao material, focando na prática em sala de aula. Integra-se ainda à formação o acompanhamento pedagógico realizado pelas equipes escolares e municipais.* (CEARÁ, 2012, p. 22. grifo nosso).

É observável que a formação continuada vincula-se totalmente ao material e currículo proposto pelo programa, focando na prática de sala de aula, o que nos remete a uma metodologia pragmática e instrumental, onde o professor absorve informações acerca de como deve utilizar, mediante técnicas, determinado material em sala. O caderno de orientações didáticas apresenta a rotina e mostra como o professor deverá desenvolvê-la; o material do aluno deve ser utilizado diariamente.

Há o discurso de que o material é flexível e o professor deve adaptá-lo à realidade de sua turma. Entretanto, o mesmo é tão diretivo que nos leva a questionar até que ponto o professor, de fato, o adapta. Outro destaque refere-se a que os objetivos estão atrelados aos descritores, sendo estes uma lista de códigos com habilidades e competências a serem desenvolvidas, previstos na matriz de referência do SPAECE e do SAEB, específica a cada série, e o MAIS PAIC orienta que o planejamento do professor deve seguir tais.

Para verificar o atingimento das metas foi instituída a Prova PAIC⁹³, uma avaliação de caráter censitário, que funciona como diagnóstico da alfabetização⁹⁴ dos alunos, bem como norteador e promotor da proposta de formação continuada nos municípios. Além, e diferente desta, o Estado criou a vertente denominada SPAECE Alfa⁹⁵, avaliando em português, somente leitura e seus resultados expressos em níveis de proficiência⁹⁶. Ambas as avaliações, além das do SAEB, são guias prioritários utilizados pelo programa, “visto que este concebe a avaliação externa como um instrumento de gestão fundamental para a intervenção pedagógica” (CEARÁ, 2012, p.114).

Entende-se que a avaliação tem esse propósito norteador da ação pedagógica, contudo não nos filiamos à ideia de atrelar a formação continuada unicamente a apreensão e execução de políticas educacionais que buscam o cumprimento de metas, mediante diagnósticos por vezes, alheando-se a inúmeras outras questões que interferem significativamente na prática

⁹² Com a ampliação do programa para MAIS PAIC o material passou a ser distribuído para as demais séries que integram o Fundamental I.

⁹³ A avaliação contempla o conjunto de habilidades expressas por descritores, integrantes do programa, correspondentes ao ano dos alunos avaliados.

⁹⁴ Refere-se a alfabetização no tocante às disciplinas de língua portuguesa e matemática.

⁹⁵ Derivado do SPAECE que foi implementado em 1992 pela SEDUC, com o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado.

⁹⁶ Utilizando para isso a Teoria de Resposta ao Item e a escala de desempenho da Provinha Brasil, do MEC.

docente e em reflexo na aprendizagem dos alunos. Uma proposta construída distante da realidade escolar, bem como das necessidades e contribuições docentes.

É necessária uma perspectiva crítica e ampla acerca de tais diagnósticos. Não se pode dissociar formação e contexto de trabalho ou termos um discurso enganoso, visto que:

Tudo que se explica não serve para todos, nem em todo lugar. O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança. Por exemplo, a situação trabalhista condicionará os modos de formar e, obviamente, a inovação. A um professor ou professora mal remunerado (...) não se é possível exigir tarefas de muita inovação e mudança. (IMBERNÓN, 2009, p.10)

É indispensável conciliar aspectos que atendem efetivamente as demandas docentes e proporcionar infraestrutura e recursos⁹⁷ mais adequados ao seu trabalho. As críticas às práticas formativas, que se distanciam do contexto de trabalho, à escola ampliam-se a cada dia, visto que por adquirir uma feição uniforme e prescritiva baseiam-se na ideia de uma necessidade formativa como a lacuna entre o que é ou sabe o professor, e o que ele deveria saber, sem ao menos dar-lhe ouvidos.

Apesar de situar-se nas limitações administrativas e organizacionais é necessário equilibrar os processos formativos desejados pelos governos com as necessidades reais dos docentes. Tais necessidades, como aponta Imbernón (2016):

Partem da base de que, para planejar a formação, é importante conhecer o que o professorado pensa, suas necessidades sentidas e expressas. Define a necessidade como um problema que pode ser resolvido. O professor é visto como um sujeito de formação; portanto, será necessária sua participação na análise de necessidades. Parte da ideia de que, é importante conhecer o que pensam os sujeitos, suas necessidades sentidas e expressas. (IMBERNÓN, 2016, p.163)

A FCP que tem como base a análise das necessidades do pessoal da escola requer redefinir a intervenção dos formadores e promover maior participação docente na transformação da prática, decidindo quais estruturas de pensamento e atitudes deverão ser trabalhadas, configurando uma formação centrada no professor e não unicamente no sistema. É preciso reconhecer, verdadeiramente, o professor como dotado de saberes e não como um usuário ignorante.

Apesar de ter o MAISPAIC como política educacional prioritária e esta, dentre outros eixos, viabilizar a formação continuada através de formadores do programa nas SME, o Município não se exime das políticas nacionais como ocorreu com vários programas⁹⁸ em

⁹⁷Nesse ponto o programa indica que “o incentivo ao investimento adequado pelos municípios na estrutura física, em materiais e em equipamentos das escolas permanece uma questão relevante para a consolidação de políticas de melhoria da educação, na visão de membros do comitê de articulação” (CEARÁ, 2012, p. 156)

⁹⁸Gestar I e II, PROFA, Pró-Letramento, dentre outros.

período anterior, assim como recentemente com o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁹⁹), e atualmente com a implementação da BNCC, que inclusive pontua claramente, assim como o MAISPAIC que a formação continuada deve estar alinhada a esta.

3.1.2 O Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC

À luz da BNCC foi construído o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC¹⁰⁰), um documento de caráter normativo, aprovado pela Resolução Nº 474/2018 e Parecer Nº 0906/2018 do Conselho Estadual do Ceará (CEC) e tem como objetivo:

Garantir aos estudantes cearenses o direito de aprender um conjunto de conhecimentos e habilidades considerados essenciais, em todo o território do Ceará. Assim, está alinhado à determinação pedagógica da aprendizagem na idade certa e serve de referência para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola que oferta educação básica no estado do Ceará. (CEARÁ, 2019, p. 7).

Os fundamentos pedagógicos da BNCC são a formação integral e a formação por competências, o DCRC, alinhado a esta, agrega ainda um conjunto de especificidades do Estado do Ceará, sendo um referencial norteador dos compromissos que devem ser assumidos pelos gestores em prol do desenvolvimento de uma escola com qualidade social, assim o movimento de reestruturação curricular em cada escola deve seguir conforme figura 02.

Figura 2 - Plano de aula da/do professora/professor DCRC/BNCC



Fonte: CEARÁ (2019, p. 7)

⁹⁹ O programa não mais está em execução no município, entretanto teve o PAIC como influência, promovendo avanços em relação a este, tais como ênfase em aproximar a escola do contexto extraescolar; desenvolver um trabalho em perspectiva interdisciplinar e que fortaleça o diálogo dos conhecimentos escolares com as demais dimensões da vida; a percepção dos educandos como sujeitos políticos e agentes de intervenção social; colocam os professores e professoras como sujeitos inventivos e não meros repetidores do que é aplicado na formação, destacando que a função do professor é de natureza intelectual e não técnica. (BRASIL, 2012)

¹⁰⁰ O DCRC está estruturado em quatro partes, a saber: Contexto Estadual, Histórico, Marcos Legais e Princípios; Pressupostos Teóricos, Epistemológicos e Políticos; Temas Integradores: Abordagem Transversal e Etapas de Ensino. (CEARÁ, 2019, p.7)

É exposto que a BNCC e o DCRC não descem ao nível das especificidades do Município, nem das escolas. Considerando que somente a escola, em seu fazer cotidiano, é produtora de currículo, faz-se necessário que este esteja materializado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade de ensino.

De fato, o planejamento docente deve estar vinculado diretamente ao PPP da escola, o que é uma exigência de longa data, entretanto é salutar destacar que, por vezes, o mesmo existe mais como uma cobrança do que propriamente como um documento discutido e construído coletivamente nas escolas. Enquanto docente da rede pública de ensino é possível aferir que este documento não permeia a dinâmica escolar com o rigor e importância devida, assim é necessário que a postura frente ao PPP precise ser revista.

O DCRC destaca que no desenvolver do currículo, em cada escola cearense, os educadores devem pautar suas práticas pedagógicas a partir de princípios Éticos, Políticos e Estéticos, onde:

Com o desenvolvimento de práticas pedagógicas norteadas pelos princípios éticos, políticos e estéticos, é certo que cada escola cearense desenvolverá uma dinâmica curricular interessante e voltada para a formação de seres humanos éticos, íntegros e comprometido com o bem comum. (CEARÁ, 2019, p.9)

Assim, a educação das crianças estará alicerçada em princípios como a equidade, inclusão, educação integral, foco no desenvolvimento de competências, contextualização, interdisciplinaridade, protagonismo infantojuvenil, e articulação escola-família-comunidade. (CEARÁ, 2019a). Amparada no Parecer CNE/CP Nº 11/2009, o DCRC defende que “para interessar aos alunos, a escola deve deixar de ser “auditório de informações” para se transformar em “laboratório de aprendizagens significativas”, bem como recorrendo ao conceito de interdisciplinaridade destaca que:

É nesse contexto que a interdisciplinaridade propõe na ação pedagógica atitudes democráticas voltadas sempre para o princípio de interpretar os sujeitos como seres integrais em constante construção da sua relação consigo, com o outro e com o mundo. (CEARÁ, 2019, p. 11).

Pensamos que essa mesma perspectiva deve ser levada às práticas de formação continuada, visto que esta, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional.

O que se verifica são formações, geralmente, restritas à preparação docente para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional como a participação no projeto educativo da escola, o relacionamento com alunos e com a comunidade, as discussões sobre temáticas relacionadas ao sistema educacional, às políticas educacionais, restringindo a vivência de natureza profissional. Em específico, a formação continuada o DCRC destaca que:

É importante que esta formação continuada tenha parte da sua execução na própria escola, local de trabalho do (a) professor (a), cumprindo o que atualmente é denominado de formação em contexto. Esse tipo de formação inclui o coordenador pedagógico no exercício da sua função de formador, colaborando com o professor na reflexão da sua própria prática e na criação de estratégias de intervenção referentes a mudanças que venham ressignificar a atuação docente. (CEARÁ, 2019a, p. 72)

Reiteramos nossa defesa no tocante a formação continuada ter a escola e toda sua complexidade como lócus. Deve-se partir das situações problemáticas dos professores e buscar, participativamente, coletivamente, dialogicamente, soluções para estas, favorecendo assim a construção de uma identidade e cultura docente, bem como possibilitando o desenvolvimento profissional e institucional. Entretanto,

Para que se dê essa formação, é preciso promover a autonomia dos centros e as condições necessárias para que se dê esta autonomia: capacidade de mudança e de automudança. Será necessária uma reconstrução da cultura escolar como objetivo não só final, mas também de processo, pois o centro deve aprender a modificar a própria realidade cultural das escolas. (IMBERNÓN, 2009, p. 54).

Ressaltamos, contudo que para a formação continuada em contexto escolar, seja esta de forma coletiva ou em momentos individuais, é necessário a consistência de outros fatores como infraestrutura, recursos pedagógicos, etc., o que ainda representa obstáculo visto a precariedade em que a maioria se encontra.

Também, chamamos atenção para a função do Coordenador pedagógico enquanto formador nesse contexto, uma vez que o que observamos mediante experiência profissional na rede pública. São coordenadores atolados em burocracias, em preenchimentos de formulários e instrumentais, ficando de lado as questões verdadeiramente de cunho pedagógico. Isso se a escola dispuser de um, pois ainda existem realidades escolares em que esse profissional não está presente, e se está, por vezes, abarca vários níveis de ensino não direcionando o olhar às especificidades decorrentes de cada um.

O DCRC salienta ainda que a formação para os projetos específicos dos sistemas de ensino deve se integrar à formação em contexto, bem como ressalta a valorização de

paradigmas de FCP que promovam a preparação de professores reflexivos, que compreendam a importância do seu desenvolvimento profissional¹⁰¹ (CEARÁ, 2019a, p.72).

Nessa ótica, Imbernón (2009, p. 54) indica que a formação baseada em situações problemáticas situadas nos problemas práticos responde às necessidades definidas pela escola, onde a instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritária, mediante projetos, diálogos, partilhas, frente a uma modalidade formativa de mero treinamento¹⁰². Assim, “a escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria”.

Reportamo-nos a Nóvoa (2009, p.18) quando questiona se hoje muitos professores não são bem menos reflexivos do que muitos que exerceram a docência em época onde não se falava do “professor reflexivo”, uma vez que hoje a maioria está sobrecarregada com a falta de tempo, de condições, de excesso de material didático pré-preparado entre outros, “é inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite”. Portanto:

Nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores [...] É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. (NÓVOA, 2009, p. 18)

É necessário que se promovam novos modos de organização da profissão, uma vez que muito dos discursos tornam-se irrealizáveis se permanecerem as fortes tradições individualistas ou as rígidas regulações burocráticas externas. O autor defende que só podemos superar a distância entre discurso e prática através de um campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto, assim destaca a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas como necessárias, onde:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional. (NÓVOA, 2009, p. 17)

Apesar de muito se falar em autonomia dos professores, em defesa de formação continuada em contexto, o que se verifica, porém é o controle, cada vez maior, por

¹⁰¹ Imbernón (2010) explica que o desenvolvimento profissional docente é um processo que ocorre ao longo da carreira, num processo vivencial e integrador, e que a depender das características do contexto em que o professor se insere esse desenvolvimento pode inibir-se ou ser facilitado.

¹⁰² Para o autor, “na mente de muitos formadores e professores, “treinamento” é sinônimo de formação permanente e configura o modelo que leva os professores a adquirir conhecimentos ou habilidades por meio da instrução individual ou grupal por um especialista” (IMBERNON, 2009, p.50)

instâncias diversas, da sua liberdade e independência, onde o aumento de dispositivos burocráticos está ligado às formas de governo e de controle da profissão, assim, alinhar a formação docente a um programa ou política não nos soa como valorização de saberes, cultura, identidade, e de desenvolvimento da profissão docente.

São necessárias mudanças de contexto, de organização, de gestão e de relações de poder entre os educadores, “já que a formação por si mesma resulta pouco, se não está unida a tais mudanças”, deste modo “o tão mencionado desenvolvimento profissional não recai na formação, mas em diversos componentes que ocorrem conjuntamente na prática laboral do ensino” (IMBERNÓN, 2010, p.44).

Diferente do MAISPAIC, o DCRC, segue a BNCC e contempla as várias áreas do conhecimento, discorrendo sobre o que muda para professores e alunos. É certo que a BNCC, bem como o MAISPAIC, vêem a formação continuada como essencial, principalmente como meio de implementação dos seus pressupostos, no entanto essa heterogeneidade de políticas educacionais, com objetivos direcionados, parece promover certa inquietação nos professores.

Mesmo pautados na discursiva de qualidade da educação tais políticas contemplam modelos e dimensões diferenciadas, possuindo materiais didáticos distintos a serem utilizados pelos professores, deixando-os muitas vezes confusos acerca de qual política privilegiar, ou como combiná-la. Recorremos a Imbernón (2016, p.07) ao discorrer sobre as múltiplas atribuições e informações recebidas por docentes e escola, do excesso de responsabilidades depositadas neles e da análise crítica a que são submetidos pela obtenção de resultados, onde “há uma obsessão mais com a medição do que com a melhoria social”.

Gatti, Barreto e André (2011) destacam que propostas muito genéricas podem levar os professores a se sentirem perdidos, ao mesmo tempo em que quando o detalhamento das prescrições curriculares é excessivo, tende-se a minimizar o espaço conferido à formação continuada e a considerar o professor como mero executor de programas e propostas elaboradas por outros. Assim, o equilíbrio talvez seja inicialmente balizado pelo diálogo com os docentes, em prestar mais atenção às demandas destes, bem como promover constantes revisões, visto a dinâmica educacional mutante.

A autora pontua ainda que o que se percebe, porém é que a busca pelo padrão de qualidade tende a traduzir-se basicamente em alcançar um bom resultado no IDEB, onde de um lado observamos o discurso pedagógico focalizando a avaliação como ponto de vista dos processos ensino-aprendizagem, e de outro o modelo de gestão de políticas de currículo centrado nos resultados não se mostra preocupado com processos.

É possível almejar, mesmo diante tantos obstáculos, uma posição crítica do professor. Se não atua como um profissional crítico reflexivo, como então promoverá uma formação que conduza ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, levando-os a uma maior autonomia e emancipação?

Uma política que repercutiu, ou deveria, no cotidiano do professor em relação a sua jornada de trabalho, além de outros aspectos, foi a Lei do piso¹⁰³, prevista no art. 62 da LDB e aprovada no município em 2013¹⁰⁴, contemplando os professores da rede pública municipal de ensino. A lei determina em seu Art. 2º, § 4º que, “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”, modificando a carga horária docente efetivando tempo fora de sala de aula.

A forma como esse tempo é organizado na rede de ensino, na escola e pelo professor está ligado ao tempo possibilitado também a FCP, seja em contexto, seja em outra perspectiva, para além da ofertada pelo município, o que nos interessa examinar. É certo que sempre que são feitas críticas à qualidade do ensino oferecido pela escola pública, a culpa recai sobre a má formação docente, assim, por vezes surgem demandas que visam a preparação do professor para lidar com intervenções pontuais, distanciando-se das finalidades da educação de caráter mais amplo.

3.1.3 O Plano Municipal de Educação- PME

O Plano Municipal de Educação PME- aprovado em 2015¹⁰⁵ - com vigência por 10 anos e em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE 2014, é um documento norteador da educação municipal e apresenta um total de 20 metas, sendo 5 destas ligadas aos profissionais da educação, abordando sobre a formação, inicial e continuada, bem como sobre a valorização profissional docente.

Segundo o documento, o município conta com Conselho Municipal de Educação- CME, Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, Conselho de Alimentação Escolar – CAE. Além do CME, a SME e a Comissão de Cultura e Assistência

¹⁰³ A Lei Federal nº. 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, mais conhecida como “Lei do Piso”, repercutindo no cotidiano de professores e dirigentes da educação pública.

¹⁰⁴ A lei foi aprovada após intensa mobilização dos professores realizando greve, atos em espaço público e diálogo junto as famílias e sociedade chamando atenção acerca da precariedade das escolas e da proletarianização do seu trabalho. À época os docentes tiveram atrasos de até dois meses nos salários.

¹⁰⁵ Lei nº 3.108/2015.

Social da Câmara Municipal do Crato, responsáveis pela execução e cumprimento das metas do PME. Neste, constam dados referentes à rede física do sistema municipal destacando que muitas das escolas não possuem quadra, sala de professores, sala de coordenação pedagógica, sala de recursos, multimeios, refeitório, este último inclusive nas duas escolas da rede que atuam em tempo integral¹⁰⁶ também não dispõem.

Dentre tanta precariedade, destacamos, em virtude do objeto aqui em estudo, a ausência de sala de professores, uma vez que é nesse ambiente onde há o mínimo diálogo, troca de experiências, bem como realização de planejamento e organização de materiais, o que pode dificultar o processo de formação continuada em contexto.

Infelizmente, em decorrência das mudanças no cenário das políticas nacionais¹⁰⁷ o município que antes contava com uma gama de Programas Federais em execução na sua rede, como: PDDE, PDE-Escola, Programa Mais Educação*, Programa Saúde na Escola, Projovem Urbano*, PETECA¹⁰⁸, PNLD, PROERD¹⁰⁹, Projovem Campo, Programa Brasil Alfabetizado, Programa Atleta na Escola*, Programa Escola Acessível*, Programa Escola Sustentável* e Programa Escola do Campo; atualmente diminuiu¹¹⁰ essa lista devido o corte dos programas pelo MEC e Governo Federal, o que trouxe ainda mais problemáticas às escolas uma vez que o que se necessita é de mais investimentos e não de cortes ao mínimo que se tem.

Em 2016, ocorreu a primeira audiência pública com apresentação, pelo gestor responsável, sobre o formato do monitoramento e avaliação da execução do PME, sendo a proposta: Bimestral – Revisão e avaliação do Plano de ação das Coordenadorias da SME; Semestral – Encontro com a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação; Anual – Audiência Pública; Bianual- Conferência Municipal de Educação.

Em dezembro de 2019 foi realizada a segunda audiência pública na câmara municipal do Crato – CE que discutiu acerca da efetivação dos instrumentos de monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação – PME. A ação foi promovida pela comissão Permanente de Cultura e Assistência Social da Câmara Municipal do Crato. Se o PME foi homologado em 2015, teve sua primeira audiência pública em 2016 e a segunda só ocorreu em 2019 já se observa que o proposto naquele evento não vem sendo seguido a contento.

A audiência apontou a necessidade de revisar os indicadores do monitoramento, orientar a adoção das estratégias para alcançar as metas e realizar a Conferência Municipal de

¹⁰⁶ A rede pública municipal de ensino conta com duas escolas funcionando em tempo integral, uma iniciou as atividades deste modelo em 2018 e outra em 2019.

¹⁰⁷ Em decorrência do Impeachment da Presidenta Dilma.

¹⁰⁸ Programa de Educação Contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente

¹⁰⁹ Programa Educacional de Resistência às Drogas

¹¹⁰ Os programas marcados com * não estão mais em execução no município.

Educação¹¹¹ e outros instrumentos na avaliação do PME. Também foram apresentados dados de monitoramento das metas do PME, sendo necessário, porém enfatizar que as metas referentes aos profissionais da educação não foram retratadas no evento, apenas aspectos alusivos aos alunos foram pontuados. No entanto, o documento com dados do monitoramento apresentado pelo gestor responsável apontam informações sobre o andamento destas.

O PME traz cinco de suas metas voltadas aos profissionais da educação. Visando contribuir junto às metas análogas no PNE, contempla o ingresso em cursos de pós-graduação *Latu e Stricto Sensu*, viabilizando a formação de professores da educação básica na área de conhecimento em que atuam, valorização dos profissionais do magistério e FCP. Na Meta 16, é exposto “Garantir a todos (as) os (as) profissionais do ensino fundamental formação inicial e continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações da rede pública municipal de educação”. (CRATO/PME, 2015, p.59)

Apesar de responsabilidade exclusiva, junto ao nível de Educação Infantil, é descrito na meta “profissionais do ensino fundamental”, deixando uma lacuna junto aos profissionais daquele nível. Em relação a esta meta os dados¹¹² indicam, no quadro dois, que o indicador 16A refere-se ao “percentual de professores da educação básica com pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*”, já no quadro três, o mesmo indicador se refere ao percentual de professores “especialistas” que atuam em sua área de formação, indicando percentual de 45%.

Quadro 2 - Meta 16 PME/ Indicador

P A R T E C	Meta 16: Garantir a todos (as) os profissionais do ensino fundamental formação inicial e continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações da rede pública municipal de educação.											
	INDICADOR 16A	Percentual de professores da educação básica com pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i>										
		2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
	Meta prevista		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Meta executada no período		37%	47%	45%							
	INDICADOR 16B	Percentual de professores com formação continuada										
		2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
	Meta prevista		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada no período		96%	97%	97%								

Fonte: Processo de monitoramento do PME Lei 3.108/2015. SME

¹¹¹ ART 6°. PME, O município promoverá a realização de 4 (quatro) conferências municipais de educação até o final do decênio, incluídas as duas previstas no Art. 6° da Lei PNE, coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação. Estas realizar-se-ão com intervalo de 2 anos entre elas e, além de avaliar a execução do PME proporão medidas para acelerar o atingimento destas.

¹¹² Tais dados decorrem do documento apresentado pela Comissão na segunda audiência pública.

Quadro 3 - Meta 16 PME/ meta do período

4.16.1 Meta do período: Meta 16: Garantir a todos (as) os profissionais do ensino fundamental formação inicial e continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações da rede pública municipal de educação.
4.16.2 Período Observado: 2018
4.16.3 Resultado do período observado: INDICADOR 16A – 45% INDICADOR 16B – 97%
4.16.4 Informações relevantes sobre o indicador no período observado: <ul style="list-style-type: none"> • 16A – Percentual de professores especialistas que atuam na área de formação. • 16B – Professores participantes das formações continuadas PAIC/PNAIC; Indicador calculado com base de dados da frequência das formações (elaboração própria¹¹³);
4.16.5 Fonte de comprovação do indicador BASE FOLHA PAGAMENTO 2016/2017 E 2018 GERÊNCIA DO PAIC/PNAIC (FREQUÊNCIAS)

Fonte: Processo de monitoramento do PME Lei 3.108/2015. SME

Cabe destacar que *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* são processos distintos de pós-graduação, assim especialistas como descrito no quadro três não contempla tudo, e é sabido que o município apresenta Mestres e Doutores no seu quadro de professores.

Ainda na meta 16 o quadro quatro traz informações confusas acerca do cálculo realizado, pois, inicialmente cita para o indicador 16-A, “percentual de professores com graduação”, mas no cálculo registra “professores pós-graduados / quantidade de professores”, chegando aos 45% indicado. A confusão nos dados refere-se aos termos utilizados uma vez que conceituam processos diferentes, assim graduação e pós-graduação são etapas distintas no processo formativo, inclusive a graduação é pré-requisito para a pós-graduação.

Quadro 4 - Meta 16 PME/ Percentual indicadores

Meta 16: Garantir a todos (as) os profissionais do ensino fundamental formação inicial e continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações da rede pública municipal de educação.	Indicador 16-A Percentual de professores da educação básica com graduação	16-A QUANTIDADE DE PROFESSORES PÓS-GRADUADOS _____ X 100 QUANTIDADE TOTAL DE PROFESSORES	16-A 2018- 571/1.286 = 45%
	Indicador 16-B Percentual de professores que realizaram cursos de formação continuada	16-B QUANTIDADE DE PROFESSORES COM FORMAÇÃO CONTINUADA _____ QUANTIDADE TOTAL DE PROFESSORES	16-B 2018 -

Fonte: Processo de monitoramento do PME Lei 3.108/2015. SME

¹¹³ Destaque no documento original.

Nesse intento é necessário um detalhamento mais rigoroso a fim de se identificar a quantidade de professores e seu nível de formação real, para então verificar o andamento da meta, o que analisando o dado apresentado deveria ser de 100% para o período de 2018, percentual no mínimo intrigante.

Outra observação necessária está relacionada ao indicador 16B, quadro três, que aborda percentual de professores com formação continuada, indicando um percentual de 97%. No exposto, é possível identificar que o município considera formação continuada, ao menos nesse registro de metas, “professores participantes das formações continuadas PAIC/PNAIC”, ressaltando que o PNAIC é política nacional não mais em execução no município, o que demonstra uma limitação profunda ao sentido de formação continuada.

Gatti (2008) enfatiza que há uma multiplicidade de ações que são realizadas sob o grande guarda-chuva do termo da formação continuada de professores:

ora se restringe ao significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após graduação, ou após ingresso no magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional. (GATTI, 2008, p.57)

Para a autora, tais ações vão para além da oferta de cursos, abrangendo também:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pela secretaria de educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais (...) grupos de sensibilização profissional, enfim tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p.57)

É observável que a FCP está relacionada com a oportunidade de múltiplas vivências em diferentes ações formativas. É indiscutível a necessidade de o professor manter-se atualizado, no entanto a formação contínua pode ser concebida como uma necessidade subjetiva da vida profissional docente, uma vez que ela não pode ser obrigatória e compulsória. Destarte, a forma como é estimulada, apresentada e possibilitada ao professor pode representar sua adesão ou não.

Claro que enquanto sujeito o professor pode, e deve, reconhecer a necessidade de formação contínua, porém em uma sociedade que dita regras para essa formação “estes, se não souberem agir, permanecerão no saber ingênuo, serão meros assimiladores teleguiados pelos manuais de formação e não transformadores que agem, pensam e modificam a realidade” (SILVA apud AMADOR, 2019, p. 158).

O discurso de qualidade na educação permeia o universo da formação do professor, onde um professor melhor formado promoverá um ensino de qualidade, é o que expõe a política educacional. Mas uma formação de qualidade não deveria contemplar um leque de vivências, possibilidades e experiências que possibilitassem um ampliar no olhar docente?

Nesse tocante, até que ponto um único método/modelo formativo contribui realmente nessa qualidade? Considerar apenas a frequência/participação do professor na formação do MAIS PAIC como um indicador de formação continuada é minimizar a importância real que tem esse processo seja para o professor enquanto desenvolvimento profissional, seja para a educação como um todo.

Desta forma, e compreendendo que a região possui uma gama de oferta relacionada ao campo educacional, gera surpresa o exposto no indicador da Meta 14¹¹⁴ do PME que trata da formação de professor específica de nível superior na área de conhecimento em que atua. Assim o quadro 5 indica: “meta não é de incumbência da Rede Pública Municipal”.

Quadro 5 - Meta 14 PME/Indicadores

P A R T E C	Meta 14: Viabilizar, em regime de colaboração com o Estado e a União, a formação de todos os professores e professoras da educação básica através da política nacional de formação de professores da educação que tratam os Incisos I, II e III do Caput do Artigo 61 da Lei Nº 9.394/1996, assegurando que possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura de nível superior na área de conhecimento que atua, no prazo de cinco anos de vigência do PME.												
	INDICADOR 14^a	Número de títulos de mestrado concedido por ano											
		2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	
	Meta prevista			84	73	63	52	42	31	21	10	1.780	
	Meta executada no período	1736	Meta não é Incumbência da Rede Pública Municipal										
	INDICADOR 14B	Número de títulos de doutorado concedido por ano											
		2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	
	Meta prevista											448	
	Meta executada no período	382	Meta não é Incumbência da Rede Pública Municipal										

Fonte: Processo de monitoramento do PME Lei 3.108/2015. SME

O que se observa é que a meta trata de formar em nível superior professores que não possuem graduação ou, a que possuem, não condiz com a área que atuam. Entendemos que formar o professor em nível superior realmente não é incumbência da Rede Municipal, no entanto a meta indica que esta vai “Viabilizar, em regime de colaboração com o Estado e a União”. Viabilizar, tornar viável, realizável não está relacionado a ofertar a formação superior

¹¹⁴ Meta 14: “Viabilizar, em regime de colaboração com o Estado e a União, a formação de todos os professores e professoras da educação básica através da política nacional de formação de professores da educação que tratam os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei nº 9.394/1996, assegurando que possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura de nível superior na área de conhecimento em que atua, no prazo de cinco anos de vigência do PME”.

em si, mas em estimular, valorizar, assegurar, demandar, promover, divulgar, como exposto nas estratégias da referida meta constante no PME. Destacamos:

14.1- Divulgar os cursos existentes na Plataforma Freire¹¹⁵ e similares através dos meios de comunicação. 14.2- Estimular os profissionais da educação básica ao ingresso nos cursos existentes na Plataforma Freire e similares. 14.9- Demandar junto às instituições de ensino superior da Região Metropolitana do Cariri, a abertura de novos cursos e ampliar vagas nos cursos já existentes, buscando contemplar as necessidades de formação de profissionais que apresentam carência. (CRATO; PME, 2015, p. 57-58).

Assim, apesar de escrito na meta: “em regime de colaboração com o Estado e a União”, e isso deixar uma brecha para o município se eximir, qual seria a parte que cabe a este então? O que está registrado nas estratégias são possibilidades altamente possíveis de execução pelo município, além de possível, necessário a assegurar a valorização do magistério, no tocante a formação. Valorização esta prevista na Meta 17 que propõe equilibrar o rendimento médio dos professores com os demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PME.

A relação escolaridade-rendimento distribui os professores em níveis dentro do quadro de servidores da educação no município, proporcionando uma evolução pela via acadêmica, como descrito na Seção II do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos servidores do magistério da Secretaria de Educação do Município do Crato – Lei nº 2.468/2008 /PCCR, atualmente em reformulação. Assim o Art. 23 da referida lei indica:

Para efeito desta lei considera-se evolução pela via acadêmica, a progressão de uma referência qualquer, para a primeira referência correspondente à nova classe do profissional do Magistério, de acordo com a sua formação, comprovada por certidão ou diploma na sua área de atuação e respeitados os direitos adquiridos com relação aos seus vencimentos. (CRATO, 2008, p. 6)

Vale destacar a expressão “na sua área de atuação”, visto que essa relação entre a formação e a área de atuação vai determinar o adicional ou não previsto no PCCR, ou seja, enquanto docente da Pedagogia uma especialização, mestrado ou doutorado que não contemple essa área não seria considerado. Assim no Art. 25 consta que:

¹¹⁵A Plataforma Freire foi criada em 2009 para colocar em prática o "Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica". A Capes alterou o nome da plataforma para “plataforma da educação básica”, justificando que a mudança ocorreu por ter ampliado sua abrangência, no entanto, o que se sugere é que foi uma questão política uma vez que o atual presidente, de direita, tem feito constantes críticas ao método Paulo Freire, o que é duvidoso que ele saiba do que trata o mesmo, mas por se tratar de um grande nome da Educação - campo atacado diariamente por esse governo - bem como representante da ala esquerda na política, fortalece a hipótese de perseguição política.

será concedido um adicional, como incentivo profissional ao PEB II, calculado sobre o salário base do professor, não cumulativo, na forma abaixo especificada, quando o certificado corresponde à pós-graduação na área de atuação do docente. I- curso de especialização 10%; II – Curso de Mestrado 15%; Curso de Doutorado 25%. (CRATO, 2008, p. 7)

É possível cogitar que a indicação de não incumbência do município dada a meta 14, citada anteriormente, esteja atrelado ao fato de que o professor formado em sua área de atuação gera “ônus” ao município, no entanto um professor melhor formado promove a qualidade no ensino segundo a política educacional. Assim, chegamos a um ponto onde o órgão gestor anseia a qualidade, o bônus, mas não quer o ônus. Nessa perspectiva a Meta 15 do PME propõe:

Garantir, em regime de colaboração com o Estado, a União e Instituições de ensino superior, aos profissionais do magistério, efetivos e estáveis em exercício, da rede pública municipal de educação o ingresso em cursos de pós-graduação *Latu e Stricto Sensu*, sendo 95% especialistas e 25% mestres e doutores até o último ano de vigência deste PME. (CRATO; PME, 2015, p. 59)

Assim como na meta 14, nesta também consta “em regime de colaboração com o Estado, a União” e ainda “Instituições de ensino superior”, no entanto foi apresentado dado referente ao andamento desta. Nas estratégias da Meta 15 cabe ao município, mapear profissionais do magistério que ainda não possuem pós-graduação, propiciar condições para o ingresso nesses cursos, divulgar a oferta de pós-graduação, fomentar a divulgação dos trabalhos produzidos pelos profissionais do magistério, bem como prever, por meio do Plano de Cargos e Carreiras, licença remunerada e incentivos para qualificação profissional, em nível de pós-graduação *Latu e Stricto Sensu*.

No quadro seis é verificável que em 2018, 51% dos professores possuíam formação superior compatível com a área do conhecimento que lecionam na educação básica, a meta prevista era de 61,3%, talvez esteja faltando o desenvolvimento da Meta 14 para se atingir o percentual pontuado na Meta 15.

Quadro 6 - Meta 15 PME / Indicadores

P A R T E C	Meta 15: Garantir, em regime de colaboração com o Estado, e a União e Instituições de Ensino Superior, aos profissionais do magistério, efetivos e estáveis em exercício, da rede pública municipal de educação o ingresso em cursos de pós-graduação <i>Latu e Stricto Sensu</i>, sendo 95% (noventa e cinco por cento) especialistas e 25% (Vinte e cinco por cento) mestres e doutores até o último ano de vigência deste PME.											
	INDICADOR 15A	Proporção de docências com professores que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento que lecionam na educação básica.										
		2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
	Meta prevista		51,6 %	56,4 %	61,3 %	66,0 %	70,9 %	75,7 %	80,5 %	85,36 %	90%	95%
Meta executada no período	46,8	38%	51%	51%								

Fonte: Processo de monitoramento do PME Lei 3.108/2015. SME

No quadro sete, o indicador 15-A aponta professores que possuem formação em nível superior compatível com a área de conhecimento na qual lecionam, no entanto para o cálculo foram utilizados dados referentes à quantidade de “especialistas” na área de conhecimento que lecionam, quantidade de professores especialistas, 15A-2, chegando aos 51% informado.

Quadro 7 - Meta 15 PME / Percentual indicadores

Meta 15:	Indicador 15-A	15-A	15 A-2
Garantir, em regime de colaboração com o Estado, e a União e Instituições de Ensino Superior, aos profissionais do magistério, efetivos e estáveis em exercício, da rede pública municipal de educação o ingresso em cursos de pós-graduação <i>Latu e Stricto Sensu</i> , sendo 95% (noventa e cinco por cento) especialistas e 25% (Vinte e cinco por cento) mestres e doutores até o último ano de vigência deste PME.	Proporção de docências com professores que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento que lecionam na educação básica.	Quantidade de docências com professores que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento que lecionam <hr/> Quantidade de docências de disciplinas Ou 15 A-2 Quantidade de especialistas na área do conhecimento que lecionam / Quantidade de professores especialistas	2018 – 288/567 = 51%
FONTE: Censo da educação básica / Folha de pagamento			

Fonte: Processo de monitoramento do PME Lei 3.108/2015. SME

No nosso entendimento o cálculo indica que 567 professores são especialistas, mas não informa o percentual a que isso equivale da quantidade de professores da rede, pois o valor de 51% se refere à proporção entre os que são especialistas e aqueles que têm especialização na área de conhecimento que atuam: no caso 288 docentes. Os dados também não fazem referência alguma à quantidade de mestres e doutores, apesar da meta indicar o percentual que se busca atingir: 25%.

Apesar do descompasso no estímulo à formação continuada, demonstrado nos dados do PME, em 14 de fevereiro de 2020 ocorreu o lançamento do Curso de Mestrado para os professores efetivos da referida rede. O evento, ocorrido no auditório da escola estadual profissionalizante Violeta Arraes, no mesmo município, contou com a presença do Deputado Federal Idilvan Alencar, da Secretária de Educação do Estado do Ceará, Eliane Estrela, do Prefeito do Município do Crato, José Airton, da Secretária de Educação do Crato, Germana Brito, bem como técnicos da SME, diretores, professores e comunidade escolar.

O projeto em questão faz parte de uma ação do referido deputado que obteve verba parlamentar direcionada à educação, especificamente a realização de um mestrado que contemplasse professores da rede pública do Ceará. Além do Crato, Sobral e a capital Fortaleza, também integram a ação, onde 140 vagas serão distribuídas igualmente entre os

municípios citados. Segundo o Deputado o Mestrado seria realizado pelo CAED¹¹⁶ e se iniciaria o mais breve, citando o mês de março, do mesmo ano, como período para seleção. Infelizmente a pandemia do Coronavírus, sobre a qual discorreremos no tópico seguinte, estacionou, temporariamente, o referido projeto.

Na ocasião do evento, a professora V.S., efetiva da rede pública municipal de ensino do Crato, integrou a mesa e relatou a importância dessa proposta expondo que “diante da intensa jornada de trabalho dos professores, muitas vezes, não conseguimos desenvolver nossa formação a contento”. A professora expôs ainda sua surpresa, o que certamente representava o sentimento dos demais colegas presentes, uma vez que tal proposta nunca havia sido cogitada por outras gestões.

Ainda sobre a valorização docente, a meta 18 do PME menciona a elaboração e/ou adequação, no prazo de um ano de vigência do PME, do plano de carreira dos profissionais da educação- PCCR, sendo que o município já conta com um, que foi reformulado por uma comissão com representantes dos professores, sindicato e gestão municipal, estando com a gestão municipal para apreciação. O prazo pontuado na meta em questão já expirou.

Atualmente, conforme informações colhidas junto a SME, o município conta com um total de 1137 professores, sendo 555 efetivos e 391 temporários, estes últimos representam uma quantidade bem elevada. Também foi informado que desse total de professores 191 estão em outras lotações que não a sala de aula ou educação propriamente. Do total de 946 professores, em efetivo exercício, 336 lecionam no ensino fundamental I, onde 121 junto à turmas de 5º ano, série de onde sairão os docentes que serão sujeitos dessa pesquisa.

A título de conhecimento, no município do Crato os servidores têm um regime de previdência privada, a PREVICRATO– Fundo Municipal de Previdência Social dos Servidores do Município do Crato. Quem alimenta esse sistema são os servidores efetivos ativos, no entanto os professores em regime temporário contribuem junto ao Instituto Nacional do Seguro Social – INSS. Assim, a necessidade de concurso público para efetivação desses profissionais está também ligada a possibilidade de aposentadoria para os que são regidos pela previdência do município, bem como é possível que no lugar dos 191 professores cedidos a outra função estejam trabalhadores temporários.

¹¹⁶ O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas. A instituição também cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação de diversos estados do Brasil, além de desenvolver software para a gestão de escolas públicas com o objetivo de modernizar a gestão educacional.

Apesar de o PME apontar os conselhos deliberativos, a SME e a comissão da câmara, como responsáveis pelo monitoramento e avaliação da execução e cumprimento das metas, cabe aos profissionais da educação fazerem também esse papel fiscalizador e cobrador, não serem apenas os executores. É preciso assumir uma postura crítica, política e posicionar-se eticamente frente a essas questões.

No entanto, nem tudo se restringe a metas, regras, normas, diretrizes e estatísticas, nem tudo é quantificável ou limitado a um número, fomos postos em xeque. Outra forma de fazer educação nos foi imposta, fomos obrigados a desacelerar o caminhar devido a uma pandemia. Uma pandemia mundial que nos faz, ou deveria fazer, refletir sobre como concebemos a vida, as relações de trabalho, o sistema vigente, nossas relações sociais e principalmente a consciência em torno de nossa finitude.

3.2 Percalços no caminho: a Pandemia do Covid-19 delineando mudanças emergenciais

Se o cenário brasileiro já se mostrava caótico desde o golpe de 2016, o ano de 2020 veio intensificar o quadro e ficará historicamente marcado, não apenas no país, mas mundialmente, pela disseminação de Covid-19¹¹⁷. Inicialmente restrita à região de Wuhan, na China, logo ganhou proporções aceleradas levando a Organização Mundial de Saúde (OMS), em março de 2020, classificá-la como pandemia. Nesse panorama:

A combinação de crise econômica, política, sanitária, moral, sem a ação protagônica vivaz e diretiva dos de “baixo” produz uma resultante de tendência catastrófica. Essa é a situação brasileira em 2020. O amálgama dessas crises que se retroalimentam anuncia, por certo, tempos perigosos, especialmente quando os “não possuidores de bens” que constituem o polissêmico proletariado não lograram condições organizativas e de formação massiva de consciência que os possibilitem entrar em cena com amplitude, força, capacidade persuasiva sobre outras frações de classe e motivada a forjar, a contrapelo, uma novavontade nacional e popular (LEHER, 2020, p. 5)

Em uma realidade como a brasileira, em que o governo se destaca pela mítica figura de um “líder” ungido por forças irracionalistas, religiosas, nacionalistas e principalmente apoiado por segmentos ultraconservadores e do bloco de poder econômico, de fato leva-nos a conjecturar tempos perigosos e catastróficos.

Apesar da resistência, ou negligência do governo em posicionar-se efetivamente para o enfrentamento da pandemia, o Ministério da Saúde, através da Portaria nº 188, de 3 de

¹¹⁷Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. Os primeiros coronavírus humanos foram isolados pela primeira vez em 1937, o novo agente foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China, provocando a doença coronavírus (COVID-19). Rapidamente, espalhou-se e gerou uma pandemia mundial, matando milhares de pessoas no mundo inteiro.

fevereiro de 2020, declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional levando Estados e Municípios a editarem decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento desta, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares.

O que parecia ser algo passageiro estende-se significativamente e ferozmente pelo país, exigindo medidas mais rígidas de combate e ampliação do isolamento social. Infelizmente, o representante do país, ao invés de mobilizar esforços em unir Estados nesse enfrentamento, volta-se a perspectivas negacionistas da doença, tratando-a como uma “gripezinha”, focando apenas na economia, incentivando o retorno às atividades sem, ao menos, ter feito um *lockdown*¹¹⁸ efetivo, e, pasmem, instigando o movimento antivacina. O fato é que adentramos 2021 com o peso de mais de 200 mil mortes¹¹⁹, e, ao invés de encerrar, estamos iniciando uma nova e forte onda da doença.

Assim como a saúde, a educação foi extremamente afetada e também padece com a falta de orientações e apoio advindos do MEC¹²⁰, que parece ter adquirido o hábito de divulgar uma ação e logo voltar atrás. Ao paralisar as atividades escolares, assim como vários outros segmentos da sociedade, surgiram debates diversos mediante a incerteza de como a educação enfrentaria a pandemia.

Em um artigo intitulado “Por que a educação deveria parar na quarentena”, Filordi (2020) faz lúcidas críticas ao sistema e como presenciamos a história mostrar o quanto este está falido¹²¹, “que neoliberalismo nos olhos dos outros é refresco (...) que o capitalismo possui um teto de vidro bem baixo, além de frágil”. Assim defende:

O tempo nos impõe o estio: paremos! Por quê? Porque precisamos nos distanciar das mesmas demandas, vistas com os mesmos óculos epistemológicos e negociáveis. Já não seremos os mesmos homens e as mesmas mulheres; precisamos parar com a livecização fútil e banal do conhecimento, como se todos tivéssemos respostas para tudo. Temos de ruminar novas respostas que não surgem da noite para o dia; precisamos fazer da parada uma crítica ao doentio sistema capitalista. Este sistema que ocupa nossos afetos, energias, percepções 24h/7 dias; que parasita e vampiriza as relações humanas, reduzindo-as aos protocolos. É necessário ainda recalibrar os valores da vida. Isso não se faz continuando com o que não se sustenta mais: velhas práticas perante um mundo que, doravante, sequer conhecemos. (FILORDI, 2020)

¹¹⁸ Distanciamento social mais rígido e obrigatório, imposto pelo Estado provocando um bloqueio total. No cenário pandêmico, essa medida é a mais rigorosa a ser tomada e serve para desacelerar a propagação da doença quando esta aumenta diariamente e o isolamento social e a quarentena não são suficientes.

¹¹⁹ Atualização: Setembro /2021 o País contabiliza mais de 585 mil mortes (FONTE: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: setembro de 2021)

¹²⁰ Destacamos que em meio a pandemia a pasta sofreu alteração de Ministro, sendo Milton Ribeiro, o quarto desde início da gestão Bolsonaro. Anterior a ele estiveram: Carlos Alberto Decotelli, que nem chegou a assumir devido a pressão, uma vez que apresentou um currículo com informações inverídicas; Abraham Weintraub, que ficou no cargo por 14 meses e foi protagonista de diversas situações vexatórias; e por fim Ricardo Véliz Rodrigues que ficou no cargo por 3 meses.

¹²¹ A pandemia surge em meio a uma crise do capitalismo, e a uma profunda crise política e moral no Brasil.

A educação parou, temporariamente, logo surgiram pressões solicitando posicionamento e tomada de decisões pelo Ministério da Educação e conselhos reguladores sobre as aulas, aí envolvido uma gama de interesses.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) em nota¹²² aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, tratou da reorganização das atividades acadêmicas ou de aprendizagem devido a suspensão das atividades escolares, destacando que “fica a critério dos próprios sistemas de ensino e redes e instituições de educação básica e educação superior, a gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares” (MEC/CNE, 2020, p.1).

A nota indica que compete às autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017¹²³, autorizar a realização de atividades a distância em cada nível e modalidade, seguindo o que confere a lei, assim o ensino fundamental, seguiria nos termos do § 4º do art. 32¹²⁴ da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O governo apresentou ao Congresso Nacional a Medida Provisória – MP 934/2020- que criou normas excepcionais para o ano letivo na educação básica e no ensino superior em decorrência das medidas de enfrentamento da epidemia do coronavírus, definindo:

Dispensa, em caráter excepcional, as escolas de educação básica da obrigatoriedade de observar o mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar. Determina que a carga horária mínima de oitocentas horas deve ser cumprida, nos termos das normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Dispensa as instituições de educação superior, em caráter excepcional, do cumprimento da obrigatoriedade de mínimo de dias letivos, nos termos das normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Estabelece que as referidas dispensas têm vigência durante o ano letivo afetado pelas medidas de emergências relacionadas ao novo coronavírus. (BRASIL; CN; MP, 2020)

Assim, o CNE aprovou Parecer nº 5/2020¹²⁵ que traz diretrizes para reorganização dos calendários escolares, bem como para a realização das atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia. É verificável no parecer, bem como na MP 934, que apesar de vivenciarmos um momento de pandemia a preocupação gira em torno de como garantir a carga horária mínima letiva, buscando identificar alternativas:

¹²² Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpdBTE6G_5e751f60aa1ee.pdf

¹²³ Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

¹²⁴ § 4º do art. 32. O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

¹²⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192

para minimizar a necessidade de reposição de dias letivos a fim de viabilizar minimamente a execução do calendário escolar deste ano e ao mesmo tempo permitir que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durar a situação de emergência. (MEC/CNE, 2020, p. 5).

Enfim, como alternativa surge o desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais, na tentativa de minimizar a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados da escola.

A partir das normas baixadas pelo CNE, o Estado do Ceará, por meio do Conselho Estadual de Educação – CEE, emitiu a resolução nº 481/2020 que dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema de Ensino do estado para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo de 2020. A rede pública de ensino municipal do Crato, através da SME¹²⁶, aderiu ao processo de ensino domiciliar, reconhecendo, conforme o Decreto 0204001/2020, as inúmeras possibilidades pedagógicas para estabelecer rotinas de estudo e vem realizando atividades remotas desde abril de 2020.

Estratégias de ensino remoto, por mais importantes que possam parecer no atual contexto, têm limitações e não atendem a todas as crianças e jovens brasileiros da mesma maneira, na realidade da educação pública esse abismo é ainda maior. É necessário ter ciência das limitações de grande parte das famílias, inclusive de condições mínimas de alimentação. Como, então, promover uma educação, uma aprendizagem, mesmo que temporária, através de um recurso tecnológico que a criança sequer possui? Isso, sem citar outros fatores: desestrutura familiar, adultos analfabetos, ambiente não adequado a estudos, etc.

Capucho (2020, on-line) chama atenção de como, apesar do momento em que vivemos, onde a convivência humanitária deveria ser estimulada, as reflexões sobre formas mais inclusivas e sustentáveis de organização das comunidades escolares fomentadas, o fortalecimento do setor público e de seus profissionais instigados o que se observa, porém é que se continua “seguindo a lógica imperante no mundo empresarial onde o interesse no campo educacional faz uso da crise como oportunidade de negócio”.

A diversidade de tecnologias apontadas como possibilidade de manter a educação de forma remota, utilizando a modalidade EaD¹²⁷, tornou-se ponto da vez atraindo, ainda mais,

¹²⁶ Disponível em: <https://crato.ce.gov.br/informa.php?id=410>

¹²⁷ Destacamos que apesar de alguns utilizarem a nomenclatura EaD o que se está realizando são atividades não presenciais, que ocorrem de forma remota, uma vez que a EaD é uma modalidade de Educação à Distância. Art.80 da LDB regulamentado pelo Decreto 5662/2005, que requer toda uma estrutura, característica e organização específica

investidores interessados em abocanhar parcelas do mercado educacional. Grandes corporações como Google, Facebook, ganharam ainda mais exposição global com a educação.

A adoção da EaD como estratégia preferencial tem sido objeto de críticas por parte de movimentos sociais como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação¹²⁸ - CNDE- que aponta e justifica questões que a inviabilizam citando os excluídos digitais, ser inviável e ilegal a educação infantil, inadequada ao ensino fundamental, bem como destaca o oportunismo das empresas de tecnologia e de comunicação e o risco de apropriação de dados e privatização, o que chamou de “capitalismo de vigilância”¹²⁹. Assim conclui que:

EaD é uma modalidade educativa que requer planejamento, recursos técnicos e tecnológicos, formação profissional, modelo híbrido de oferta, de modo a se adequar à realidade dos sujeitos, não é adequada para a educação básica como um todo, e muito menos é um tapa-buraco da modalidade presencial. É um equívoco pensar que se faz EaD com transposição das aulas para um ambiente virtual, ou transformar Ambientes Virtuais de Aprendizagem- AVA em repositórios de textos e vídeos, para que as escolas e redes estejam em dia com seu dever de educar. (CAMPANHA, 2020)

Nesse entendimento, e direcionando-se a realidade de como a atividade remota vem sendo desenvolvida na rede pública municipal de ensino do Crato, é possível, enquanto profissional dessa instância, traçar esse cenário.

Após adesão do município em realizar as atividades de forma remota a SME orientou os docentes a criarem grupos, no aplicativo Whats App, específicos para cada série sob sua responsabilidade. Através destes é encaminhada a proposta de atividade para os alunos, fornecendo orientações onde, após resolução, o aluno envia foto para o professor, que promove o retorno devido.

Destacamos que a atividade encaminhada inicialmente restringia-se a português e matemática, contemplando apenas o material do MAISPAIC, padronizado a todas as escolas da rede de acordo com a série, sendo organizada e disponibilizada pela SME, através da plataforma SIAED- sistema integrado de acompanhamento do estudo a distância, onde consta ainda a rotina semanal específica a cada série. Posteriormente englobaram-se as demais disciplinas ficando a cargo dos professores, organizá-las.

¹²⁸A Campanha Nacional pelo Direito à Educação surgiu em 1999. É considerada a articulação mais ampla e plural no campo da educação no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo comunidades escolares; movimentos sociais; sindicatos; organizações não governamentais nacionais e internacionais; grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários; além de milhares de cidadãos que acreditam na construção de um país justo, democrático e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade.

¹²⁹ O uso de plataformas desenvolvidas por empresas de tecnologia, como a Google Classroom, indicando que há o oportunismo das empresas de tecnologia e de comunicação e o risco de apropriação de dados e privatização, complementando que a gratuidade de aulas online, por exemplo, costuma esconder modelos de negócio em que o lucro das empresas vem da exploração dos dados de seus usuários para, com isso, ofertar produtos e serviços.

Em decorrência das atividades remotas, muitos foram, e continuam sendo, os enfrentamentos. Se dificuldades já são uma realidade nas aulas presenciais, as aulas remotas expuseram e ampliaram as barreiras, bem como as exclusões. Um estudo acerca dos desafios, limites e possibilidades, a partir de informações fornecidas por professores da rede sobre a realidade do ensino remoto indica que:

O despreparo e inabilidade em lidar com tecnologias digitais foi um dos maiores desafios apontados (...). Grande maioria se considerou básico ou leigo no uso destas, indicando ainda que foi necessário adquirir o recurso para tal, seja chip, celular, tablet, notebook ou internet, pois nem professores, nem alunos receberam nenhum destes suportes através de políticas educacionais. (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021, p.10)

Além destas, também relataram sobre as barreiras enfrentadas pelos alunos e sua família, pois muitas, ao exporem suas limitações pontuaram não saber ler, o que impede o auxílio nas atividades; que não têm internet; que são 5, 6 crianças e um único celular, dentre outras tantas declarações de precariedade. Assim:

Outro grande desafio foi incluir os alunos, visto que muitos não têm o recurso para acesso às aulas, limitando profundamente as ações do professor e ocasionando em algumas realidades diminuição drástica da participação dos alunos. Essa diminuição contempla a preocupação acerca da evasão escolar pontuada nas orientações do CNE, mas ao mesmo tempo demonstra que a responsabilidade não é exclusiva do professor. (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021, p.10)

Apesar de os professores, de um modo geral, estarem se desdobrando, reinventando-se para dar conta dessa realidade que lhes foi imposta, aprendendo sob profundo desgaste emocional, é preciso pontuar os limites da profissão. A pandemia escancarou as desigualdades e revelou as distintas condições de acesso dos alunos das escolas públicas ao ensino remoto, como destaca o Parecer 0299/2020 do CEE. Tal desigualdade, atrelada a questões sociais e ausência de políticas públicas efetivas, não será resolvida pelo professor, nem somente pela educação, apesar de muito assim ser discursado.

Mesmo passado todo o ano de 2020, não foi efetivada nenhuma política que fornecesse recurso tecnológico ou acesso aos alunos ausentes das aulas remotas. Ressaltamos que, como alternativa a essa exclusão digital, a SME se propôs encaminhar atividades impressas, a serem buscadas pela família na escola. Ainda que algumas poucas famílias tenham feito esse trajeto, a aprendizagem do aluno, ou a mínima avaliação dessa pelo professor é ausente, uma vez que não há contato entre estes.

Apesar dessa ausência de uma política emergencial, as questões que envolvem as Tecnologias de Informação e Comunicações (TICs) não são novidades na educação, ao menos

na teoria. Programas como o Proinfo, destacado em capítulo anterior, assim como o Programa Banda Larga na escola (Decreto 6.424/ 2008) e o Programa de Inovação Educação Conectada (Decreto nº 9.204/2017), são políticas educacionais que buscam promover essa inserção das TICs, seja na escola, pela disponibilidade de internet e equipamento, seja na formação docente através do conhecimento e uso.

A criação do programa não garante sua execução ou duração. Poucas escolas da rede possuem salas de Proinfo¹³⁰, outras se encontram precárias em decorrência do equipamento limitado e ultrapassado¹³¹. Uma das propostas do programa é “fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação”, bem como “viabilizar e incentivar a capacitação de professores e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação¹³²”.

É presumível que a “capacitação” não se efetivou de fato, visto o relato anteriormente descrito acerca do uso dessas tecnologias, bem como:

Se antes da pandemia não nutriam contato ou estudos sobre utilização de recursos tecnológicos e digitais em sala de aula, utilizando apenas filmes, TV ou Power Point, por ser o que a escola eventualmente dispõe, nesse cenário continuam não nutrindo, visto que muitas informaram não estar participando de formação direcionada ao uso destas ou limitando-se àquela ofertada pela SME. (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021, p.10)

Entendendo que é plausível ao docente, enquanto inconcluso, buscar, autonomamente, ampliar seu repertório cultural, social, prático, teórico, metodológico, compreende-se também que é imaginável a existência de limitadores ou barreiras a esta, uma vez que é possível que a deficiência junto ao universo tecnológico decorra da ausência deste na realidade da escola pública, bem como:

Viver a cultura digital é um privilégio de poucos professores. Na literatura especializada sobre educação e cibercultura, os docentes são chamados de “imigrantes digitais”, ou seja, ao contrário dos “nativos digitais”, os imigrantes são sujeitos que não nasceram na cena sociotécnica contemporânea, se autorizando e autorizando-se com as mediações das redes digitais e suas conexões sociais. (SANTOS, 2019. p.92)

Não basta ter acesso ao computador com internet, é preciso vivenciar a cultura digital com autoria criadora e cidadã, como discorre Santos (2019). A realidade é bem crítica, pois,

¹³⁰ O PME (2015, P. 30) indica que em 44% das escolas da rede inexistem laboratórios de informática, em 9% é adequado e em 12% inadequado.

¹³¹ Tais salas funcionam, preferencialmente, sob orientação de um professor da rede que tenha feito o curso do Programa Luz do Saber, que é um software educativo, com foco em alfabetização, desenvolvido junto aos alunos do 1º e 2º ano fundamental I. Para saber mais: <https://fundamentalluzdosaber.seduc.ce.gov.br/projeto/>

¹³² Decreto nº 6.300/2007, Art. 1º inciso II e Art. 4º inciso II, respectivamente.

em diálogo com professores da rede, além de muitas escolas não possuírem sequer computador com internet para uso dos professores, quando possui, o programa deste é o Linux, diferente do convencionalmente usado Windows, podendo, em alguns casos, ser mais uma barreira. Apesar das limitações quanto ao uso de tecnologias e:

Mesmo utilizando o Whats App como ferramenta principal no desenvolvimento das atividades, alguns docentes se aventuraram no uso de outras plataformas como Google Meet, Classroom ou Youtube. Claro que para além da autonomia docente, uma vez que ele é quem de fato conhece seus alunos e o que é viável e possível nessa realidade. (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021, p.10)

Cada contexto trás em si suas especificidades, o que é viável, o que é ausente, e, por vezes, dentro de uma mesma escola, as turmas diferem-se imensamente entre si, daí a importância em escutar e dar voz ao docente, uma vez que este, de fato, reconhece a realidade a qual está inserido. Daí a necessidade de se aproximar a formação continuada ao contexto em que se desenvolve o trabalho docente, pois cada realidade condensa uma gama de particularidades que não são contempladas em formações uniformes.

Se o Proinfo abarca a formação e uso de TICS, o Programa de Inovação Educação Conectada, o mais recente e ainda em fase de inclusão, prevê contratação de internet, distribuição do sinal e aquisição de equipamento eletrônico. Em pesquisa no site do MEC¹³³ consta que as escolas do município receberam, em 2019, verbas deste através do PDDE Educação Conectada. Logo em seguida, veio a pandemia inviabilizando as ações deste nas escolas. Apesar de ser um recurso¹³⁴ o mesmo ainda não foi utilizado, mesmo na pandemia.

Já o Programa Banda Larga na Escola tem como objetivo, segundo o MEC¹³⁵, “conectar todas as escolas públicas urbanas à internet, rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no País”. Todavia, em plena pandemia, quando a exclusão digital, principalmente na realidade das escolas públicas e classes menos favorecidas está sendo exposta e ampliada, o Presidente impõe vetos à lei¹³⁶ que obrigava a implementação até 2024 de internet banda larga em todas as escolas públicas do país, principalmente naquelas fora das zonas urbanas.

A justificativa, se é que há, é de que a proposta gera despesa pública sem apresentar a estimativa do respectivo impacto orçamentário e financeiro. O presidente diz que a orientação

¹³³ Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov/consulta-pdde>

¹³⁴ Em média 2 a 3 mil por escola.

¹³⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/15808-programa-banda-larga-nas-escolas>

¹³⁶ Lei 14.109/20 determina como deverá ser aplicado o dinheiro do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust), dentre eles a obrigatoriedade da banda larga nas escolas.; Fonte: Agência Câmara de Notícias; Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/717001-SANCIONADA-LEI-QUE-ALTERA-FUST,-COM-VETO-A-BANDA-LARGA-EM-TODAS-AS-ESCOLAS-PUBLICAS-ATE-2024>

foi do Ministério da Economia, ministério que é guia pleno das ações do Presidente, que cultua densamente o capitalismo e toda política neoliberal. O fato é que não há interesse do governo com a educação pública, o que não é uma surpresa dada a forma com que o Presidente dirige-se às escolas e professores dessa esfera, sempre com ataques, desrespeito, instigando a população contra estes, propagando *fake news* nas redes sociais.

Enquanto os professores se desdobram para manter a escolarização minimamente ativa no período de pandemia, trabalhando infinitamente mais do que de forma presencial, usando recurso próprio, tendo a sala de casa como sala de aula, expondo sua privacidade, sendo esta, por vezes, jogada nas redes sociais devido à dificuldade e perrengues sofridos pelos docentes no uso das tecnologias, o presidente vai às redes atacá-los e sugerir o retorno das aulas presenciais, dizendo que eles “ficam em casa e não trabalham”¹³⁷.

Nessa mesma ocasião, relatou ser inadmissível que se perca o ano letivo, portanto pediu ao Ministro da Educação que prepare orientações para o retorno das aulas no país, apesar de especialistas alertarem para os riscos de aumento da disseminação da Covid-19 nas escolas. A ponderação do presidente é completamente divergente da realidade, afinal o ano letivo não está perdido, pois as aulas não foram suspensas, elas continuam e, muito, pela dedicação e responsabilidade dos professores.

Se outros países já estão retomando o ensino presencial dá-se pelo fato de terem sido atingidos pela pandemia antes do Brasil e principalmente pelas medidas de enfrentamento realizadas com responsabilidade e rigor, diferente daqui que o próprio Presidente se nega a usar máscara e realizar o distanciamento social. O discurso Presidencial parece bem alinhado ao documento¹³⁸ com orientações para o afrouxamento do isolamento social destinado aos países da América Latina. Embora o BID reconheça a política de isolamento social,

Como necessária a preservação da vida, as questões econômicas são colocadas em primeiro plano, ratificando que as relações de produção capitalistas impossibilitam a opção pela vida como estratégia de enfrentamento à propagação do vírus por entre a população. (TUÃO, 2020, p.25-26)

Dentre as orientações do documento há a recomendação de que a população seja exposta ao Covid-19 mediante a progressão da abertura social, para aferir a imunidade e

¹³⁷Fontes: SINPRO-DF -<https://www.sinprodf.org.br/bolsonaro-critica-professores-e-escancara-falta-de-preocupacao-com-a-sociedade-ao-mandar-volta-as-aulas/> . Também:

<https://www.cpp.org.br/informacao/noticias/item/15869-bolsonaro-pede-aula-presencial-e-diz-que-professor-nao-quer-trabalhar>

¹³⁸ Documento organizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID- Del confinamiento a la reapertura: Consideraciones estratégicas para El inicio de las actividades em América Latina y El Caribe em El marco de la Covid-19. (TUÃO, 2020)

nortear a reabertura, também indica os problemas fiscais, as precárias condições sociais e de subsistência desses países como limitadores do isolamento.

O BID “orienta que a flexibilização das políticas de isolamento social seja direcionada para gestão de três aspectos necessários para o desenvolvimento da economia: os transportes públicos, as escolas e o trabalho”, conforme Tuão (2020, p.27). O olhar para reabertura das escolas volta-se, na verdade, para o retorno dos pais/responsáveis ao trabalho.

Nessa ótica, a sugestão recai sobre os alunos da Educação Infantil e Alfabetização, “uma vez que representam o maior quantitativo de estudantes e concentram as crianças com menor autonomia para as modalidades EaD e para o auto-cuidado, dificultando o retorno dos pais ao trabalho”, assim os países precisariam apenas gerenciar os aspectos sanitários. (TUÃO, 2020, p.28). Além de propor diagnósticos para identificar lacunas nas aprendizagens reforça que a EaD é uma modalidade que deverá se manter no pós-pandemia, indicando que os sistemas de ensino devem mesclar as aulas presenciais com a EAD. Entretanto:

A educação a distância, feita particularmente por meio de soluções de alta tecnologia promovidas por empresas privadas, pode ser, portanto, uma concretização muito problemática do direito à educação. Além disso, depender de corporações multinacionais para entregar soluções educacionais é contribuir para o surgimento de novas formas de privatização e comercialização da educação, suscitando muitos outros receios, por exemplo, os ligados ao controle democrático da educação. (CAMPANHA, 2020a)

“As soluções on-line não funcionam bem para todos e estão causando grandes preocupações em relação à igualdade e equidade nos sistemas educacionais”, como aponta relatório independente anual publicado pela UNESCO e assinado por entidades do Consórcio Global sobre privatização da Educação e Direitos Humanos¹³⁹. O relatório assinala que empresas de tecnologia não estão diminuindo desigualdades educacionais, e podem até perpetuá-las, que em muitos casos, a privatização cria sistemas de educação não resilientes e insustentáveis, e que a solução urgente seria investimento em educação pública, e reconstruir sistemas sustentáveis.

O interesse da elite pela educação não é recente, assim como sua atuação, ações e projetos que, direta ou indiretamente, atravessaram a elaboração de seus interesses frente às políticas educacionais, deste modo Tuão (2020) destaca que:

A defesa de políticas de Educação à Distância (EAD) para a América Latina, pelo BID, não se restringe ao contexto gerado pela pandemia do Covid-19. Tal defesa está intrinsecamente ligada aos pilares centrais das diretrizes educacionais propostas pelo

¹³⁹ Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/10/08/3-licoos-da-privatizacao-na-educacao-e-uma-solucao-para-o-contexto-da-pandemia/>

capital, como a mercantilização da educação, o estreitamento da relação público-privada e o processo de aligeiramento da formação (TUÃO, 2020, p. 32)

As relações de poder, de inclusão e exclusão social, ao priorizar artifícios técnico-metodológicos que valorizam o controle, a normatização e a discriminação estão amplamente expostas nesse momento de pandemia. A ideia empresarial, retratada nos ideais neoliberais, que concebe a qualidade como produto, não condiz com uma educação que trabalha com sujeitos. Mesmo com os recorrentes ataques do Governo Federal, em decorrência da escola está funcionando remotamente, vários Estados mantiveram as atividades nesse modelo.

No Ceará, por meio do Parecer nº 205/2020 do CEE, os sistemas de ensino, estadual, municipal e suas redes de escolas, foram orientados a darem continuidade às atividades letivas por meio remoto até 31 de dezembro de 2020. O Parecer CNE/CP nº 5/2020 reitera a reorganização do calendário escolar, a priorização curricular, o retorno às atividades letivas presenciais, de forma gradual, a avaliação diagnóstica e formativa no processo de ensino e aprendizagem e a flexibilidade dos dias letivos.

Embora os 200 dias letivos tenham sido flexibilizados, as 800h anuais permaneceram para o ensino fundamental e médio, entretanto nem todas as instituições conseguiram, ainda em 2020, cumprir essa carga horária, levando o CNE a aprovar o Parecer nº 15/2020. Decorrente deste o CEE elabora o Parecer nº 299/2020 e o Conselho Municipal de Educação a Resolução nº 020/2020 baixando normas complementares para as instituições do Sistema de Ensino orientando sobre o encerramento do ano letivo 2020, dentre outras providências.

O Parecer nº 15/2020, trata das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020, que estabelece normas educacionais excepcionais, a serem adotadas, durante o estado de calamidade pública, no qual declara que, em caráter excepcional, será possível reordenar a trajetória escolar, reunindo em *continuum curricular*¹⁴⁰ os anos letivos de 2020 e 2021, conforme exposto no Parecer CEE nº 299/2020. Assim:

Um dos princípios que rege esse Parecer é que nenhum estudante seja prejudicado, compreendendo que todos têm direito de aprendizagem e se não a conseguiu o ano de 2020, seguirá aprendendo ao longo de 2021 e, se necessário, até julho de 2022. Pretende-se que essa abertura venha motivar os alunos a voltarem para a escola e nela permanecerem aprendendo (CEARÁ/CEE, 2020, p. 9).

Deste modo, em linhas gerais, orienta-se não reter aluno, visto que a escola não pode, nem deve reproduzir os marcadores sociais e políticos que estigmatizam e condenam ao fracasso escolar uma grande maioria de estudantes, por suas origens e histórias individuais e

¹⁴⁰“Entende-se por *Continuum curricular* a flexibilização do currículo, com a readequação, no ano subsequente, de seus conteúdos e respectivas avaliações, para cumprimento dos objetivos de aprendizagem definidos pela BNCC”, conforme consta no Parecer CEE nº 299/2020, p. 4.

coletivas de vida. Assim, sugere-se promover ou classificar o estudante mediante interação pedagógica de ensino e aprendizagem junto ao professor em decorrência do ensino remoto.

O aluno classificado com interação não satisfatória ou ausente participará de programa de recuperação de estudos “que poderá se estender ao longo de 2021 e, caso necessário, até 2022”. (CEARÁ/CEE, 2020, p. 11). Nessa perspectiva, relatos de professores da rede municipal de ensino indicam que as aulas remotas não são significativas quanto ao impacto no aprendizado do aluno, pois ao final deste período será “*necessário retomar parcial ou integralmente os conteúdos*”. (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021, p.10)

A realidade é que a pandemia expôs o abismo existente no acesso à educação e trouxe principalmente à rede pública, um alargamento dos problemas já existentes. A situação que vivemos de barreiras no desenvolvimento de aulas remotas, só nos leva a enxergar de forma cristalina o baixo investimento no setor educacional bem como a falta de políticas efetivas, dentre outras, de formação e valorização docente. Capucho (2020) destaca:

No momento, o distanciamento social continua a ser recomendado, mas não o distanciamento da sociedade, o que, sem dúvidas exige a valorização das ciências humanas e daqueles que a ela se dedicam, pois tecnologias sociais serão fundamentais para recuperação de um país assolado pela COVID-19, mas também por negacionismos, reducionismos e necropolíticas estatais. (CAPUCHO, 2020)

Em um país onde o governo desvaloriza a ciência, a educação e os professores, contesta orientações da OMS e estimula o movimento antivacina, temos muito que refletir o quanto temos que caminhar enquanto sociedade e compreender sobre qual a natureza da luta travada pela humanidade.

Assim sendo, parece que a meta em atingir o índice seis no IDEB até 2022 encontrou outra, dentre as tantas, pedra no caminho. Alguns podem enxergar essa pedra como um enorme prejuízo. Provavelmente esses estarão pensando com os ideais neoliberais. Outros, pelo contrário, podem enxergar essa pedra como uma oportunidade de repensar o papel social da educação. Quem sabe as avaliações externas promovam análises mais humanas, solidárias, igualitárias e socialmente justas, talvez assim se atinja, de fato, qualidade na Educação.

A pandemia vem provocando mudança na educação e também ocasionou percalços no desenvolvimento da pesquisa exigindo modificações no percurso e na investigação, trazendo ainda mais desafios a uma caminhada já complexa. Logo no capítulo seguinte trataremos sobre a pesquisa relatando sobre os participantes, a abordagem, o enfoque, a coleta e análise de dados, além de pontuar limitadores, sejam estes decorrentes da pandemia ou não.

4 A pesquisa como busca de compreensão da realidade: dialogando saberes, construindo caminhos

Assim como a Pandemia do Covid-19 provocou intensas mudanças no fazer educação escolar, ao menos no modo como se oferta, o mesmo aconteceu com o processo de pesquisa. O caminho inicialmente tecido foi impactado pela pandemia, sendo necessário um reordenar e repensar abordagens, principalmente no tocante a coleta de dados.

Com o fechamento das escolas, e aqui referimo-nos à dimensão física, bem como à complexidade intrínseca a cada ambiente especificamente. Passamos a refletir como encaminhar a pesquisa uma vez que o chão da escola seria efetivamente o *locus* de interação, diálogo, observação, coleta e agora esse chão encontrava-se fragmentado nos lares de alunos e professores tendo um gigantesco ambiente virtual no meio.

Uma vez que fazer pesquisa não é uma atividade simples, fazê-la em meio a uma pandemia global aliada a uma profunda crise econômica, política e moral no país, bem como no cerne de implementações de políticas educacionais (BNCC, BNC-Formação Continuada, DCRC) deixou o processo ainda mais complexo.

Logo, este capítulo objetiva apresentar o percurso metodológico trilhado bem como os resultados e discussões mediante os achados. Para tal, destacamos os elementos teórico-metodológicos que justificam nossa opção pela abordagem qualitativa e pelo método do estudo de caso, descrevendo a construção da pesquisa, destacando o campo, os participantes, as técnicas de coleta, tratamento e análise de informações e resultados e discussões.

4.1 Formação continuada de professores: estudo de caso da rede pública municipal de ensino do Crato-CE

Se pesquisa envolve o confronto entre os dados, as evidências, as informações sobre determinado assunto e conhecimento teórico a respeito dele, se envolve pensamento e ação no esforço de elaborar conhecimentos que comporão soluções aos problemas propostos, é salutar destacar o caráter social desta e do pesquisador, como discorre Lüdke e André (2020) referenciando Demo (1981), pois:

Mergulhados que estão na corrente da vida em sociedade, com suas competições, interesses, ambições, ao lado da legítima busca do conhecimento científico. Esse mesmo conhecimento vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido, portanto com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta. A construção da ciência é um fenômeno social por excelência. (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p.2)

Assim, a pesquisa não se realiza apartada da atividade comum e corrente do ser humano, pelo contrário sofre injunções dessas atividades. Podemos então dizer que na realidade de inserção dessa pesquisa específica as questões sociais, profissionais, culturais e emocionais acrescentaram amplitude ao fenômeno educacional. Se por longo tempo este foi estudado como se pudesse ser isolado dos fenômenos sociais a realidade que se tem dimensiona o quão distante está tal ideia, deste modo:

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p.6)

Se o fenômeno educacional não ocorre distante ou apartado dos fenômenos sociais o ato de pesquisar também não, apesar de por longo tempo acreditar-se que o pesquisador deveria manter-se o mais separado possível do objeto que estava estudando para que suas ideias, valores e preferências não influenciassem o seu ato de conhecer.

Por se tratar de uma atividade intencional que angaria conhecimento e habilidades no desvendamento da realidade e produção de novos conhecimentos a partir de dados coletados, o pesquisador experimenta situações de aprendizagem que favorecem a ampliação e apropriação de novos conhecimentos sobre um dado objeto de estudo, bem como o seu próprio desenvolvimento. Nesse processo não enfrenta os dados desarmado de princípios e pressuposições, o seu trabalho é carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive definições políticas, afinal “todo ato de pesquisa é um ato político” defende Rubem Alves *apud* Lüdke e André (2020, p. 5), assim, ao adentrar o meio da cena investigada, ao participar dela, o mesmo toma partido na trama.

Deste modo, a relação dialógica entre pesquisador e objeto propicia a produção do conhecimento e o próprio método de trabalho. Assim, destacamos que este estudo está alicerçado em uma abordagem qualitativa uma vez que o pesquisador deve participar, compreender e interpretar os eventos sociais da pesquisa, considerando o sujeito do estudo, em determinada condição social, pertencente a um determinado grupo ou classe social com suas crenças, valores e significados, conforme Minayo (2004).

Lüdke e André (2020, p. 14), referenciando os estudos de Bodgan e Biklen (1982) indicam que a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Os métodos qualitativos têm como características a flexibilidade quanto às técnicas de coleta de dados, levando o pesquisador a eleger as formas mais adequadas a cada situação, contudo é possível que os instrumentos anteriormente escolhidos necessitem ser repensados, em virtude da disponibilidade dos participantes e de mudanças no próprio cenário em que a pesquisa se dá. Tais mudanças devem ser entendidas como consequência de qualquer pesquisa e não renuncia o rigor, objetividade e seriedade desta.

Dentre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa destacamos o estudo de caso como método aqui utilizado e a análise de conteúdo como técnica de análise de dados. Portanto, ao investigar como é promovida a política de formação continuada de professores na rede pública municipal de ensino do Crato, foram utilizados instrumentos diversos de pesquisa, que possibilitaram um melhor encaminhamento e direcionamento desta, bem como uma eficaz organização tanto na coleta quanto no tratamento e análise dos dados.

Lüdke e André, (2020) amparadas em Nisbet e Watt, (1978) caracterizam o desenvolvimento do estudo de caso em três fases, sendo uma inicial exploratória, seguido de uma fase mais sistemática em termos de coleta de dados e por fim a análise e interpretação dos dados resultando em relatório. As autoras enfatizam que tais fases se superpõem em diversos momentos, sendo difícil precisar as linhas que as separam.

Destacamos que inicialmente realizamos um estudo exploratório, o que favoreceu a delimitação do objeto, uma aproximação com o campo, a definição dos participantes e dos procedimentos de pesquisa configurando um processo rico de investigação. Tendo por base o pensamento de Lüdke e André (2020, p.1) compreendemos que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre os determinados assuntos e o conhecimento teórico construído a respeito dele”.

Nesta etapa exploratória objetivou-se: realizar um estudo acerca das tendências e concepções que guiam as políticas e práticas de formação continuada; Identificar as políticas públicas educacionais do município do Crato-CE e sua contribuição à FCP. Para atingir tais objetivos realizamos coleta de informações onde, no tocante ao primeiro pesquisamos e discorremos sobre o que retrata a literatura da área acerca das concepções e práticas de formação continuada de professores, apoiando-se em referenciais teóricos e na legislação educacional nacional, promovendo assim um breve delineamento histórico acerca da temática.

Já em aproximação maior com o campo da pesquisa promoveu-se, a partir de dados angariados por meio de e-mail e visita junto a Secretaria de Educação, bem como em documentos da legislação educacional municipal, uma caracterização geral do

município, detalhando elementos inerentes à educação deste, identificando, na realidade desta rede, as políticas voltadas, ou que fomentam a formação continuada de professores.

A partir de coletas em fontes documentais, literatura, legislação e dados informados pela secretaria¹⁴¹ focamos na delimitação dos participantes bem como dos instrumentos de coletas, passando então a uma fase mais sistemática, de efetiva coleta de dados. Tal etapa teve como objetivo coletar, junto aos participantes da pesquisa, informações referentes a FCP com ênfase na prática promovida pela rede pública municipal de ensino do Crato – CE.

Buscava-se, portanto angariar informações que contribuíssem no entendimento acerca da FCP do Ensino fundamental I ofertada pela SME, bem como verificar o diálogo entre professores e formadores sobre a proposta, buscando assim subsídios que ampliassem a compreensão do objeto de estudo, bem como em responder a questão apresentada. Para tal, foram delineadas técnicas e procedimentos metodológicos integrantes de uma fase mais sistemática, seguida da fase de organização, tratamento, análise e interpretação dos dados, resultando num relato sobre os achados da pesquisa, tais fases serão detalhadas mais a frente.

Considerando que o estudo se debruçou em um aspecto delimitado do campo, direcionando o olhar à formação continuada de professores e, portanto em um universo reduzido, recrutando professores e formadores de uma determinada realidade da rede de ensino, compreende-se que esta unidade está inserida em um sistema mais amplo, logo o método está organizado sobre um estudo de caso. Yin (2015) afirma que:

Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados (...) um estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real (YIN, 2015, p. 4).

Deste modo, o estudo de caso contribui com o conhecimento dos fenômenos de um determinado grupo, o que se mostra importante na investigação proposta, já que parte do pressuposto de que as percepções e expectativas dos diferentes participantes são imprescindíveis para o diálogo acerca das questões que envolvem a FCP.

Yin (2015) afirma que a metodologia do estudo de caso representa uma estratégia preferida quando o foco se centra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.

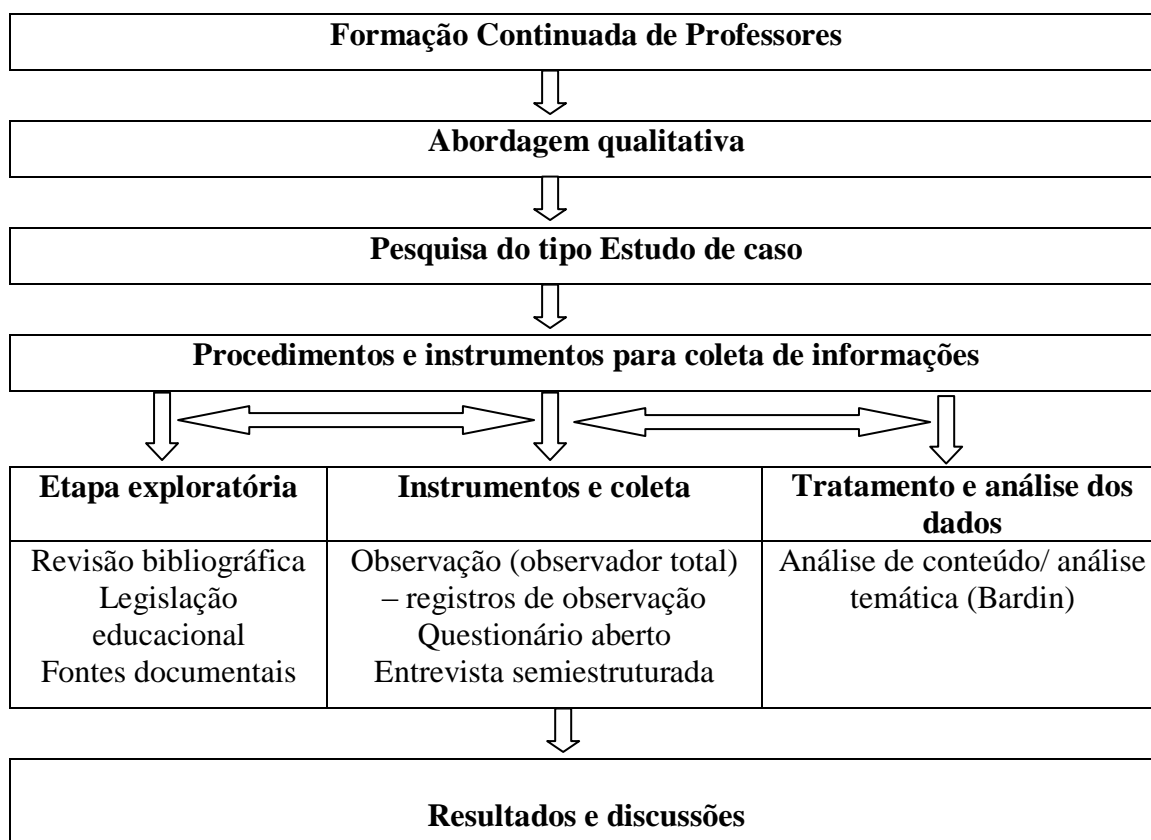
¹⁴¹ Destaca-se que os dados referem-se ao quantitativo de escolas (no geral, por área de localização, nível de ensino que contempla), de professores (no geral, por nível de ensino, efetivos, temporários, cedidos), de formadores e área de atuação, bem como a solicitação de documentos acerca do Plano municipal de educação (acompanhamento), e estes foram angariados junto a Gerente da Célula Desenvolvimento Escolar da Secretaria de educação do Município.

Se o estudo de caso investiga fenômenos em determinados contextos, os fenômenos educacionais, situam-se em um contexto social, em uma realidade histórica e sofrem toda uma série de determinações, sendo “um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” indica Lüdke e André (2020, p.6).

Nesse sentido, investigar a FCP na realidade da rede pública municipal de ensino do Crato-CE, mostrou-se eficaz através do estudo de caso, uma vez que explicita, nas situações reais e cotidianas vivenciadas pelos participantes, as tensões e soluções dos desafios educacionais envolvidas em meio às políticas públicas.

Partindo dos pressupostos político-epistemológicos adotados, o percurso metodológico traçado, e impactado em virtude da pandemia, ampliou o olhar para as questões de delimitação de tempo e espaço, o papel do pesquisador, as características do objeto de estudo, o acesso aos participantes. Tal delineamento, de caráter flexível, pode ser observado na figura 02 onde consta o objeto de estudo, a abordagem e método de pesquisa bem como a coleta de informações, tratamento e análise de dados.

Figura 3 - Percurso metodológico



É salutar destacar que apesar de se referenciar percurso o mesmo não é estático nem linear, visto que a dinâmica da prática pode imprimir novos contornos à construção do plano de trabalho, portanto as etapas estão ligadas e inseridas umas nas outras, possibilitando um ir e vir no qual o pesquisado fixará suas escolhas mediante possibilidades reais. Desta feita, discorreremos sobre a delimitação do campo, participantes e escolha de instrumentos de coleta e análise de dados.

4.2 Passos da caminhada: delimitando o campo, os participantes e os instrumentos

Entende-se que o campo de pesquisa perpassa a questão físico-espacial uma vez que compõe as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos e espaço, bem como as inter-relações entre sujeitos, deste modo no capítulo 03 deste estudo destacamos o campo de pesquisa no qual direcionamos o olhar à Rede Pública Municipal de Ensino do Crato–Ceará, contextualizando esta em um universo mais amplo.

É neste campo, entendido como delimitação do espaço, em que o objeto se materializa e ganha corpo na ação dos sujeitos. A escolha deste deu-se pela nossa relação com o mesmo visto que integramos, desde 2012, o quadro de professores efetivos da rede, deste modo, ao mesmo tempo em que muitas são as críticas e inquietações que dispensamos a rede, também buscamos contribuir junto a mesma, principalmente no que se refere a valorização docente.

Uma vez que a citada rede constitui um campo extenso e não daríamos conta de, mesmo com foco na FCP, abranger a totalidade de participantes, após mapeamento das instituições que registrou no ano de 2020 um total de 60 escolas divididas na sede (36) e nos distritos (24) optamos por trabalhar com escolas da sede, visto que o Município possui uma área extensa demandando um descolamento e tempo que não seria viável.

Desse universo de escolas da sede, escolhemos quatro tendo como parâmetro o fato de que estas deveriam contemplar o nível de ensino fundamental I, bem como características semelhantes de localização, atendimento e estrutura. Restringimo-nos a classificar as escolas a partir de códigos uma vez que foi dada aos participantes a garantia de anonimato, assim, entendemos que ao expô-las fragiliza-se essa garantia.

As quatro escolas contêm perfis semelhantes, pois se encontram em áreas de vulnerabilidade social, atendem uma demanda significativa de alunos, pois situam-se em bairros grandes, têm em média igual quantidade de professores no nível de ensino pesquisado e possuem mesma estrutura física uma vez que foram construídas a partir do Projeto Nordeste.

instituição que compõe o Banco Mundial. Esse projeto foi firmado para o setor educacional, direcionado aos nove estados nordestinos (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe), cuja execução ficou sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). O Projeto de Educação Básica para o Nordeste ou Projeto Nordeste, como passou a ser denominado, teve por objetivo: Aumentar a aprendizagem, reduzir a repetência e evasão e aumentar os índices de conclusão nos Estados Participantes, através da melhoria na qualidade do Ensino Básico estadual e municipal e na eficiência do gerenciamento educacional (PEREIRA, 2007, p. 40)

Dentre as estratégias adotadas para atingir o objetivo a construção de escolas foi uma destas. Desde a construção a estrutura permanece praticamente inalterada. Ainda observamos nas salas de aula o espaço antes destinado a televisões e equipamentos do Tele-Ensino, apresentam, porém pequenas diferenças como sala extra, e muro. Das escolas da rede, estão entre as que possuem melhor infraestrutura.

Em virtude da pandemia as escolas foram inicialmente fechadas e posteriormente passou-se a funcionar apenas com o administrativo. Esse fechamento tolheu abordagens e possibilidades anteriormente cogitadas uma vez que o processo de observação *in loco* tornou-se inviável. A estrutura escolar permanece lá, mas a vida, a dinâmica e complexidade das relações está disseminada no universo virtual.

Além dos indicativos de características semelhantes, utilizou-se ainda a demanda de trabalho junto ao nível de Ensino Fundamental I, que se justifica por ser o nível no qual as políticas educacionais são implementadas com maior efetividade, dentre elas as de FCP. Nesse cenário o 2º e 5º anos são as séries avaliadas pelo SPAECE, e sob as quais recaem os olhares, entretanto algumas escolas da rede não contemplam integralmente as séries desse nível¹⁴². Dentre as escolas elegidas apenas uma não atende o nível completo, ausente o 2º ano, portanto, os professores que atuam no 5º ano dos referidos espaços integram o grupo de participantes dessa pesquisa.

Cabe destacar que na rede em questão os professores desse nível de ensino são classificados mediante as disciplinas que lecionam assim, Professor Regente 01 é aquele que abarca língua portuguesa, ciências, história, geografia, ensino religioso e eventualmente recreação. Já o Professor Regente 02 ensina matemática e artes¹⁴³. Afora essas disciplinas

¹⁴² As mudanças decorreram em virtude de uma estratégia de nucleação realizada pela gestão anterior, do prefeito Ronaldo Gomes de Matos, entre os anos de 2013 e 2016. Essa nucleação visava formar núcleos, agrupamentos mediante características do ciclo de ensino e suas semelhanças, assim algumas escolas atendem, em nível de fundamental 1, do 1º ao 5º ano e outras apenas do 1º ao 3º ou 4º e 5º anos.

¹⁴³ Essa separação deu-se em decorrência da implementação da Lei do Piso que destina 1/3 da jornada fora da sala de aula.

tem-se inglês e recreação absorvidas por profissionais da área respectiva, contudo como dito, eventualmente o Professor Regente 01 recebe ainda a demanda da recreação.

Sendo assim, chegou-se ao número de 14 professores, condensando as quatro realidades, contudo apenas 12 aceitaram participar da pesquisa, permanecendo esse o quantitativo de participantes desse grupo. O contato junto aos professores, uma vez que já estávamos em distanciamento social, ocorreu totalmente de forma virtual, através de Whats App, e-mail e formulário do Google Forms.

Reiteramos que a referida pesquisa delimita-se ao período de tempo em que integramos o programa de mestrado profissional da Universidade Regional do cariri – URCA, assim 2019 a 2021, deste modo a etapa exploratória decorreu em maior ênfase no segundo semestre de 2019 e início de 2020, a coleta de informações por meio de instrumentos ocorreu no final de 2020 e início de 2021. Ressaltamos que o primeiro semestre de 2020 foi muito caótico, em virtude do início da pandemia, e na educação essa demanda limitou muitos aspectos da pesquisa que retomou o ritmo já no segundo semestre.

Integram-se ainda como participantes dessa pesquisa os técnicos formadores da rede. Assim como os professores, os formadores também se dividem de acordo com a área do conhecimento e série/ciclo contemplado, portanto, junto ao 5º ano, dois formadores: um responsável por matemática e o outro por língua portuguesa, completam os participantes.

O contato inicial com os participantes deu-se via *WhatsApp* no qual foi encaminhada uma identificação pessoal bem como uma explicação sobre de que se tratava o contato, junto a este foi anexado um documento em Word constando um informativo sobre a pesquisa, bem como de que forma seria a participação. Ainda nesta, um link que direcionava a um formulário criado no *Google Forms* constando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido- TCLE, para que fosse efetivado o aceite em participar, uma vez que devido ao distanciamento social este documento formaliza e consolida a concordância.

Após confirmação de aceite recebido pela pesquisadora, em resposta do TCLE, foi enviado, via e-mail, o questionário aberto para os professores constando orientações acerca do tempo de devolutiva. No caso dos técnicos formadores o processo de contato inicial seguiu o mesmo caminho, no entanto depois do aceite foi solicitado, via *Whats App*, a sugestão de data e horário disponível para efetivar a entrevista.

Os instrumentos utilizados nas referidas coletas de informações contemplaram o questionário aberto para os professores e a entrevista semiestruturada para os formadores. Segundo Triviños (1987),

O pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. Neste sentido, talvez sejam a *entrevista semiestruturada*, a *entrevista aberta ou livre*, o *questionário aberto*, a *observação livre*, o *método clínico* e o método de *análise de conteúdo* os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo. (TRIVIÑOS, 1987, p.38)

O questionário aberto foi utilizado junto aos professores, visto que muitos, em contato inicial, mostraram-se resistentes a realização de entrevista já que seriam efetivadas e gravadas pelo *Google Meet*¹⁴⁴, portanto na eminência de um quantitativo ínfimo de participantes optou-se por esse instrumento. Segundo Gil (1999) o questionário pode ser definido:

Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p.128)

O questionário, apesar de suas limitações¹⁴⁵, foi a estratégia viável em meio à realidade pandêmica, visto que os professores encontram-se ainda mais sobrecarregados, possibilitando, então, respondê-lo no momento que julgaram mais conveniente, além da garantia de anonimato. Desta forma, o questionário aberto, contendo um bloco direcionado aos dados gerais e outro com dezessete questões relacionadas à formação continuada foi encaminhado, respondido e devolvido via e-mail.

A entrevista também se efetivou enquanto técnica de coleta, esta realizada junto aos formadores. Lüdke e André (2020, p.39) destacam o caráter de interação possibilitado por essa técnica, “havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”, possibilitando, através de um clima de estímulo e de aceitação mútua a fluidez de informações de maneira natural e autêntica.

Privilegamos a entrevista semiestruturada porque esta, conforme Lüdke e André (2020, p.40) “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Triviños (1987) defende que:

A entrevista semiestruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semiestruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. (TRIVIÑOS, 1987, p.152)

¹⁴⁴ Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google, sendo este um dos, senão o mais utilizado na realização de aulas, reuniões, entrevistas, grupos de estudos de forma remota em decorrência da pandemia.

¹⁴⁵ Alguns: Impede auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido; não oferece garantia de devolução e devidamente preenchido. (GIL, 1999, p. 128-129)

Desta feita, apoiada em um roteiro com tópicos principais a serem cobertos, aliados a investida honesta e atenta efetivou-se a entrevista através do *Google Meet* mediante dia e horário indicado pelo entrevistado. A mesma foi registrada através de gravação autorizada pelo participante e posteriormente transcrita. A partir destes instrumentos delineou-se o perfil dos participantes conforme indicado nos quadros abaixo e que será contextualizado à frente.

Quadro 8 - Grupo professores(as)

Escola	Participante	Sexo/Idade	Situação	Área de formação	Nível de formação	Tempo de serviço	Tempo na rede
EA	PEA.1	F / 48	Efetivo	Geog. / Pedag.	Especialização	30 anos	20 anos
	PEA.2	F/ 48	Efetivo	Pedagogia	Graduação	25 anos	25 anos
	PEA.3	F / 46	Efetivo	Pedagogia	Especialização	27 anos	25 anos
EB	PEB.1	M/ 41	Temporário	Pedagogia	Especialização	5 anos	4 anos
	PEB.2	F / 48	Efetivo	Pedagogia	Especialização	16 anos	16 anos
	PEB.3	F / 51	Efetivo	Pedag. /Mate.	Especialização	8 anos	8 anos
EC	PEC.1	F / 42	Efetivo	Pedagogia	Especialização	20 anos	9 anos
	PEC.2	F / 41	Efetivo	Pedagogia	Especialização	10 anos	7 anos
	PEC.3	F / 43	Temporário	Pedagogia	Especialização	10 anos	10 anos
	PEC.4	F / 35	Temporário	Pedagogia	Especialização	7 anos	7 anos
ED	PED.1	F / 47	Temporário	Pedagogia	Graduação	10 anos	8 anos
	PED.2	F / 33	Temporário	Pedagogia	Especialização	5 anos	3 anos

Quadro 9 - Grupo técnico(a) formador(a)

Participante	Situação	Área de formação	Nível de formação	Tempo de serviço	Tempo como técnico form.
PEA.1	Efetivo	Geog. / Pedag.	Especialização	28 anos	14 anos
PEA.2	Efetivo	Pedagogia	Especialização	35 anos	8 anos

Além dos questionários e entrevistas, a observação também integrou técnica de coleta de informações sendo, contudo, limitada à realidade virtual, o que a nosso ver restringe significativamente a grandeza de detalhes se comparada a uma experiência presencial. Conforme Lüdke e André (2020):

A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno. “Ver para crer” diz o ditado popular. (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 30)

Planejar a observação necessita determinar o quê e o como observar, recorrendo para isso sempre a delimitação do objeto de estudo, mantendo o foco da investigação. Além do

delineamento sobre como esta ocorrerá e o que será observado, o grau de participação do observador, a duração das observações também integram o planejamento. Destarte, as observações direcionaram-se aos momentos de FCP ofertada pela SME, porém entendemos que a observação no ambiente escolar agregaria ainda informações riquíssimas.

Ressaltamos que, junto aos participantes direto desse estudo, atuamos como observador participante onde identidade do pesquisador e objetivos do estudo foram explicitados desde o início, entretanto, na especificidade da formação, uma vez que em virtude da pandemia essa agrupou séries diversas e grupos diversos, mantivemo-nos como observador total: “o pesquisador não interage com o grupo observado, pode desenvolver a sua atividade sem ser visto” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 34).

Em que possa pesar a questão ética, destacamos nosso compromisso junto ao rigor científico, bem como as questões éticas e morais. Ao planejar a observação destacamos pontos a serem observados sendo: periodicidade, duração e local, participantes e interação, programação e abordagem. Tais momentos foram registrados a partir de anotações escritas, sendo estas realizadas no momento da observação e reorganizadas em momento posterior.

Lüdke e André (2020, p. 32) apontam que “decidir o grau de envolvimento no trabalho de pesquisa não significa decidir simplesmente que a observação será ou não participante”, a escolha é feita em termos de *continuum* podendo haver variações e mudanças dentro deste, ou seja, iniciar como espectador e se tornar participante ou ao contrário, “pode haver uma imersão total na fase inicial do estudo e um distanciamento gradativo nas fases subsequentes”.

Igualmente as aulas, as formações continuadas dos professores junto a SME também passaram a acontecer de forma remota. Anterior à pandemia, a formação contemplava os professores de cada série e área do conhecimento separadamente, sendo português e matemática para o fundamental I. Na realidade pandêmica, as formações de 4º e 5º anos se unificaram de acordo com a área do conhecimento, ou seja, os professores dessas séries que ensinam português participavam da formação voltada a língua portuguesa e os que ensinam matemática para a formação desta.

Destarte, as atividades observadas restringiram-se às formações ofertadas pela SME, junto aos professores dos 4º e 5º anos durante o período de junho a novembro de 2020, configurando um encontro por mês, mediante área do conhecimento. Assim, cinco encontros com foco em língua portuguesa. Os encontros ocorreram pelo *Google Meet*, com duração média de 2h, cada. Ressaltamos que, na mesma proporção e período, ocorreram os encontros com foco em matemática, porém não os observamos em decorrência de conflitos de horários

junto a outras atividades¹⁴⁶ tornando inviável a mesma. Apesar da não participação nas formações de matemática, tivemos acesso a agenda e material trabalhado nestas.

Em cada formação registramos, a partir de anotações escritas, informações referentes à datas, duração, programação e abordagem, bem como a interação entre os participantes deste. Tais anotações, reorganizadas posteriormente constituíram-se de descrições, relatos de situações e reflexões sobre as questões observadas. Uma vez coletadas as informações partimos para a organização, tratamento e análise destas.

4.2.1 Dados em questão: organização, tratamento e análise

Uma vez realizada a coleta de informações, tais materiais necessitaram passar por organização e tratamento a fim de que fosse viável a análise dos dados. Para tal tomamos como referência a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Tal técnica constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de uma classe de documentos e textos, configurando:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48)

Através da análise é possível ultrapassar a questão da aparência e tentar descobrir e compreender o conteúdo das mensagens produzidas pelos participantes e demais fontes de informações. Lüdke e André (2020) discorrem que:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE;ANDRÉ, 2020, p. 53)

A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e formal após o encerramento da coleta de dados. Dentre as técnicas de análise de conteúdo optamos por trabalhar com a análise categorial, pois esta funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos.

¹⁴⁶ Além das atividades/aulas do mestrado que seguiam em paralelo devido a pandemia, recordamos nossa profissão de professora da educação básica a qual seguiu por meio de ensino remoto gerando uma sobrecarga ainda maior de trabalho.

Dentre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz, na condição de se aplicar a discursos diretos, assim “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” defende Bardin (2016, p. 135).

Bardin (2016) discorre que a técnica de análise de conteúdos integra três grandes etapas, sendo: a pré-análise, a codificação e a categorização. Apesar de se constituir em três fases, estas não se apresentam de maneira estanque e sim como um roteiro didático no qual o pesquisador deve ter ciência dos entrelaçamentos e das idas e vindas que esse processo requer.

Na fase de pré-análise, procedemos com a organização dos materiais utilizados para construção dos dados: sendo as entrevistas, questionários e registro de observação. Para tal as entrevistas foram transcritas na íntegra, seguindo o mesmo padrão de organização e fonte, sendo identificadas com códigos (F1; F2), os registros advindos da observação foram digitados e impressos e os questionários também receberam códigos identificando a qual professor e escola se referia (PEA.1, PEA.2, PEB.1...) sendo posteriormente impressos.

Essa organização nos possibilitou agrupar o material, realizar um contato inicial e analisá-los por meio de leitura flutuante, permitindo um melhor conhecimento do texto, realizando anotações, obtendo impressões e orientações, o que nos ajudou a construir uma descrição do material e constituir o *corpus*¹⁴⁷ desse estudo. É importante recordar que a etapa exploratória favoreceu uma compreensão sobre o tema da FCP, bem como sobre o lugar desta nas políticas públicas educacionais, estabelecendo referências teórico-conceituais pertinentes à delimitação do problema, definição do objeto e objetivos, e na construção do referencial.

No tocante ao objeto desse estudo, este se refere a formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino do Crato-CE, o que auxiliou nos procedimentos e técnicas da coleta de dados. Já o referencial adotado foi construído por meio de abordagens envolvendo temáticas tais: Formação continuada de professores; Políticas públicas educacionais; Concepções e práticas de formação.

A partir desse estudo, foi identificado um conjunto de requisitos ligados à formação continuada de professores sendo: formação docente, prática do professor, prática pedagógica, profissionalização, reflexão, valorização dos saberes e experiências, relações sociais e suas transformações, desenvolvimento profissional, contexto, condições de formação e trabalho,

¹⁴⁷ Corpus “é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, P. 126). Destacamos que para esse estudo o *Corpus* constitui: 02 entrevistas(24 páginas total), 12 questionários (48 páginas total) e registros de observação de cinco encontros(07 páginas total).

troca entre pares e coletividade, teoria e prática, lócus, qualidade do ensino, qualidade da atuação docente, engajamento profissional, competências docentes.

Tais requisitos integram similaridades e ao serem cruzados por proximidade temática, a partir das ideias centrais, trazidas por eles configuram categorias teóricas tais: Formação continuada de professores; Prática pedagógica.

Entende-se que a análise do conteúdo precisa dá conta de conhecer e compreender o contexto em que se desenvolveu a pesquisa, de forma a realizar uma apreciação capaz de dialogar com os lugares onde os dados foram gerados, possibilitando que os resultados possam servir de instrumento para uma melhor compreensão, até mesmo por partes dos participantes, de sua realidade e de suas problemáticas individuais e coletivas.

Ainda na fase de coleta de dados, junto aos participantes, reiteramos que esta visava angariar informações acerca da FCP na rede pública municipal de ensino do Crato, estabelecendo um diálogo entre as falas dos sujeitos participantes e o aporte teórico elencado para ajudar a pensar as questões. Logo, as indagações junto aos participantes buscavam não só uma abordagem do todo formação continuada, mas essencialmente da prática pedagógica da formação ofertada pela SME, configurando-se esta uma categoria empírica, que se relacionou com subcategorias tais: política e planejamento, prática/estratégias, avaliação.

Deste modo, os documentos que integram o *corpus* de pesquisa foram codificados a partir de subcategorias que mantêm relação com a teoria e objetivos deste estudo, relacionando-se a temática mais ampla, tal qual Formação Continuada e Prática da Formação ofertada. Bardin (2016) discorre que a etapa de codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto permitindo assim atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, o que permite esclarecer ao pesquisador as características do texto.

Na sequência, realizamos o levantamento de unidades de registros que é “unidade de significação codificada e correspondente ao conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” como destaca Bardin (2016, p.134), e reagrupamos os elementos comuns por meio de classificação semântica.

Esse processo provocou um ir e vir nos textos dos documentos e no referencial teórico, sendo necessária a interpretação dos dados, a fim de alcançar entendimentos mais concretos e significativos destes. Bardin (2016, p.149) indica que essa “decomposição-reconstrução desempenha determinada função na indicação de correspondências entre as mensagens e realidade subjacente”.

Sendo assim, os questionários, entrevistas e registro de observação foram analisados horizontalmente e verticalmente, buscando estabelecer confluências dos discursos em si

mesmo, entre si e em torno das categorias estabelecidas, tais: Formação continuada; Prática da formação continuada ofertada. O quadro 10 explicita as unidades de registro relacionadas às categorias desta pesquisa.

Quadro 10 - Categorias e unidades de registro

Categorias	Subcategorias	Unidades de registro
Formação continuada	Concepção	Forma de qualificação em serviço; Processo de aperfeiçoamento dos saberes necessários aos docentes; Processo contínuo;
	Contexto / lócus	Formação coletiva; complexidade do contexto; Necessidades que temos nas salas de aula; Coordenador Pedagógico; Pandemia e ensino remoto.
	Troca entre pares e coletividade.	Troca de ideias e experiências; Diálogo e troca entre pares; Rede de ensino unificada; Relação entre professores e SME.
	Condições institucionais.	Recursos da escola; Horas direcionadas para estudo; ambiente com equipamentos necessários.
Prática da formação continuada	Política e Planejamento	Organizadas pelas formadoras; Construídas do que o Estado repassa; Problemas levantados pelos professores;
	Prática/ estratégias	Slides, textos; Uma vez por mês, online; Dinâmicas, vídeos, sugestões e histórias relatadas; Estímulos a outras formações.
	Avaliação	Formação é muito repetitiva; Voltadas para os resultados das avaliações; Às vezes contribui na prática pedagógica.

O procedimento de análise possibilitou no desvendamento e compreensão do que dizem os sujeitos acerca da política de formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino do Crato-CE, revelando concepções, práticas, características que incidem na organização e finalidade desse processo formativo o que será discutido a seguir.

Recordamos que, por se tratar de uma pesquisa integrante do Mestrado Profissional em Educação, tem-se como requisito a confecção de um produto educacional, o qual se vinculaplenamente à investigação em questão. Deste modo, a proposta pleiteada dá-se em decorrência dos achados do estudo.

A FCP é uma, não única, estratégia de melhoria da qualidade do ensino, no entanto é preciso estabelecer propostas que contribuam na valorização e socialização do conhecimento, na troca entre pares, nos processos de colaboração em ambientes culturalmente ricos que estimulem a participação e o efetivo diálogo entre docentes visto que, “o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (FREIRE; SHOR, 1986, p.11)

Freire e Shor (1986) defendem que o diálogo é, em si, criativo e recriativo e que você está se recriando no diálogo de forma mais ampla do que quando produz individualmente. Assim, compreendemos que a docência é uma profissão que traz sua

particularidade individual, mas, sobretudo é interativa, social e a capacidade de diálogo é uma necessidade das formas participativas de organização, bem como para o desenvolvimento pedagógico.

Deste modo, e pautado no diálogo efetivado entre o aporte teórico elencado, os formadores e, sobretudo os professores, surge a proposta de elaboração de uma cartilha como produto educacional buscando, assim, apresentar estratégias à formação oficial do município, bem como dimensionando o lócus “escola” como espaço formativo.

4.3 Diálogos entre professores e SME: olhares sobre a formação continuada

A FCP ganhou espaço junto às políticas educacionais uma vez que é tida como meio para alcançar a qualidade da educação influenciando assim as práticas de formação em sua concepção e nos objetivos angariados pelas exigências sociais, mas, por vezes, desvinculando-se das reais necessidades e problemáticas apontadas pelos professores, negando sua subjetividade, saberes e voz. Gatti (2003) defende que:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é ao mesmo tempo social e intersubjetivo. (GATTI, 2003, p. 196)

Deste modo estamos sujeitos aos determinantes advindos dos eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais. Tais eventos perpassam nossa individualidade, mas também a vida grupal ou comunitária a qual estamos inseridos. Esse contexto sociocultural que marcará presença nas escolas e nas salas, em que o professor irá atuar, é significativamente complexo e diversificado.

É nessa complexidade que se desenvolve a instituição educativa e a profissão docente, tornando inquestionável “uma nova forma de ver a instituição educativa, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação e, é claro, uma maior participação social docente”, indica Imbernón (2011, p. 10).

Cientes desse contexto complexo, e no intento de responder o proposto nesse estudo, discutiremos, a seguir, acerca do que dizem os participantes da pesquisa acompanhando os olhares convergentes e divergentes destes em relação à formação continuada, estabelecendo assim um diálogo entre as falas e o aporte teórico elencado.

A organização vincula-se às categorias e subcategorias que serviram de guia à análise. Para tal, realizamos agrupamentos no intento de tornar a redação e leitura mais compreensível, visto que em educação tudo se entrelaça, sendo difícil desvincular ou individualizar aspectos. De início, o olhar recai sobre o todo *formação continuada* e, em seguida, acerca da prática de formação ofertada pelo município.

Faz-se necessário caracterizar os participantes, visto que ainda no registro metodológico apontamos o perfil destes, entretanto, em uma visão geral, sem detalhar ou relacionar aspectos que promovam maior compreensão do contexto.

4.3.1 Caracterizando os participantes da pesquisa

A escolha dos participantes evidencia a importância de cada um no processo de formação continuada, assim professores e formadores da rede pública municipal de ensino do Crato integram o grupo com 14 profissionais¹⁴⁸, sendo 13 do sexo feminino e 01 masculino, caracterizando um perfil ainda dominante na rede básica de ensino.

A presença feminina principalmente nos níveis iniciais¹⁴⁹ tem raízes históricas e de relações sociais¹⁵⁰, onde tal trabalho estava associado às habilidades afetivas e maternais, mas também na busca por independência, assim o magistério era uma das poucas oportunidades de acesso ao mercado de trabalho e a própria formação.

A média de idade dos participantes está entre 33 e 51 anos, e o tempo de serviço no magistério entre 05 e 30 anos, agrupando assim profissionais em relativo início de profissão, junto a colegas que em breve encerram essa trajetória. Comparando esse tempo de serviço com o tempo de atuação na rede do Crato¹⁵¹, observável é que a maioria tem seu desenvolvimento profissional nessa realidade: apenas 02 professores indicaram possuir experiência em outra realidade de ensino, no caso a rede privada.

As experiências vivenciadas sejam elas individuais ou coletivas, e que se vinculam ao contexto, fomentam a construção de uma identidade profissional. Esta é uma construção que permeia a vida profissional, é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros, uma construção do seu eu profissional que evolui ao longo de sua carreira docente e

¹⁴⁸ 12 professores e 2 formadores.

¹⁴⁹ No Brasil o Censo Escolar de 2020 contabilizou 2,2 milhões de professores e as mulheres correspondem a 88% dos professores do ensino fundamental I, diminuindo esse quantitativo quando passa a níveis acima.

¹⁵⁰ Sacristán (1999, p. 66) ao referenciar Hoyle (1987) indica que dentre os seis fatores que determinam o prestígio relativo da profissão docente, comparada a outras, está: “a proporção de mulheres, manifestação de uma seleção indireta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado”.

¹⁵¹ Média entre 3 e 25 anos na rede de ensino do Crato.

que pode ser influenciada pela escola, reformas e contextos políticos. Garcia (2009) referenciando Lasky (2005) indica que esta:

Integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam, e como ensinam as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional, configurando um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais. (GARCIA, 2009, p. 12)

No cenário desta pesquisa verifica-se que o desenvolvimento profissional vincula-se a uma identidade construída em sua significativa maioria na realidade da escola pública, o que corrobora na edificação de uma determinada cultura. Nóvoa (1999, p. 29) relata que “a produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas”, deste modo mudanças nessa cultura também demandam tempo.

Uma realidade que está atrelada ao município é a vinculação desses profissionais, assim, no grupo em questão temos 09 profissionais efetivos e 05 temporários¹⁵², estes últimos com média entre 03 e 10 anos na rede. Entendendo que temporário refere-se a uma atividade de prazo determinado, o que ocorre nessa realidade é um número cada vez maior destes, o que indicamos no capítulo 03: problemáticas e prejuízos decorrentes dessa questão.

Outra questão refere-se ao tratamento dispensado aos profissionais, efetivos e temporários, e nem vamos adentrar em discussão salarial e outros direitos. Comparando o tempo de rede e o tempo que atuam na escola em que estão, a diferença é maior entre os temporários, ou seja, os efetivos permanecem por mais tempo enquanto os temporários findam remanejados corriqueiramente entre escolas, dado que, geralmente, são obrigados a fazerem processo seletivo, todos os anos, e a lotação se dá de acordo com a classificação, o que resulta em nem sempre ficarem na escola que desejam ou que já estavam.

Essa mudança recorrente não beneficia professor, aluno, escola e nem o município, pois descontinua um trabalho e toda relação construída a partir dele. A literatura aponta para a importância de os docentes permanecerem trabalhando numa mesma escola, sobretudo pela possibilidade de constituírem vínculos com a comunidade, alunos e demais professores. Diferente dos professores, os formadores¹⁵³ precisam ser profissionais efetivos do município para ocupar tal função.

¹⁵² Refere-se aqueles que não fazem parte do quadro de efetivos/concursados.

¹⁵³ Refere-se aos técnicos formadores da SME, não a possíveis colaboradores de outras instituições.

Quanto à formação inicial¹⁵⁴, todos aqui elencados possuem graduação em nível superior, em sua maioria Pedagogia, por ser a licenciatura condizente com o nível de ensino. Os que possuíam outra graduação¹⁵⁵ fizeram uma segunda licenciatura em pedagogia¹⁵⁶. Quanto à formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional e que acontece ao longo da atuação docente discorreremos na sequência.

4.3.2 Discursos e concepções: A importância da formação continuada

É indiscutível que na docência, como em outras profissões, a formação continuada é uma necessidade e tal entendimento perpassa uma dimensão da constituição da própria profissão. A literatura aponta uma gama de requisitos essenciais à FCP, tais: Valorizar os saberes e experiências; Compreender as relações sociais, suas transformações e a educação; Compreender o contexto social em que os sujeitos estão inseridos; Promover a reflexão e a criticidade; Contribuir para o desenvolvimento profissional; Condições de formação e trabalho; Propiciar a troca entre pares e coletividade; Articular teoria e prática; Promover a escola como locus da reflexão docente; Refletir sobre a melhoria da prática docente; Promover melhoria da qualidade da atuação docente; Estimular o engajamento profissional.

Tais requisitos reorganizados tematicamente constituíram as categorias e subcategorias que serviram de guia a análise, deste modo, destaca-se referente à categoria formação continuada, a concepção, o contexto e locus, a troca entre pares e as condições institucionais como informações analisadas nas falas dos participantes. Ao dialogarmos acerca da compreensão e importância da FCP apontada pelos participantes, observaram-se diversos entendimentos sobre a mesma, demonstrando que o tema pode ser abordado a partir de diferentes visões que se tem da educação, do ser professor e da própria profissão docente.

Tal entendimento está diretamente relacionado à concepção filosófica, política, de uma dada visão de mundo, educação, sociedade e instituições que orientam os processos formativos vividos pelo sujeito. Deste modo, recordamos que a formação vincula-se ao enfoque ou perspectiva que se tem sobre as funções docentes, assim:

Se se privilegia a visão de professor que ensina de forma isolada, o desenvolvimento profissional será centrado nas atividades em sala de aula; se se concebe o professor como alguém que aplica técnicas uma racionalidade técnica, o desenvolvimento profissional será orientado para a disciplina e os métodos e técnicas de ensino; se se baseia em um profissional crítico-reflexivo, ele será orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão

¹⁵⁴ Entendida não como algo separado, mas como uma etapa do processo formativo.

¹⁵⁵ No caso, dois dos professores possuíam como graduação inicial: matemática e geografia.

¹⁵⁶ Não há como determinar se apenas por uma exigência da legislação ou por uma real necessidade do professor.

crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos (IMBERNÓN, 2011, p.52)

É salutar destacar que tais concepções nem sempre aparecem na sua forma pura nas práticas formativas, podendo haver relação entre elas, contudo ocorrendo predominância de uns aspectos mais que outros. Nesse entendimento, alguns relatos vinculam a FCP à ideia de curso de aperfeiçoamento, aprimoramento ou meio de atualização, como pode ser lido:

A formação é uma continuação de cursos de aperfeiçoamento para professores, muito importante, pois promove a atualização dos conteúdos que se referem à educação. (PEA.2)

A formação continuada é uma sequência da nossa formação docente! E como tanto, deve propiciar atualização e conhecimento acerca da nossa área de atuação. (PED.1)

É importante para o maior aprimoramento no nosso trabalho. (PEC.2)

Precisamos nos atualizar com o ensino e aprendizado do dia a dia dos alunos. (PEB.2)

Outros a concebem como uma possibilidade de acesso a novos métodos, a uma melhor preparação para a aula e para inovar a prática, sendo:

A importância é aprender novos métodos de tornar sua aula atrativa e prazerosa, é acompanhar as novidades que surgem todos os dias para inovar a prática pedagógica. (PEA.3)

É o aperfeiçoamento dos saberes necessários à prática, é uma forma de nos sentirmos mais preparados em sala de aula. (PEC.4)

A formação continuada é uma forma de qualificação em serviço, que tem por objetivo, atualizar os profissionais buscando estratégias de trabalho e aprendizado. (PEA.1)

Percebe-se que a ênfase recai sobre a atualização de conhecimentos para melhoria da prática, caracterizando o predomínio de uma visão de formação de caráter prático. Imbernón (2011) denomina tradição na FCP a ideia de atualização de professores com vista à ação prática o que não se vincula a perspectiva da prática reflexiva visto que se reduz apenas ao caráter prático, técnico/executor, ausentando o pensamento reflexivo do professor e a relação que este faz entre teoria e prática.

A compreensão da formação, com foco na prática, supõe a existência de soluções elaboradas por especialistas fora da sala. Liga-se a processos formativos que tradicionalmente refletem aulas-modelo e baseiam-se na imitação. Objetiva-se um professor eficaz, cabendo à formação treiná-lo para desempenhar com eficiência a sua função para a qualidade da educação, o que se supõe ser conseguido com a reprodução de modelos pré-estabelecidos.

Assim, criam-se normas, atividades e enfoques da formação transmitindo ao professor “o que deve fazer, o que deve pensar e o que deve evitar, de modo a adequar sua atuação educativa ao modelo proposto” (IMBERNÓN, 2011, p. 56), caracterizando práticas, principalmente decorrentes das reformas e do tecnicismo originário do ambiente fabril. Apesar da crítica apontada pela literatura, visto que não desenvolve a autonomia intelectual docente fragilizando-o diante da complexidade do ensino, tal concepção ainda configura significativa presença em meio a programas de formação ofertados, principalmente, pelas secretarias de educação.

Imbernón (2011, p.50) afirma ser necessário abandonar o conceito obsoleto de que a formação é atualização científica e didática, estendendo-o para “o terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora da equipe como um todo devem ser questionados, permanentemente”.

Tal defesa não se refere ao proposto na BNC-Formação continuada¹⁵⁷, e exposto no capítulo 2, pois o que se verifica nas entrelinhas desta é a ideia de uma determinada imagem social e profissional docente objetivando o “bom professor” assim, e nesse propósito, alinham-se normas e diretrizes que desconsideram a heterogeneidade e idiossincrasia dos coletivos escolares, bem como a impossibilidade da perfeição metodológica.

Logo, a defesa de Imbernón (2011) recai na adoção de uma concepção que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria, devendo apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática, partindo do entendimento de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva. Destarte, os professores devem ser protagonistas no processo formativo, destaca Nóvoa (1995), onde práticas de FCP devem contribuir para emancipação profissional e para a autonomia na produção de saberes e valores, assim:

Esse protagonismo é necessário e, inclusive, imprescindível para poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e para os professores se desenvolverem pessoal e profissionalmente. Se os educadores forem capazes de narrar suas concepções sobre o ensino, a formação pode ajudá-los a legitimar, modificar ou destruir tal concepção. (IMBERNÓN, 2010, p. 80)

¹⁵⁷ Indica as competências profissionais a serem desenvolvidas pelos professores, vinculando-as ao conhecimento, prática e engajamento profissional. Entretanto esta, assim como a BNC-formação, está plenamente alinhada a BNCC, configurando o que a ANPEd chamou de formação de uma nota só. Recordamos o exposto no documento da BNCC: “a formação deve ser um espelho do que se espera que aconteça em sala de aula” (BRASIL; MEC, 2019, p.7). Reiteramos o posicionamento da ANPEd (2019, p.2) contrapondo-se a BNC-Formação e BNC-Formação continuada ao considerar um reducionismo sem precedentes, pois “não prevê um perfil profissional voltado para o desenvolvimento de sua autonomia com capacidade de tomar decisões e dar respostas aos desafios que encontra na escola”.

Por conseguinte, decorre a defesa de que a FCP deve se realizar por meio de um processo advindo da reflexão e criticidade, no qual se dá a constituição da identidade e trajetória profissional. Outros participantes concebem a formação continuada como:

Um processo contínuo que toma como partida o saber experiencial dos professores e os problemas e desafios da prática escolar. Essa caminhada em busca de renovação de conhecimento se processa durante toda a vida profissional. (PEB.3)

É um processo contínuo, valoriza os saberes docentes, precisa ser significativa para professor e deve ser realizada durante toda a sua vida profissional. (PEC.3)

É manter-se continuamente em construção e aprendizado. É importante devido ao fato de sabermos que não nascemos prontos e que precisamos constantemente nos melhorar como profissional. (PEC.1)

Trabalhar com a educação, a formação é constante mesmo, você não pode se prender a conceitos prontos, a conceitos ultrapassados, você vai renovando, refazendo seus conceitos através da formação continuada. É a via de saberes que me dá condições de fazer a mediação acontecer de forma significativa, eu preciso estar em processo constante de aprendizagem (F1)

O entendimento da formação como um *continuum* vincula-se à ideia de que a formação inicial é apenas uma etapa do desenvolvimento profissional, sendo este “um processo, em longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidade e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional do professor”, cita Garcia (2009, p. 10).

Recordamos, contudo a defesa de Imbernón (2011, p.46) de que a formação não é o único meio de que o professor dispõe para se desenvolver profissionalmente: “o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores¹⁵⁸ que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional”, e isso repercute também no desenvolvimento pessoal e na identidade.

O destaque acerca da valorização dos saberes e experiência docente, bem como ao fato de ser uma atividade que deva ser significativa para o professor, supõe a percepção dos participantes enquanto sujeitos da formação e não objeto dela, assim:

É imprescindível uma alternativa de formação que aceite a reivindicação desse eu, da subjetividade dos professores, da identidade docente como dinamismo de ver e de transformar a realidade social e educacional, e seus valores, e da capacidade de produção de conhecimento educativo e de troca de experiências. (IMBERNÓN, 2010, p.79)

¹⁵⁸ Imbernón (2011, p.46) indica como fatores possibilitadores, ou empecilhos, do desenvolvimento profissional docente: “o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional”

O reconhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente e interagir com os outros e com o contexto que se vive diariamente nas instituições escolares, já que as experiências de vida se relacionam com as profissionais e o ensino requer um envolvimento pessoal. Destarte, uma formação baseada na reflexividade consiste em “um elemento importante para analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem” (IMBERNÓN, 2010, p. 79). Ao se referir a ideia de professor reflexivo o que se almeja é um docente reflexivo crítico, portanto:

Significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações fazer mudanças necessárias. (ANDRÉ, 2016, p. 19)

Todavia, não se trata de refletir unicamente sobre sua prática, mas que sua reflexão atravessasse as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, objetivando obter a emancipação das pessoas, assumindo importância a reflexão crítica sobre a prática em um contexto determinado. Trata-se de:

Formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação. (IMBERNÓN, 2011, p. 41)

Esse enfoque de conotações críticas exige uma formação que consiste em levar em conta o meio, o grupo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas e atitudes dos docentes. Nessa perspectiva, defende-se cada vez mais que não é apenas o professor que precisa parar para pensar, entender e analisar o que foi bom e o que precisa melhorar, essa reflexão tem de ser feita por todos os que estão na escola.

A ideia de professor reflexivo¹⁵⁹ evoluiu ao longo do tempo para reforçar a ideia de uma escola reflexiva e a um processo que deve incluir todos os envolvidos na tarefa de educar, destaca André (2016), onde a perspectiva do profissional crítico-reflexivo está associada ainda à ideia de autonomia.

Todavia, não se pode cair na ingenuidade de um professor completamente autônomo, visto que “a prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais”, reconhece-se que

¹⁵⁹ Entende-se como característica do desenvolvimento profissional docente o professor como prático reflexivo, conforme indica Garcia (2009)

“as margens da autonomia estão balizadas por questões políticas e históricas, que condicionam o diálogo entre teoria e prática” (SACRISTÁN,1999, p.71).

A defesa pelo desenvolvimento de um sujeito autônomo recai no desejo de que ele evolua em seu processo de humanização, no reconhecimento de um sujeito social que constitui a sua identidade com base na relação com o outro, nas trocas, na construção coletiva do conhecimento, um sujeito interativo, que esteja mais bem preparado para exercer sua atividade docente, como defende André (2016).

Refere-se ao indivíduo que participa do seu próprio processo de aprendizagem, dotado de experiências e saberes, que tem responsabilidade de assumir um papel ativo no ambiente que o circunda, “afinal minha presença no mundo não é a de quem apenas se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” defende Freire (2014, p.53). Assim, trata-se de:

Formar sujeitos autônomos, ou seja, pessoas com ideias próprias, pensem por si mesmas, sejam capazes de escolher entre alternativas, decidam o caminho a ser seguido, implementem ações e tenham argumentos para defender suas escolhas e suas ações. Ao exercer sua autonomia, essas pessoas vão se sentir cada vez mais livres das amarras do poder político e econômico. (ANDRÉ, 2016, p. 20)

Nesse sentido, o processo de formação continuada requer do indivíduo o papel ativo e não meramente condicionado. Ao serem questionados sobre a participação em outras atividades de formação continuada, indicaram:

Curso de libras, de educação especial, pois tenho todos os anos alunos especiais. (PEB.2)

Pós, Cursos ofertados pelo SESC, palestras, etc. (PEB.3)

Pós-graduação em psicopedagogia, cursos de gramática, de didática, curso de legislação de ensino, letramento, sexualidade, contação de histórias, dentre outros. (PEB.1)

Estou terminando uma pós-graduação em educação especial e alguns cursos na mesma área. (PEC.2)

Faço pós-graduação em educação especial na educação infantil. (PEC.3)

Cursos oferecidos pelo SESC, cursos online, pós-graduação (finalizada), além de cursos capacitadores, também em sua maioria, disponibilizados de maneira online. (PED.2)

*Tem o grupo de estudos na URCA, coordenado pela professora ***, doutora em educação, e a gente tem se encontrado. Por conta da pandemia, nossos encontros se tornaram mais restritos, a gente se encontrava sempre pessoalmente, discutia, debatíamos livros, mas com a pandemia se limitou um pouco, estamos tendo nossos encontros também pelo Meet, são estudos que cada um faz na sua casa e tem o momento de socializar (F1)*

Destacamos que dentre os participantes, 12 possuem especialização e 02 permanecem com a graduação. Do total 09 indicaram realizar outras atividades de FCP, 03 disseram não participar justificando o porquê e 02 informaram não participar sem justificar o motivo, o que apresentaremos adiante. Dentre os relatos é verificável a diversidade de atividades tomadas como formação continuada: cursos de temáticas diversas, palestras, pós-graduação, cursos on-line, grupos de estudo.

Observa-se, porém a predominância daquelas que geram certificação ao final, o que reflete práticas mercantilistas que vinculam, em meio às políticas públicas, a progressão salarial e de carreira a uma comprovação documental. Há um forte discurso de valorização docente na legislação educacional ligado a questões sobre carreira, condições de trabalho, salário e formação, mas o que se percebe, por vezes, é que recai apenas sobre este último.

Compreende-se, contudo que a vinculação de processos formativos a atividades que promovam certificação apontada pelos participantes decorre da cultura difundida de que a progressão ou melhoria salarial depende destes, o que na realidade nem sempre se concretiza. No contexto deste município, o PME e o Plano de Cargos e Carreira, condicionam a progressão por nível à titulação¹⁶⁰, gerando a cada nível um percentual de progressão salarial, no entanto muitos dos cursos citados pelos participantes não integram esse grupo, ou seja, não geram progressão salarial.

Recordamos ainda que no acompanhamento do PME¹⁶¹, apenas a FCP ofertada pela SME foi indicador de cálculo, e somente como frequência e meta, uma vez que a participação nesta só gera a certificação sem melhoria salarial ou progressão. O que se observa, contudo é que os professores participam de muitas outras propostas além desta.

Nesse sentido, defendemos o exposto por Masson (2017, p. 859) ao indicar a importância de progressões ligadas a mestrado, doutorado, entretanto são necessárias outras formas de valorização que não seja possibilidade para poucos, pois mesmo não realizando tais cursos participam de outras atividades que também promovem FCP, “assim é fundamental que sejam valorizados de acordo com essa formação, a fim de que vislumbrem um horizonte de valorização ao longo de sua carreira”.

Vaillant (2006) mostra que, por vezes, o docente só consegue uma melhoria salarial quando se afasta da sala de aula passando a assumir cargos de diretor, supervisor. Nesse ponto, Imbernón (2016) defende que o desenvolvimento profissional docente deve contemplar

¹⁶⁰ Progressão de nível e salário, por meio de especialização, mestrado e doutorado, sendo assegurado licenciamento remunerado para esse fim.

¹⁶¹ Referente à meta 16- Quadro 03 – meta do período

não apenas o eixo vertical¹⁶², mas, sobretudo promoções horizontais no interior das escolas e institutos educacionais.

Há ainda, na legislação municipal, a progressão por tempo de serviço¹⁶³. Além destas, a política de valorização do magistério defendida pelo PAIC tem ênfase no desempenho docente e na aprendizagem dos alunos, ou seja, não é permanente e depende do resultado na avaliação externa, sendo então vinculada à escola Nota 10.

Essa cultura de mérito individual está ligada à racionalidade técnica e a valorização de experiências individuais sobre as coletivas, que impregnou no ensino uma cultura individualista do eu, minha sala, minhas crianças, minha carreira, suscitando falta de comunicação e isolamento, confundindo a autonomia pedagógica com “fazer as coisas à minha maneira em minha sala de aula”. (IMBERNÓN, 2016, p.122)

Ao destacar o enfoque dado a cursos específicos não estamos aqui desconsiderando a intenção do sujeito em conhecer/aprender sobre determinada temática ou adquirir determinada titulação, refere-se ao fato de que existem outras ações que possibilitam a FCP e não foi citado, tal como: o cotidiano da escola, da sala de aula, as horas de trabalho coletivo, a troca entre pares, participação na gestão escolar, relações profissionais virtuais, participação em movimentos sindicais e sociais, etc.

Cunha (2012) apregoa que a participação em movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários pode ter mais influência no cotidiano do professor que a própria formação recebida, assim, aponta resultados de um estudo, verificando que:

Professores em maior militância com partidos e nas associações de classe apresentam maior capacidade de refletir sobre as raízes das questões educacionais. A vivência nesse tipo de ambiente torna o professor mais ágil no pensamento e na compreensão da sociedade em que vive. Aqueles que possuem essa prática têm maior facilidade de aprofundar a análise da conjuntura social. (CUNHA, 2012, p. 89)

Apesar do conhecimento de que, dentre os participantes desta pesquisa, todos os efetivos são filiados ao sindicato dos servidores do município, não se tem suporte para indicar a efetiva participação nas vivências e discussões promovidas pela entidade de classes ou em outras associações. Já os temporários não são filiados visto que não integram o quadro de

¹⁶² Seria o progredir para cima, para cargos de níveis diferentes, geralmente fora da escola e supostamente com *status* superior. (IMBERNÓN, 2016, p. 115)

¹⁶³ Progressão salarial, não de nível, onde a cada 03 anos adiciona-se um percentual (3%) de progressão. No entanto, esta encontra-se em negociação dos atrasados segundo informação do sindicato da categoria.

servidores efetivos, o que engloba um leque de discussões no qual não nos deteremos, acerca da valorização docente e do próprio serviço público¹⁶⁴.

Dos que indicaram não realizar outras atividades justificaram:

Falta de interesse mesmo e cansaço, afinal são 25 anos, levando em conta a minha vida. (PEA.2)

Por que não disponho de tempo e nem cabeça para estudar. São muitos anos dedicado a educação, o juízo não comporta mais. (PEA.3)

Por falta de tempo e questões financeiras. (PED.1)

Desses, dois são efetivos¹⁶⁵ e um temporário. O desgaste da profissão é inquestionável, os estudos e relatos de abandono, doenças e transtornos decorrentes da sobrecarga de trabalho tem ganhado espaço na literatura da área, apontando aspectos acerca da precarização e proletarização do trabalho docente.

Contudo, mesmo compreendendo que a FCP vá além de cursos e oficinas, de ser ciente da sobrecarga do trabalho, é intrigante averiguar um docente relatar que não tem tempo para estudar. Para além de atitude com a profissão, o processo de FCP também deve ser assumido como atitude de vida, “porque contínuo é o homem, não o curso”. (PIMENTA; LIMA, 2008, p.141)

Em geral os participantes compreendem a FCP como importante para atualização, qualificação e aprimoramento, como meio de aprender metodologias e novidades para prática de sala, no entanto observa-se que buscam tal conhecimento, mas não se percebem como produtor deste. Concebem cursos diversos como promotores da FCP, mas não referenciam a escola, a sala de aula, o contexto onde se desenvolve a profissão docente como espaço em que essa formação é ainda mais significativa.

4.3.3 A escola é parte de um todo: o contexto e as condições institucionais impactando a formação

A literatura aponta um consistente entendimento de que a FCP deve promover, dentre outros, a compreensão das relações entre sociedade, suas transformações e a educação; que a escola deve ser o lócus privilegiado do processo formativo, estimulando o trabalho

¹⁶⁴ Destacamos que a política que se desenvolve atualmente no Brasil tem precarizado ainda mais o serviço público, inclusive tenta-se aprovar a reforma administrativa (PEC32/2020) sob justificativa de combater “privilégios” do serviço público. Dentre os objetivos está o de flexibilizar o princípio da estabilidade para novos servidores, o que diz muito sobre a política e ideologia que está em voga. (Para saber mais: <https://queestadoqueremos.org/entenda-a-reforma-administrativa/> acesso 07/2021)

¹⁶⁵ Com mais de 20 anos de magistério cada. E o temporário com 10 anos de magistério.

colaborativo, potencializando uma formação a partir de dentro, onde se produzam as situações problemáticas que afetam os professores, e que as condições institucionais possibilitem ou não o desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva Tardif (2014) assinala a importância de se conhecer a realidade educacional na qual podem ser identificados fatores fundamentais da experiência cotidiana na escola. A necessidade de desvendar o cotidiano do professor vem da certeza de que esta é uma forma de construção de conhecimentos, sendo necessário começar pelo esclarecimento dessa realidade, defende Cunha (2012).

Estudar o professor no seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade, no que se refere à sua prática e à sua formação (Cunha, 2012). Nesse entendimento o contexto e lócus, a troca entre pares e coletividade, bem como as condições institucionais foram aspectos analisados nas falas dos participantes.

Quando falamos contexto fazemos referência tanto a lugares concretos como a fatores que caracterizam os ambientes sociais e de trabalho onde se produz. A escola não é alheia aos condicionantes sociais, muito pelo contrário, Freire (1986, p.28) já indicava que “sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder”. Assim as reformas, os interesses, as transformações sociais são influenciadores da mudança na escola e conseqüentemente da formação docente.

A pandemia do Covid-19 é um claro exemplo de transformação social e o quanto impacta a escola e a formação docente, e foi nesse contexto que se desenvolveu a pesquisa em questão. Nessa realidade, os relatos dos professores indicam desafios diversos, dentre eles o uso e acesso às tecnologias foi quase unânime.

Trabalhar com ensino remoto, a falta de domínio das mídias digitais, a falta de acesso e interesse de uma boa parte dos alunos e pais. (PEA.1)

A minha maior dificuldade é dominar a tecnologia (mas já aprendi muito) e a outra é a dedicação dos pais e de alguns alunos. (PEA.3)

Acredito que para muitos seja a questão tecnológica. Muitos não estavam preparados para uma transformação tão grande e uma mudança repentina na forma de ensino. (PEC.2)

A adaptação aos meios digitais, bem como a preocupação em levar os conteúdos desenvolvidos aos alunos, uma vez que nem todos têm acesso à internet. (PED.2)

Ter a devolutiva das atividades enviadas, nem todo aluno tem acesso à internet como também a equipamentos tecnológicos, e não são obrigados a terem. (PEA.2)

O acesso aos conteúdos enviados via internet, pois nem todos têm acesso. (PEB.1)

São nas devolutivas das atividades, porque os alunos não estão levando a sério o trabalho ofertado pelo município e os pais muitas vezes se omitem de ajudar. (PEB.3)

Envolver todos os alunos. Muitos não têm acesso a internet para as aulas remotas. (PEC.1)

Além do desafio junto às tecnologias, é possível observar a preocupação sobre o não acesso dos alunos, bem como a uma antiga questão que envolve a educação, a parceria família e escola. Tais questões abarcam dimensões que se complementam, mas que não estão sob responsabilidade única ou direta da profissão docente.

A questão das tecnologias, apesar de não ser novidade na educação, trata, aqui, da rede pública, o que limitou e limita, sim, o uso destes pelos professores, uma vez que nas escolas são escassos ou ausentes. É possível que a dificuldade relatada pelos professores no uso destas não tivesse sido tão expressiva se estas fossem uma presença nas escolas e na atividade docente em tempos anteriores.

Sobre o uso das tecnologias referimo-nos efetivamente ao uso, manuseio do recurso tecnológico, muitas escolas sequer possuem computador com acesso a internet para pesquisa dos professores, no próprio PME (2015, p.30) é destacado que em 44% das escolas da rede municipal é inexistente o laboratório de informática, sendo este adequado em 9% das escolas e inadequado em 12%. Já a questão do ensino remoto é uma realidade emergencial e ninguém estava preparado para tal.

O não acesso dos alunos integra maior dimensão, pois envolve e explicita o processo de exclusão digital, vinculando-se a questões estruturais e de desigualdade social. As políticas públicas deveriam incorrer com maior efetividade, mas após um ano de pandemia a problemática permanece¹⁶⁶. Em algumas realidades há o descompromisso da família, pois apesar de possuir o recurso, não há a parceria junto à escola.

Gatti (2016, p. 44) ao recordar um estudo sobre as características dos professores e seu trabalho no Brasil, relata que “as questões pendentes que temos até hoje com relação ao trabalho nas escolas, suas condições e impactos são históricas e recorrentes”, sendo um

¹⁶⁶ Na verdade, amplia-se, pois além da não efetividade de políticas emergenciais de acesso, ao menos na seara municipal, após veto do Presidente a PL 3477/2020 – que dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e professores da educação básica pública- o senado derrubou o veto aprovando a Lei 14.109/20 - prevê o repasse de recursos advindos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust), para levar internet e equipamentos para professores e estudantes da rede pública- o Governo recorreu e a AGU entrou com ação no STF para suspender a lei. (Fonte: <https://www.brasil247.com/brasil/governo-bolsonaro-briga-no-stf-para-nao-dar-internet-a-alunos-de-escola-publica>. Acesso em: 10 jul. 2021)

problema causado pelo tipo de gerenciamento de legisladores e administradores públicos em décadas anteriores, evidenciando

Fatores histórico-culturais, sociais e forças macroestruturais e políticas que impactam na educação, principalmente a atuação do Estado na regulação, nos investimentos e na estruturação das redes educacionais escolares, como também na condição de oferta dessa educação (...) todos estes fatores estão associados às desigualdades educacionais e às aprendizagens, sempre em desfavor das classes menos favorecidas socioeconomicamente. (GATTI, 2016, p. 45)

Portanto, a preocupação apontada sobre a aprendizagem dos alunos em decorrência do não acesso às tecnologias é legítima, mas não compete aos professores a responsabilidade na oferta destas. Cabe-lhes, contudo refletir sobre as raízes das questões educacionais e promover junto aos seus pares, aos alunos e comunidade educacional discussões e análises da conjuntura social, pois:

A escola como instituição social determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles se espera. Por outro lado, como instituição social, ela é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ela. Este fluxo é que reproduz a ideologia dominante. (CUNHA, 2012, p. 57)

Desse modo, o papel da escola finda definido ideologicamente na sociedade, identificados com a classe dominante, passando pelas formas de produção, bem como de distribuição do conhecimento. Todavia,

Muitas vezes os professores são incapazes de fornecer uma visão crítica aos alunos, porque eles mesmos não a têm, porque se debatem no espaço de ajustar seu papel à realidade imediata da escola, perdendo a dimensão mais ampla da sociedade (CUNHA, 2012, p. 58).

Nessa perspectiva, a formação de professores, seja inicial ou continuada, tem suas intenções no perfil docente que se almeja. Ainda sobre essa realidade pandêmica foi relatado:

Temos uma grande dificuldade no município com relação às aulas online, ao uso das tecnologias, mas aí é uma possibilidade, é um outro subsídio para o professor ampliar o seu espaço de aula. O Meet, a aula on-line é uma possibilidade a mais, mas a plataforma continua, os livros didáticos continuam nada elimina o outro, pelo contrário, amplia, e ainda encontramos professores com essa grande dificuldade de acompanhar essa evolução, de acompanhar essas transformações e isso é uma grande preocupação minha, hoje com os anos de formadora que tenho ainda me deparo com professores que se fecham, aqueles professores concha, que se fecham, não se permitem (F1)

A dificuldade quanto às aulas on-line é uma realidade ampla, não só do município do Crato, nem da rede pública, entretanto o suporte oferecido para que esta seja de fato efetivada é um aspecto específico de cada contexto. No município em questão, como exposto no capítulo 03, a plataforma disponibilizada aos docentes é tida pelos gestores como de grande

suporte, todavia esta nada mais é do que um local em que se postam a rotina e atividades coletivas a serem seguidas pelos docentes.

Concordamos com o relato da formadora acima, quando diz que a aula on-line é uma possibilidade, de fato, desde que o professor e o aluno possuam os recursos necessários, todavia, um chip de acesso a internet sequer foi ofertado aos docentes, nem aos alunos. Apesar do não subsídio de políticas nessa seara, muitos professores estão, sim, se reinventando e promovendo aulas on-line¹⁶⁷.

No tocante a dificuldade do professor, em acompanhar as transformações e evoluções é necessária compreensão de que ele carrega experiências construídas anteriormente e o novo é incorporado a estruturas já existentes, assim:

Quando lhe é apresentada uma proposta de mudança, certamente o professor sofre uma desestabilização em suas crenças e práticas, o novo provoca-lhe conflito. A mudança se introduz em um espaço de contradição em que o professor avalia sua utilidade e o grau de esforço que lhe é exigido. (FALSARELLA, 2004, p.10)

Destarte, é submetida à análise da prática e provavelmente abrange uns aspectos mais que outros, assim “para que uma mudança possa ser considerada incorporada ao repertório pessoal do professor, precisa ser submetida ao fator tempo” (FALSARELLA, 2004, p.10).

Claro que existe, sim, como relatado, professores que se fecham, que se isolam, o que não significa que não evoluam que não se permitam ou que não saibam, por vezes, ainda estão imbricados a um processo de formação que provocou, e ainda provocam, uma cultura de isolamento na profissão.

Uma forma de combater esse isolamento, e conseqüentemente o individualismo que ele provoca, é “a formação colaborativa, tanto na instituição educativa como nos processos metodológicos da formação padrão”, aponta Imbernón (2009, p. 65), indicando ainda que “uma prática social como a educativa precisa de processo de comunicação entre colegas”.

Sendo assim, muito tem-se defendido a formação a partir de dentro, ou seja, na instituição educacional e para mudança desta. Essa estratégia “favorece a participação das equipes docentes, de maneira que as atividades repercutam na prática educativa de uma escola”, defende Imbernón (2016, p.151) indicando que tal formação:

Compreende todas as estratégias que os formadores e o professorado empregam para dirigir os programas de formação, de maneira que respondam às necessidades definidas da instituição educacional. As necessidades de formação são estabelecidas pelos professores. Eles levam em conta a análise da experiência cotidiana do

¹⁶⁷ Refere-se a aulas síncronas, ou seja, acontece de forma on-line junto aos alunos 2 vezes por semana, um dia junto a professora regente 1 (Português) e no outro a professora regente 2 (matemática). Nos demais dias ocorre de forma assíncrona pelos grupos de whats app.

professorado em seu ambiente de trabalho habitual e nas circunstâncias em que se desenvolve. A reflexão sobre a prática permite que expressem seus sucessos, problemas e dificuldades na tarefa que desempenham. Parte das necessidades sentidas e dos problemas dos docentes. (IMBERNÓN, 2016, p. 151).

Desse modo a escola se converte como unidade básica de mudança e inovação, sendo os docentes não apenas indivíduos, mas membros do grupo, participando de todo processo de gestão da formação, desde o planejamento até sua avaliação, o que “parte do respeito e do reconhecimento do poder e da capacidade do professorado de criar, gerenciar e avaliar a formação” conclui Imbernón (2016, p.152).

Assim como Imbernón (2010), outros teóricos¹⁶⁸ defendem que a FCP deve fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. Para além de atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas, supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto escolar, promovendo o desenvolvimento de todos que trabalham na instituição educacional, assim:

O desenvolvimento de todos os educadores e colaboradores de uma instituição de ensino, as vivências coletivas, pode ser definido como aqueles processos que melhoram a situação laboral, o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes dos trabalhadores envolvidos com a educação. (IMBERNÓN, 2010, p. 81)

Nesse sentido, a formação deve passar a ideia de outros, ou eles, para a ideia de nós, de coletivo onde, na perspectiva de desenvolvimento profissional pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação docente. Logo, a escola é tomada como espaço de formação, de análise compartilhada de práticas, de docência como coletivo, de criação de culturas colaborativas. Assim como a literatura, a legislação também tem realizado a defesa que:

É importante que esta formação continuada tenha parte da sua execução na própria escola, local de trabalho do (a) professor (a), cumprindo o que atualmente é denominado de formação em contexto. Esse tipo de formação inclui o coordenador pedagógico no exercício da sua função de formador, colaborando com o professor na reflexão da sua própria prática e na criação de estratégias de intervenção referentes a mudanças que venham ressignificar a atuação docente. (CEARÁ, 2019a, p. 72)

Entretanto, no documento em questão (DCRC) é salientado que os “projetos específicos dos sistemas de ensino” devem se integrar à formação em contexto e contribuir para o fortalecimento do processo de formação continuada necessário, o que supõe

¹⁶⁸ Nóvoa (2002), Garcia (1999), André (2016)

uma dependência da formação nesse espaço, a política adotada pela rede. Sobre a formação na escola¹⁶⁹ os relatos apontaram:

Não acontece, porque nem todos os profissionais da educação trabalham em uma mesma escola, dificultando o momento de formação coletiva nesse espaço [escola]. (PEA.2)

Devido ao grande número de funcionários preferem fazer com pequenos grupos no horário de estudo. (PEC.4)

Não tem espaço [sobre a não realização de formação na escola]. (PEB.2)

Tem planejamento coletivo, uma vez perdida. Não é um momento sistemático com data marcada e nunca dá tempo para nos reunirmos por série e disciplina para discutir. (PEA.3)

Sim, ocorre de maneira periódica, onde todas as falas apresentadas são ouvidas, proporcionando um ambiente onde a gestão democrática, princípio de ensino disposto na LDB, se faz presente. (PED.2)

É visível que as escolas apresentam realidades distintas, em algumas foi indicada a efetividade dessa formação, em outras não, mediante diversos motivos, entretanto é observável que há uma divergência no entendimento dessa formação, por vezes, relacionada ao planejamento. Tal divergência aconteceu entre professores de três escolas, nelas uns disseram acontecer tal momento e outros não, apenas em uma escola houve consenso entre os docentes apontando haver a formação.

Entende-se o planejamento como uma atividade formativa sim, todavia quando se refere à formação em contexto busca-se uma dimensão mais ampla, intencional e sistemática dos problemas apresentados pelos professores, de questões inerentes à educação, de pesquisas e estudos coletivos, em que é preciso “estender os espaços de aprendizagem para além da sala de aula” indica André (2016, p. 25), sugerindo:

Organizar grupos de estudos com participação de docentes, gestores, professores formadores, para aprofundamento de temáticas; organizar grupos de pesquisa, ou grupo de trabalho, com interesses comuns, da mesma escola ou de diferentes escolas; fórum de pais e professores (...) e muitas outras formas de agregação e compartilhamento. (ANDRÉ, 2016, p. 25)

Vincula-se assim a ideia de escola reflexiva referida anteriormente, ideia que coloca a escola como espaço coletivo, “em que todos os seus membros, todos aqueles responsáveis pela ação educativa participem da leitura crítica da prática, ou seja, da leitura crítica da realidade” (ANDRÉ, 2016, p. 20).

¹⁶⁹ Imbernón (2016, p. 151) É uma formação a partir de dentro da escola para a mudança da instituição, não unicamente de localização, já que se faz na escola. Busca-se uma repercussão individual, mas, sobretudo com finalidade coletiva.

No cenário escolar, a coordenação pedagógica é apontada como profissional chave do processo formativo, assim a mesma foi referenciada tanto por professores quanto formadores.

Acontece por área do conhecimento e sempre que a coordenação acha conveniente. (PEC.1)

Sempre que possível ou que aparece alguma dificuldade que necessite o compartilhamento ao grupo e auxílio ou intervenção da coordenação! Nesse momento de PANDEMIA, em que tantos ajustes precisam ser feitos e tantas dúvidas e dificuldades tem surgido, esses momentos tem ocorrido com maior frequência. (PED.1)

Nós temos dentro de cada espaço de escola o coordenador, então é ele o formador nesse momento. Há o dia em que o professor estará de estudo, fora de sala. Esse momento é um momento de conversa, então indica qual dia sua coordenadora vai ter para lhe atender, é um momento que pode ser individual, pode ser um grupo de professores. (F1)

O coordenador pedagógico, ele é impar em relação ao que ele precisa realizar, ele tem que ser o braço forte do professor, ele precisa ser o elo (de ligação) do ensino e aprendizagem do professor com o aluno, do aluno com o professor, dessa relação afetiva, precisa existir essa afetividade do coordenador, não estou dizendo que não tenham, mas precisa ser fortalecida. (F2)

Sobre acontecer por área do conhecimento, recordamos o exposto anteriormente sobre a divisão dos professores, regente 01 e regente 02, referente às disciplinas trabalhadas. Assim, tais momentos são de caracteres mais específicos, pois contemplam docentes de um mesmo núcleo e, por vezes, vinculam-se unicamente ao planejar.

Apesar de a coordenação pedagógica ser apontada como formadora no ambiente escolar, o que se observa muitas vezes é a carência deste profissional, ou o mesmo envolto mais em problemas administrativos e disciplinares do que pedagógicos.

*A figura do coordenador tem um impasse muito grande: ele se mistura muito com os assuntos administrativos, por exemplo, a questão da indisciplina é para ser do diretor, mas atinge o ensino e aprendizagem então como o coordenador poderia atuar nesse momento, chegar junto do professor no momento de indisciplina, qual seria o papel do coordenador nesse momento? Tenho certeza que tem muitas interferências por isso o papel dele não é bem desenvolvido, apesar de que tem uns que quando eu converso me dizem assim, olha ** eu não me envolvo com assuntos administrativos eu sou pedagógico. (F2)*

Das escolas que integram esse estudo, em duas a coordenação pedagógica, por nível de ensino, estava presente no quadro de profissionais; em outra, essa também constava, no entanto abarcava a coordenação de fundamental I e II. A quarta escola estava sem coordenação no momento, mesmo contemplando fundamental I e II.

Percebe-se, contudo que a formação orientada pelos coordenadores, ou esperada destes, refere-se mais a um complemento daquilo que foi realizado junto aos professores na formação específica da SME, como assim exposto:

A coordenadora reúne o grupo de professores de língua portuguesa do quinto ano e ali tem esse momento de formação porque tem que ter o esmiuçar da nossa formação enquanto SME, porque o que é posto pela secretaria nem sempre atende a demanda da escola porque quem sabe a demanda da escola é a escola. Então nós propomos ao coordenador isso, o que nós informamos no geral, para toda rede, é o geral de toda a rede, mas o que é específico de cada escola, cada coordenador tá ali fazendo esse trabalho, e como nós formadores temos um grupo de escolas de nosso acompanhamento nós ficamos a disposição, caso a escola precise, para ajudar nesse momento formativo lá na escola. O coordenador ele é o formador da escola e ele também faz esse trabalho junto com os seus professores lá nos momentos específicos de cada um. (F1)

Sou uma das pioneiras em defender que os coordenadores tinham que participar das formações junto com o professor, eu sempre defendi isso, que o coordenador ele precisa entender o que foi que foi feito na formação e para entender ele precisa participar, eu sempre faço essa fala lá na secretaria, minha gente vamos dar um jeito dos coordenadores participarem das formações, mas a demanda é muito grande, o numero é muito pequeno, hoje em dia a gente tem um numero muito pequeno de formador. (F2)

Corroborar o exposto na DCRC¹⁷⁰ em que projetos específicos dos sistemas de ensino devem se integrar à formação em contexto. Entende-se, contudo que o processo formativo não deve ser vinculado apenas a uma esfera, reduzido ao cumprimento de currículo e metas, com prescritivas passíveis de serem generalizadas para todas as escolas.

Até pelo fato de que o ensino é permeado por condicionantes, e estes não são problemas abstratos, usados como modelos sob o qual se cogitam soluções. Assim, na realidade docente, no exercício de sua função,

os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. (TARDIF, 2014, p. 49)

Ora, lidar com os condicionantes e situações é formador, e é na prática real que o docente desenvolve elementos que, justamente, permitir-lhe-ão enfrentar os imponderáveis da profissão. Sacristán (1999) discorre que:

A prática educativa remete, frequentemente, para o processo ensino-aprendizagem e a própria investigação reporta-se, sobretudo, à ação didática. Mas a atividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes. (SACRISTÁN, 1999, p. 68)

Nesse sentido, os conflitos e problemáticas surgidas no cotidiano, não serão resolvidos por meio de formações descontextualizadas, em que se supõe que atualizando o conhecimento científico e didático o professor modificará sua prática e milagrosamente se transformará em um inovador.

¹⁷⁰ Documento curricular Referencial do Ceará, apresentado no capítulo 3.

Nóvoa (2009) defende uma formação que dimensione a complexidade da ação docente e do trabalho escolar, onde as teorias só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho, e não apenas determinações do exterior. Onde o professor não é um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas um profissional que deve participar ativamente e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de, e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.

O contexto no qual se dão as práticas educativas, ou seja, a própria instituição educativa e a comunidade que esta envolve, assume uma importância decisiva, assim “a escola passa a ser foco do processo ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria”, aponta Imbernón (2009, p. 54). Logo,

A formação centrada na instituição educacional não é apenas, uma estratégia de formação, como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem carga ideológica, de valores, de atitudes, de crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, mas um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, a instituição, os protagonistas e os propósitos da formação. (IMBERNÓN, 2016, p. 156)

Nessa perspectiva se reconhece que a profissão docente é interativa,

Ela é realizada numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem geralmente um caráter de urgência. (TARDIF, 2014, p. 50)

Essas interações exigem dos professores a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas de interação com pessoas. A ideia do professor reflexivo vincula-se a esse entendimento do sujeito interativo, que acolhe ideias alheias ao mesmo tempo em que constrói as suas próprias, em uma perspectiva de colegialidade, de trabalho colaborativo (ANDRÉ, 2016).

Ao se promover momentos de formação na escola, defende-se uma formação coletiva, uma atitude constante de diálogo, de debate onde a metodologia e clima de trabalho são pilares do trabalho colaborativo. Entretanto esta não é uma realidade recorrente, mesmo em dias atuais, talvez pelo fato de, ao longo do tempo, a formação ter se mantido mais em uma perspectiva prescritiva do que propriamente na participação, partilha e construção de saberes. Imbernón (2010) pontua que:

A profissão docente tem sua parte de individualidade¹⁷¹, mas também necessita de uma parte colaborativa. Educar na infância e na adolescência requer um grupo de pessoas (pra não mencionar a famosa frase indígena ‘necessita de todo um povo para ser educado’). Portanto, a formação continuada, para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação dos professores, deve levar em conta a formação colaborativa. (IMBERNÓN, 2010, p.63)

Creemos que a formação continuada pode ajudar a romper com a cultura individualista, historicamente arraigada nas instituições educacionais, para isso é necessário desenvolver na profissão uma maior capacidade de relacionamento, comunicação, colaboração, de transmitir emoções e atitudes, de compartilhar com os colegas as problemáticas que acontecem.

Trata-se da capacidade de respeitar as diferenças e de elaborar itinerários diferenciados em que se coloquem os professores em situação de identificação, de participação. Por vezes, o espaço de estudo e discussão coletiva, fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, não contemplam a necessidade formativa do professor, transformando-se eventualmente em uma atividade sem significação real, gerando sobrecarga de trabalho em virtude das condições em que se efetiva.

Nesse sentido, ao serem questionados sobre os momentos de troca entre pares, do trabalho coletivo e colaborativo os relatos apontaram:

A troca de experiências ocorre sempre nas formações ou em grupos sociais nas redes, através de relatos do cotidiano de cada professor. (PEA.2)

Há muita troca de experiência, sugestões e dicas entre os profissionais para a condução do nosso trabalho, mas só vejo durante as formações. (PEC.2)

Nas formações gosto muito de perguntar tirar dúvidas e aprender mais com os outros profissionais. (PEB.2)

No grupo de whats sempre estamos colocando as novidades, uma atividade desenvolvida que deu certo, uma dúvida. (PEA.3)

Na maioria das vezes acontece esse momento de troca de experiência na formação e também em grupos de telefone e reuniões na própria escola. (PEC.4)

Os professores relacionam esse momento de troca entre pares à formação ofertada pela SME, o que acontece uma vez por mês. Tal associação decorre de uma prática remanescente da formação do PNAIC, na qual a experiência exitosa¹⁷² era destaque nessa proposta, conforme corrobora a fala da formadora.

¹⁷¹ Imbernón (2010; p.64) – destaca que não devemos confundir o ‘isolamento’ do ‘individualismo’ com a ‘individualidade’ ou ‘individualização’, já que a individualidade é ‘a capacidade para exercitar o juízo livre de restrições e independente’ e a individualização pressupõe o indivíduo como diferente, como ator, criador e autor de sua própria biografia, de sua identidade, de suas redes sociais, compromissos e convicções.

¹⁷² De modo geral, a experiência exitosa configura o partilhar de práticas realizadas por professores tidas como experiências com resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

A gente tem nas formações o incentivo aos professores divulgar o trabalho que ele faz e essa troca de experiência, as experiências exitosas, desde quando eu entrei na equipe de formadores do PAIC, em seguida veio o PAIC-PNAIC, o PNAIC junto com o PAIC e foi colocado como prioridade essa questão da troca de experiências exitosas, inclusive nessas formações que a gente está realizando virtual a gente também continua colocando esse incentivo para o professor divulgar o trabalho que ele faz para os colegas. No grupo [whats App] também a gente coloca que eles partilhem, divulguem os vídeos as coisas bacanas que eles fazem, as contações de história, então esse momento de experiência sempre a gente criou nas formações, às vezes quando não acontece é porque a pessoa que a gente convida não quer e a gente joga para o grupão quem quer na próxima formação socializar? Eu ainda fico insistindo no privado, pelejando, vou a escola, converso com o coordenador e o professor, ele se sente tímido, não quer se expor.(F2)

Esse momento sistematizado na formação, por vezes, restringe-se à exposição de uma experiência sem que, contudo ocorra uma reflexão sobre a mesma, decorrendo assim um modelo que se imagina será seguido ou posto em prática pelos demais professores, sendo possível, sim, que alguns meramente reproduzam as experiências vividas em outros contextos. O que se espera, contudo são:

Professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) a educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores. (NÓVOA, 1999, p. 26)

Logo, uma formação coletiva e colaborativa deve promover a troca entre pares e que o professor desenvolva habilidades que lhe propicie refletir, conhecer, entender, contextualizar, relacionar e decidir sobre fatores, não apenas reproduzir ou aplicar deve:

apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz (IMBERNÓN, 2009, p.47)

Entende-se que a apresentação de experiências exitosas pelos professores é uma estratégia de fomento a troca e partilha de conhecimentos, além do estímulo a voz destes, no entanto em meio às políticas educacionais pode findar por se tornar modelo de práticas individualistas que são efetivadas em salas isoladas.

Sobre potencializar o intercâmbio de experiências o que se busca é possibilitar uma formação em campos diversos de intervenção educativa, bem como aumentar a comunicação entre a realidade social e os professores, auxiliando a romper com o isolamento que impede a inovação institucional, gerando apenas inovações individuais, individualismo este que deixa o professor mais vulnerável às políticas.

O fato de os professores não associarem ao ambiente escolar os momentos de troca entre pares, o trabalho coletivo e colaborativo vincula-se à ausência de processos formativos neste¹⁷³, bem como a concepção de que neste são aplicados conhecimentos e propostas vindas de fora burocratizando assim o trabalho, dentro e fora de sala de aula.

Apesar de a pandemia ter provocado mudanças e sobrecargas emergenciais, é possível observar pelos relatos que o diálogo e trocas ganharam espaço nos grupos de Whats App criados para os professores, bem como pela estratégia empregada pela SME:

A gente vem colocando sempre essa necessidade dessa colaboração entre professores dentro da própria escola e professores entre escolas, que chamamos intercâmbios, onde os professores conversam, eles buscam ampliar aquilo que em uma escola tenha dado certo e levar para sua realidade. Isso veio ganhar mais força agora com as atividades remotas. Semanalmente nós temos um grupo de professores que fazem a organização das atividades, eu faço a mediação, isso vem ajudando bastante nosso trabalho em rede, porque o que é colocado por uma escola não fica só naquela escola, vai para toda rede, todo grupo de escola, isso tem aproximado tanto, eu digo, apesar da pandemia eu nunca estive tão próxima do professor como eu estou agora. (F1)

A fala da formadora, ao indicar que nunca esteve tão próxima do professor como agora, retrata algo positivo nesse caos pandêmico. A criação de grupos de professores no Whats App¹⁷⁴, bem como a organização da rotina¹⁷⁵ no ensino remoto fomentou o diálogo colaborativo¹⁷⁶. Ao expor sobre o estímulo aos intercâmbios entre escolas ressaltamos que o relato trata de uma vivência em decorrência do SPAECE, assim:

Em 2019 tivemos um grupo de escolas que se organizou no esquento SPAECE, era trabalhando o SPAECE, então, foram cinco as escolas, que elaboraram um projeto, gincanas, tarefas de uma gincana para trabalhar entre as escolas por enquanto essa interação está apenas no grupo do whats app, por enquanto, mas é um desejo nosso enquanto SME que essa interação ela aconteça além dos muros das escolas e os professores possam fazer essa interação com os colegas. (F1)

Almejamos por vivências que possibilitem o trabalho coletivo e colaborativo para além do SPAECE, visto que este se restringe a avaliação do MAISPAIC, e a educação

¹⁷³ Entende-se que a troca entre pares ocorre na dinâmica do cotidiano docente, por meio de diálogos diversos, entretanto se refere aqui a potencializar tais momentos em uma dimensão mais ampla, envolvendo o coletivo em discussões e reflexões que possibilitem uma inovação institucional.

¹⁷⁴ Anterior à pandemia e ao ensino remoto, os grupos de whats app existiam de acordo com a série de atuação do professor, contudo limitava-se a encaminhar dia de formação e algum material solicitado pelos professores. Na realidade atual, as discussões e trocas se tornaram mais frequentes.

¹⁷⁵ Apesar de a rotina vincular-se aos conteúdos a serem trabalhados, esta estratégia conta com a colaboração de um grupo de professores a cada semana propondo atividades, que serão disponibilizadas na plataforma SIAED, mediante habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos e aos descritores do MAISPAIC. Ressaltamos que esta restringe-se a português e matemática, as demais disciplinas são de responsabilidade do professor de cada escola.

¹⁷⁶ Uma vez que integramos a rede de ensino podemos, mediante experiência profissional, reiterar que o grupo potencializou positivamente o diálogo entre professores de escolas distintas, visto que, por vezes, estes só se encontravam na formação ofertada pela SME. Além do que, no grupo de Whats App, eventualmente surgem diálogos que envolvem as políticas educacionais em uma perspectiva mais ampla, contextualizada e crítica.

enquanto prática social que contemple dimensões outras. Intercâmbios que possibilitem a interação em uma perspectiva cultural, coletiva, de rede de apoio, de partilha, no desenvolvimento de habilidades outras.

Potencializar as redes de professores é possibilitar maior interação, é compreender que a geração de novos conhecimentos e aprendizagens não constitui um processo, unicamente, individual ou institucional, mas que também é resultado de interação social, de colaboração entre aqueles que atuam em um mesmo contexto ou em ambientes diferentes. Tais redes podem obter ainda relações democráticas que, às vezes, não se alcançam com sistemas organizacionais rígidos, sendo necessárias doses de flexibilidade e tolerância, pontua Imbernón (2016).

Por conseguinte, a eventual ausência do coordenador pedagógico, a não realização de formação no ambiente escolar, o escasso suporte no desenvolvimento do ensino remoto nos fala sobre as condições institucionais, o que possibilitará ou não o desenvolvimento profissional bem como da escola enquanto unidade institucional. Estes integram recursos, estrutura, organização hierárquica e de participação que possibilitarão ou não o próprio envolvimento e trabalho coletivo.

Os relatos dos professores indicam a efetividade da legislação acerca do horário para atividades extrassala¹⁷⁷, denominada nesta realidade de dia de estudo¹⁷⁸.

Eu sempre planejo em casa, pois na escola não se tem um ambiente com equipamentos necessários a um planejamento realmente satisfatório. (PEA.2)

A falta de recursos interfere no desenvolvimento do planejamento, deixando limitado e necessitando ser complementado em casa. Muita cobrança, mas sem recurso para que se desenvolva um trabalho de qualidade. (PEA.1)

Ainda levamos trabalho pra casa, pois os recursos da escola são limitados. (PEC.4)

Utilizo para fazer meus planos de aula, fazer correções de atividades e provas e conversar com as colegas para tirar um pouco da carga. (PEA.3)

Dando reforço aos alunos com dificuldade e após isso planejando com outros colegas [horário de estudo]. (PEB.3)

Entretanto é nítida a ausência de recurso no ambiente escolar, seja de estrutura como apontado na não realização de formação nesse ambiente, seja pelo básico necessário ao

¹⁷⁷ Decorrente da Lei do piso (11.738/2008), que destinou 1/3 da jornada para atividades extrassala. Em alguns locais é chamado horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), Horário de trabalho pedagógico (HTP), na realidade dessa pesquisa é nomeado dia de estudo.

¹⁷⁸ Em decorrência da pandemia, e do fechamento dos espaços escolares, não foi possível vivenciar e observar o dia de estudo, assim apesar de supormos que na dinâmica do cotidiano escolar a troca entre pares ocorra, não foi possível verificar a dimensão desta, bem como do trabalho coletivo e colaborativo tão necessário a educação.

planejamento e trabalho docente. O mínimo para o desenvolvimento da atividade que é o livro didático ainda é deficitário ou ausente como exposto no relato.

Temos o livro didático, infelizmente ainda em alguns casos não chegou atender todos os alunos, mas nós temos um livro didático escolhido pelos professores, do PNLD 2019. (F1)

As escolas que integram esse estudo, apesar de estruturas similares, apresentam suas peculiaridades dentre elas, a limitação ou ausência de sala destinada a professores. No PME (2015, p. 30) consta que em 31% das escolas da rede inexistem salas de professores e em apenas 9% é considerada adequada. A legislação¹⁷⁹ aponta como responsabilidade dos sistemas de ensino para promoção da valorização docente a oferta de condições adequadas de trabalho, entretanto não explicita quais, o que compreendemos referir-se a condições objetivas e materiais, incluído aí quantitativo de alunos por turma, carga horária, materiais da instituição e de uso didático.

A literatura vem ampliando as discussões e expondo a precariedade que docentes da educação básica pública vivenciam na realização do seu trabalho, refletindo consequências como o abandono da profissão e adoecimento docente. As condições de trabalho que há décadas apresentam limites no ensino presencial foram evidenciadas pela pandemia do Covid-19 refletindo no ensino remoto.

Falar de formação continuada e desenvolvimento profissional sem promover mudanças nas relações de trabalho, nas condições institucionais, na efetiva participação docente e dos demais profissionais da educação parece mais uma tentativa de fingir adequar-se a certas modas reformistas do que atender à realidade de uma mudança da educação e dos professores. Assim:

Qualquer inovação que se pretenda levar a cabo mediante a formação não pode “negligenciar” nem as relações trabalhistas do professorado com a Administração educativa correspondente, nem a adequação do professorado dentro do sistema em função da idade, das expectativas de ascensão trabalhista, da especialidade docente ou da formação (...), porém não é só o aspecto salarial a única coisa que é preciso rever, mas sim, as relações de trabalho em geral. (IMBERNÓN, 2009, p. 24)

Corroborando essa ideia, André (2015) citando o relatório da OCDE, aponta que além do salário, as políticas devem abordar outros aspectos, pois:

Os professores atribuem grande importância à qualidade do relacionamento com estudantes e colegas; querem sentir-se valorizados e apoiados pelas lideranças

¹⁷⁹ O Art. 67 da LDB 1996 trata da valorização dos profissionais da educação, apontando dentre outros as condições adequadas de trabalho.

escolares, e almejam ter boas condições de trabalho e oportunidades para desenvolver suas habilidades. (ANDRÉ, 2015, p. 215)

Assim, assinala que as políticas para professores devem assegurar que os docentes trabalhem em um ambiente que facilite seu sucesso. Deste modo, é possível evidenciar que os participantes têm suas atividades e ações limitadas pela falta do material didático, ausência de recursos e condições adequadas de trabalho, o que é uma realidade no ensino público do país.

Logo, o discurso sistemático de qualidade da educação reverbera no professor e essencialmente na sua formação negligenciando as demais questões de valorização docente. Corroboramos com Esteves (1999, p. 106) quando destaca que “o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural das condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas”, e o ensino remoto escancarou isso.

Também, constituiu-se análise desse estudo a Prática da Formação Continuada, ofertada direcionando o olhar a atividade desenvolvida pela SME. A literatura diz que a formação deve ser significativa para os docentes, partir das problemáticas apontadas por estes e os mesmos devem participar ativamente do processo desde sua gestão, até avaliação. Deste modo, tecemos olhares à política e planejamento da formação, a prática e estratégias desenvolvidas, bem como na avaliação, que serão discutidas a seguir.

4.4 Do planejar ao avaliar: organização e prática da formação continuada

Expusemos no capítulo 03 que o município segue a política do Estado do Ceará por meio do MAISPAIC, ao mesmo tempo em que absorve programas federais como aconteceu com o PNAIC e agora com a BNCC. Harmonizar tais programas em uma formação não nos parece simples, visto que apresentam especificidades que, por vezes, não se complementam ou dialogam, ao mesmo tempo em que podem provocar conflitos junto aos docentes.

É salutar conhecer sobre a prática¹⁸⁰ da formação ofertada, tendo em vista a diversidade de políticas a qual a educação e conseqüentemente os professores são submetidos. Além dos relatos e informações angariadas nos questionários e entrevistas a observação da prática de formação ofertada resultou em material suporte às discussões.

Questionados sobre o planejamento e organização da formação continuada ofertada pela SME ficou explicitado que o MAISPAIC é a política norteadora, assim:

¹⁸⁰ Referimo-nos a atividade que se desenvolve o processo de formação: curso, seminário, grupos de trabalho.

O município segue a formação continuada do PAIC (PEA.3)

A base que as formações são construídas vem do que o Estado repassa para o SPAECE, tudo envolto para as avaliações externas. (PEA.1)

Organizadas [a formação] pelas formadoras do PAIC. (PEB.1)

Os relatos corroboram ao narrado pelas formadoras:

A SEDUC e a CREDE eles tem assim uma, vamos dizer uma manutenção anual de formação, para que a gente se atualize e possa repassar para o professor. A gente passa por formação durante todo o ano é tanto que todas as formações que a gente dá para os professores primeiro a gente recebe a formação maior, todas as orientações e como vai ser dividido aquela quantidade de informação. Nós recebemos uma formação ai: “olha pessoal vocês vão dividir essa formação para dois bimestres, tantas e tantas horas”; então a gente passa uma semana de formação para ser dividido por carga horária. Enquanto formadora do município nós sentamos, agora a gente faz o encontro virtual, a gente divide os temas, estuda os temas e repassa através do Meet, então é assim. (F2)

Fazemos a formação da SEDUC e estudamos enquanto equipe de formadores da secretaria de educação Crato e discutimos o que é conveniente, pertinente a formação de professor do Crato. Hoje com o trabalho remoto não é diferente, nós tivemos um ano de formações, tivemos as webs, recebíamos as formações pelo Meet e fazíamos a nossa transformação dessa formação para o professor. (F1)

Confirma-se que a formação é construída a partir do que o Estado repassa. Como relatado, a SEDUC e a CREDE promovem uma formação geral a todos os formadores de todos os municípios cearenses, esta ocorreu de forma remota durante a pandemia,

Nessa WEB tinha professores formadores de toda CREDE 18 e demais municípios do Estado do Ceará, então tinha o momento com a SEDUC 184 municípios, e tinha outro momento CREDE 18 que são os formadores dos 12 municípios da CREDE 18, ai esse era mais direcionado. Além desse momento ainda tínhamos o momento só com a secretaria de educação, que era pra aproximar ainda mais a nossa formação dos professores. (F1)

Como já mencionado o MAISPAIC tem como foco a alfabetização na idade certa, e a formação recebida pelos formadores é voltada para esse programa,

Ela [formação da SEDUC] envolve um todo, mas é muito voltada para o PAIC como suporte principal, a alfabetização na idade certa, então eles tem assim essa preocupação, eles nos trazem informação ampla, mas sempre amarrando ao eixo do PAIC. O quê que o PAIC realmente pretende trabalhar enquanto ensino e aprendizagem com os professores para que isso chegue na ponta, ou seja, para que isso chegue no aluno. (F2)

Ao mesmo tempo o foco também é direcionado a avaliação externa,

O PAIC é uma política voltada principalmente, não só principalmente, mas voltada para a avaliação externa, por isso o foco é matemática e língua portuguesa. (F1)

Há, segundo relato, certa autonomia para adaptação à realidade do município.

Tem (a formação da SEDUC) toda uma sequência de material PAIC, nós trabalhamos com autores que trazem essa problemática da aprendizagem, então tem toda uma estrutura dentro dessa formação que nós enquanto formadores temos a autonomia de adaptar o que recebemos, de colocar esses conteúdos a critério da nossa formação no município. (F1)

Existe dentro da COPEM¹⁸¹ uma autonomia dos municípios e essa autonomia nos foi colocada a partir também da formação¹⁸² que recebemos da SEDUC, nós fazemos uma ampliação daquilo que é próprio da aprendizagem, mas na realidade do município. (F1)

No entanto, reconhece-se que o município do Crato é imenso e essa autonomia e ampliação é dificultada.

Eu digo muito que o município do Crato, que é da CREDE 18, é imenso. Nós temos 60 instituições e sentimos muito essa dificuldade de trazer abordagens por se tratar de uma dimensão muito maior, então fazemos a formação da SEDUC e estudamos enquanto equipe de formadores da secretaria de educação Crato e discutimos o que é conveniente, pertinente a formação de professor do Crato (F1)

Compreendemos que para além de dificuldade de adaptação uma formação construída, não a partir das problemáticas vividas pelos docentes na escola, mas pautada em uma política com foco restrito tem profundas limitações. Cada vez mais se reconhece que o contexto em que se dão as práticas educativas, assume importância decisiva no processo de formação.

Uma formação estruturada distante do contexto, pensada por outros e aplicada de forma padronizada reflete o já tão criticado modelo de treinamento característico da racionalidade técnica. Neste, o formador é quem seleciona as atividades que se supõem ajudar os professores a conseguirem os resultados esperados, e no caso do MAISPAIC os resultados vinculam-se ao processo de alfabetização, e, sobretudo a avaliação externa.

Enquanto política educacional, o MAISPAIC é fundamentado nos princípios de colaboração e envolveu atores sociais governamentais e não-governamentais na sua criação. No entanto o que se verifica são medidas de vigilância do sistema sobre as interações e práticas dos profissionais da educação e na condução dos gestores municipais, tornando o comportamento desses orientado para os objetivos previstos.

A tão propagada participação e colaboração dissolvem-se entre o discurso e a prática, pois a comunidade escolar geralmente fica excluída das decisões restando apenas concordar

¹⁸¹ Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa. Dentre as atribuições estão: Gerenciar ações de colaboração e cooperação técnica e financeira com os municípios, referentes à área educacional; – Apoiar os municípios na melhoria das práticas de gestão municipal, planejamento e acompanhamento pedagógico. Fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br/coordenadoria-de-cooperacao-com-os-municipios-para-desenvolvimento-da-aprendizagem-na-idade-certa-copem/>

¹⁸² Inicialmente a formação era toda realizada pela SEDUC e por formadores advindos de outros espaços, principalmente da Aprender editora, responsável pelo material estruturado utilizado no programa.

com ações que já foram amarradas verticalmente, assumindo apenas o papel de executor de tarefas que possibilitam à escola o recebimento de recursos.

Entendemos que, ao docente é essencial o direito de cooperar na criação e implementação das políticas de formação continuada, assim como dos processos práticos de formação, em uma participação ativa. No entanto o que ocorre é que:

O planejar da formação é nosso, nosso professor formador, mas planejar na perspectiva de alcance ao professor, o que estou planejando está coerente com a vivência do meu professor? O que eu estou planejando vai ajudar na vivência do professor? E quem me dava o feedback disso na verdade era o professor, eu planejo com a minha realidade, com a minha visão, mas quem vai me dá suporte de melhorar esse planejamento, de mudar é o professor. (F1)

Há, no nosso entendimento, certo conflito nesse relato uma vez que a formação ofertada ao professor é originária da prática difundida pela SEDUC, assim a formação planejada é pautada em orientações advindas daquela prática e nesse caso o próprio formador não tem plena autonomia. Seu planejar, esteja consciente ou não, está amarrado, não ao professor ou às problemáticas vivenciadas por estes, mas à política em questão, nas suas metas e objetivos.

Claro que se reconhece o esforço empreendido pelas formadoras no intuito de minimamente promover uma tessitura entre o que é recebido e as necessidades apontadas pelos professores na expectativa de mudança,

A escola ela é a extensão da SME, pois lá na escola nós temos todo um grupo, temos os gestores e os professores, que dão continuidade ao trabalho que é, digamos assim, não só pensado, mas iniciado na SME, então o professor na sua caminhada que ele enfrenta no cotidiano traz pra gente também enquanto SME essa reflexão de muitos pontos, muitos, em todos os sentidos, nós precisamos dessa reflexão, nós precisamos repensar muito de nossas ações a partir do que ouvimos, a partir do que vemos do professor. Considero que o professor, é responsável também por esse momento formativo, não só na condição de ouvinte, mas na condição de opinar, sugerir, de propor. (F1)

Pensamos, contudo que o caminho está seguindo o fluxo contrário, pois se deve partir das situações problemáticas vivenciadas pelos docentes, em seu contexto, e o que se verifica é que, apesar de teoricamente o professor ser ouvido sobre suas necessidades, na realidade, a proposta formativa é pensada e planejada para abarcar um todo. Falamos teoricamente ouvidos, pois o relato dos professores não confirmou tal acontecimento,

Para ser sincera o que muitos professores falam não é levado em conta. (PEB.2)

Os problemas levantados pelos professores não servem como ponto de partida para busca de uma formação eficaz, vivemos rodeados de estatísticas e tudo se volta para esse ponto. (PEA.1)

Às vezes durante as formações alguns colegas começam um momento de discussões e debates acerca de um assunto [problemática do contexto levantada por docentes], mas muitas vezes são interrompidas com a desculpa do TEMPO, então acaba o assunto ficando no ar, sem conclusão. (PEA.3)

Muitas vezes nós professores começamos um momento de expor nossas vivências da prática, pedir sugestões e também ouvir as falas das colegas e somos interrompidas sobre o pretexto do tempo. (PEA.3)

Quando somos cobrados pelas avaliações externas, aí sim, eles buscam maneiras de solucionar [as problemáticas apontadas] cobrando ainda mais dos professores que estão na linha de frente com esses alunos. (PEB.2)

Às vezes, as formações se transformam em momentos de desabafo para as angústias de muitos profissionais. (PEC.2)

Sempre deixa a desejar [problemas levantados pelos docentes], pois cada turma é diferente da outra, e a secretaria e suas colaboradoras nem sempre conseguem resolver eventuais problemas da sala ou ao que se refere ao social dos alunos. (PEA.2)

É observado que as inquietações, angústias e necessidades docentes são tolhidas ou não dialogadas com a atenção devida. Recordamos que a formação ofertada por vezes é o único momento em que se reúnem, visto que a formação na escola não é real, assim é compreensível que os mesmos tentem, junto aos pares, minimamente partilhar emoções.

Imbernón (2009) destaca que a formação deveria dá importância às emoções do professor, esse olhar e escuta ativa do outro, envolve um processo de empatia em que se possibilita não apenas situar-se na perspectiva do outro, mas principalmente conhecer as próprias emoções, o que auxilia no desenvolvimento da autoestima docente.

Tardif (2014) e Imbernón (2009) defendem que a participação do professor na elaboração da proposta de formação continuada é essencial, uma vez que são eles os participantes diretos e beneficiários imediatos da ação a ser desenvolvida. Contudo, no relato dos professores é percebida a limitação ou ausência dessa perspectiva, assim

As nossas participações são como alunos nas formações e não temos participação na construção desses materiais. (PEA.1)

A formação ofertada não é ruim, mas eu não participo da construção. (PEA.2)

Não tenho participação nenhuma nessa construção de formação. (PEC.1)

O município segue o PAIC, então não vejo como contribuir, a não ser tentando inovar a prática e repassar para as colegas quando for possível. (PEA. 3)

Os professores não se vêem como colaboradores desse processo e isso pode estar relacionado ao histórico instrumentalizado característico das políticas educacionais, pois:

A formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objetivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma. É uma visão

inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas. (NÓVOA, 1995, p.9)

O que se observa é que se criou, ao longo do tempo, uma cultura de dependência que engessa a ação docente, ficando esta muitas vezes presa no aguardo do próximo comando. Sabe-se, como indica Imbernón (2016)

que toda metodologia em formação docente se situa nas limitações administrativas e nas estruturas organizacionais. Por isso é importante conjugar o prescritivo sobre os processos de formação desejados pelo governo com as necessidades do grupo e dos territórios onde atua. É necessário equilíbrio entre os dois processos. (IMBERNÓN, 2016, p. 163)

É esse equilíbrio que cogitamos não acontecer, ao mesmo tempo em que supomos que o mesmo pode desenvolver-se a partir do momento que a formação tiver espaço cativo no contexto da escola, vinculando-se à realidade daquela comunidade, de suas problemáticas que não necessariamente são problemáticas de outros.

Gatti e Barreto (2009) destacam que a valorização de cursos de FCP, por redes de ensino e parte dos professores, relaciona-se à perspectiva de desenvolvimento profissional, à melhoria do ensino e do desempenho do aluno, o que nem sempre se efetiva visto que os professores estão submetidos a políticas e programas nos quais não participam como agentes.

Há a expectativa de que o professor inclua ou modifique a sua prática mediante a formação recebida, como

A formação ela começa em um momento nosso formador e professor, mas ela se estende por todo cotidiano do professor onde ele vai incluir aquilo que ele considera pertinente realizar na geografia, nas ciências, na disciplina que ele estiver trabalhando, é o momento de ampliar aquilo que ele apreende na formação e aquilo que ele leva como saber para o seu grupo de aluno. Essa participação do professor, eu compreendo nesse sentido, ele não é só ouvinte, ele constrói e desconstrói saberes todos os dias, e quando nós trazemos para a formação momentos de socialização, socialização das experiências exitosas, das experiências que o professor, de repente um professor lá da escola do distrito, tenha uma experiência que pode ser colocada em prática para professora da escola da sede, então esse fazer eu considero importante também. (F1)

O que me preocupa muito é a prática, o envolvimento do professor para realizar efetivamente o que a gente trabalha na formação, levar de fato para sala de aula, então esse pra mim é um nó, eu ainda não consegui descobrir uma forma. O professor diz que a formação foi muito boa, mas eu ainda não consegui que resolva isso lá na sala de aula vamos dizer de uma forma mais satisfatória em termo de percentual, tipo, 99% dos professores que estavam na formação conseguem realizar o que foi feito. Uma boa parte, não vou me arriscar dizer a porcentagem, mas é inferior a 90 % do que a gente propõe nas formações o professor realiza em sala de aula, então é uma preocupação que eu tenho (F2)

É legítima essa expectativa, no entanto “a prática educativa muda apenas quando o professorado quer modificá-la e não quando o (a) formador (a) diz ou apregoa”, destaca Imbernón (2009, p. 105). Assim:

Qualquer proposta de inovação em práticas de sala de aula passa necessariamente pelo crivo e pela aceitação do professor, pelas relações que ele estabelece com sua prática já construída, pelas representações que revela sobre seu papel docente, pelo modo como articula esses elementos para construir sua identidade profissional. É o professor que efetiva, ou não, as mudanças na sua prática cotidiana. (FALSARELLA, 2004. p.5)

Deste modo, não se deve almejar um docente que reproduza uma proposta padronizada, mas que neste seja inculcado a compreensão acerca de sua autonomia, que o conhecimento de todos seja submetido à crítica em função do seu valor prático, analisando os pressupostos educacionais e ideológicos em que se baseia. Até porque a FCP ofertada é atrelada a uma política educacional específica às suas metas e objetivos e lá na escola o professor requer uma demanda de conhecimento e ação para além desta.

É nesse sentido que se defende cada vez mais uma formação que se aproxime às situações problemáticas, que auxilie a gerar alternativas de mudança no contexto onde se dá a educação que, “ajude mais do que desmoralize a quem não pode colocar em prática a solução do *expert* porque seu contexto não o apoia ou as diferenças são tantas que é impossível replicar a solução (a menos que esta seja rotineira e mecânica)”, diz Imbernón (2011, p. 53).

Em formação continuada muitos elementos não se ensinam, aprendem-se, e esse é o desafio (IMBERNÓN, 2016). É preciso colocar os professores não na posição de ensinado, mas em situações de aprendizagem, assim a formação deveria criar situações e espaços de reflexão. Tanto a literatura, quanto as políticas educacionais, mesmo que apenas no discurso oficial, cada vez mais defendem a valorização de paradigmas de FCP que promovam a preparação de professores reflexivos.

Isso implica uma visão diferente, seja dos formadores e principalmente das políticas de formação, do que é a formação e o papel do professor na busca de uma nova metodologia de trabalho, pois “não é a mesma coisa explicar a minha teoria e minha prática como formador (a), do que ajudar a descobrir a teoria implícita das práticas docentes. A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender” (IMBERNÓN, 2009, p. 106).

Conforme relatado anteriormente a autonomia de adaptar a formação recebida pela SEDUC seria, no entanto, uma autonomia cercada por regras definidas, adequar aquilo que está posto, seria uma liberdade mediante “a capacidade para se movimentar dentro de um quadro que só se pode mudar parcialmente” como relata Sacristán (1999, p. 71) ao referenciar

Arfwedson (1979). Autonomia que nem sempre ocorre, e isso foi observado no primeiro encontro de formação remota ocorrido em junho de 2020.

Naquela ocasião, não se adentrou efetivamente na seara da Pandemia e suas limitações, deu-se continuidade ao já estruturado anteriormente, o que a nosso ver e pela leitura dos registros postados no Chat, tratando de angústias, dificuldades, solicitando sugestões, era algo que os professores aguardavam. A formação ocorreu seguindo uma agenda totalmente vinculada ao MAISPAIC¹⁸³ que não direcionou espaço para um diálogo referente às necessidades e mudanças emergenciais vividas por todos.

Não houve adaptação, nem percepção de autonomia dos formadores, visto que a prática formativa deu-se quase que se alheando à problemática docente e educacional, se tomarmos a pandemia. Apenas no encontro seguinte, já em agosto, incluiu-se uma palestra motivacional intitulada “O impacto das emoções em tempos de crise”, ministrada por um convidado que dedicou a fala às emoções dos professores e também às necessidades dos alunos.

Na referida palestra, apesar dos relatos de amparo aos professores o foco deu-se na aprendizagem do aluno e o quanto essa estava atrelada à questão afetiva. No Chat alguns professores registravam relatos de como precisavam ouvir o que estava sendo exposto, o quanto se sentiam angustiados com a ausência de alunos nas aulas e a insegurança com as tecnologias. Contudo, percebemos que não se adentrou as reais necessidades dos professores em uma reflexão mais elaborada.

Após a palestra, a formação continuou com a explanação de um texto sobre “Uma proposta voltada para o letramento literário” e uma contação de história realizada por uma professora da rede, finalizando com encaminhamentos referente a disponibilidade dos textos no *Classroom*¹⁸⁴ e na necessidade de serem respondidas as atividades avaliativas e de coleta de informações postadas.

O que observamos é que a proposta seguiu voltada a uma realidade que foi desconstruída: professores emocionalmente fragilizados, alunos ausentes e mesmo assim a formação seguiu um tanto alheia à realidade. Nesse segundo momento não foi verificado sequer discussões acerca do uso de tecnologias, nem do próprio *Meet*, o que a nosso ver era

¹⁸³ Na ocasião, a agenda do encontro contou com uma acolhida por meio de música realizada por um professor da rede municipal, seguida de uma explanação sobre o texto “a importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno”, também “A arte de contar histórias: uma estratégia para a formação de leitores”, uma contação de história realizada por uma professora da rede e por fim encaminhamentos.

¹⁸⁴ No Classroom aconteciam fóruns de atividades vinculados ao abordado no encontro, encaminhamento do material trabalhado (textos, artigos), livro em PDF utilizado no eixo de literatura e também os links de atividade avaliativa e coleta de impressões. Além do classroom tem ainda os grupos de whats app como espaço de interação criado no início das atividades remotas.

necessário e urgente e, a julgar pelas inquietações no chat, percebe-se que a escola também não estava suprindo essa carência junto aos professores.

Apesar de o MAISPAIC ser o balizador da formação ofertada é possível verificar nos relatos das formadoras que outras políticas são envolvidas.

Elas [formação SEDUC] trazem informações do amplo, do nacional, por exemplo, a BNCC é uma informação a nível nacional, então nos foi dada a oportunidade de ter uma formação específica para que a gente pudesse conhecer o documento, estudar o documento, questionar o documento e em cima disso montar as informações para serem repassadas com o professor do município. (F1)

Vindo da política do Estado, quando publicado o documento curricular do estado ele passa também por uma formação, nos passamos por uma formação, recebemos as orientações, estudamos esse documento para descentralizar da SME para o professor. Então cada escola recebeu esse documento para ser estudado e que o professor tivesse acesso ao manuseio e ao entendimento de cada etapa que está lá no documento. (F2)

Também estudamos os documentos, então nas formações nós recebemos essa informações e também colocamos para o professor. Nós temos a BNCC, trabalhamos voltados para esse conhecimento e esse embasamento que o professor precisa ter não só em língua portuguesa e matemática, mas todos os conteúdos, todos os componentes curriculares que tratam. A DCRC contempla todos os componentes curriculares, e agora temos as OCPC, as orientações curriculares prioritárias do Ceará, com essa nova organização do ano letivo e das aulas, para que não cause prejuízo, para que não fiquem alguns componentes incompletos para a aprendizagem do aluno, a OCPC objetiva isso trabalhar as habilidades prioritárias dentro dos nove anos de ensino fundamental. Elas estão alinhadas as DCRC, então nas nossas formações nós trabalhamos, contemplamos esses documentos e vamos continuar em todo 2021, contemplando DCRC e OCPC, são documentos que se completam e que estão alinhados, tentando alinhar essa aprendizagem para o aluno e também o conhecimento para o professor. (F1)

Tanto a BNCC quanto as DCRC e OCPC são políticas de currículo que trazem vinculação à formação, ou seja, proposições que buscam direcionar a prática formativa àquela política, assim como acontece com o PAIC. Nesse sentido, concordamos com o relato da professora quando diz que:

No dia a dia, temos que nos desdobrar para desenvolver programas do PAIC, PNLD, SPAECE e agora BNCC, e tudo tem que ser desenvolvido pelo professor. (PEA.1)

Uma das constantes críticas acerca das políticas educacionais está atrelada a sua descontinuidade, por vezes mal se efetiva o programa, mal se avalia e já se encerra ou modifica. Além do financiamento, Saviani (2008) indica a sequência interminável de reformas e programas gerados de tempos em tempos como limitante à continuidade das políticas educacionais, suscitando um vai e vem de decisões que ora está sob o bastão do governo federal, hora acontece de forma descentralizada.

Essa sobreposição de políticas, que findam por orientar a formação continuada, nem sempre dialogam, deixando o professor ainda mais sobrecarregado e a nosso ver com uma prática ainda mais engessada e conflituosa. Na tentativa de mesclar tais políticas o Estado do Ceará elaborou as DCRC tendo a BNCC como base ao mesmo tempo em que está alinhada à determinação pedagógica da aprendizagem na idade certa. Contudo, o que observamos nas formações foram propostas voltadas ao MAISPAIC com pinceladas bem superficiais acerca da BNCC, DCRC ou OCPC.

Nos dois primeiros encontros não se adentrou nestas temáticas, mantendo-se a agenda¹⁸⁵ alinhada ao MAISPAIC. No terceiro encontro¹⁸⁶ observado, ocorrido em setembro de 2020, foi exposto, de forma muito discreta, as DCRC e as habilidades apresentadas nesta, alinhadas à BNCC. O foco prendeu-se à língua portuguesa e a orientação foi que o professor acessasse os documentos e realizasse a leitura, para se apropriar do que tratam e das habilidades das demais áreas do conhecimento.

Nos encontros seguintes, em outubro e novembro de 2020, a agenda foi semelhante às anteriores em que se fez a acolhida, apresentação de textos vinculados aos eixos de literatura e formação do leitor e contação de história por uma professora da rede. Em novembro, foi explanada a temática das metodologias ativas no ensino remoto dando ênfase a sala de aula invertida, também se explicou superficialmente as OCPC.

Lembramos que antes da pandemia os encontros duravam 4h¹⁸⁷ e na forma remota passaram a acontecer em apenas 2h, uma vez por mês. No encontro de outubro um professor da rede proferiu um relato de experiência acerca da produção de vídeoaulas, assim:

De forma didática ele apresentou como ocorrem as interações pedagógicas com o uso do vídeo e o quanto estas promovem aprendizagens significativas e relembrou a experiência de outro professor apresentado em encontro anterior que também já se aventura na produção de vídeo aulas. O professor destacou que *os educadores estão se adequando, realizando mudanças, com a certeza da necessidade de interação entre o humano e o tecnológico tornando a tecnologia uma aliada importante no processo de ensino-aprendizado*. Solidarizou-se com os colegas que têm dificuldade com as tecnologias e, assim como o outro professor, deixou seu material totalmente

¹⁸⁵ Segundo encontro (agosto/ 2020) - Acolhida por meio de música realizada por uma professora da rede, seguida da palestra “O impacto das emoções em tempos de crise”, na sequência volta-se ao eixo de leitura e formação do leitor com o texto “uma proposta voltada para o letramento literário” apresentado pela formadora, também uma contação de história realizada por uma professora da rede e por fim encaminhamentos.

¹⁸⁶ Terceiro encontro (setembro/ 2020) - Acolhida com música realizada por professor da rede; apresentação do documento referência do Estado acerca da retomada das aulas presenciais; na sequência volta-se ao eixo de leitura e formação do leitor com uma contação de história realizada por uma professora da rede; apresenta-se o material estruturado do PAIC, nomeado #Estudomemcasa, a ser utilizado no ensino remoto e do programa vamos aprender Ceará para acompanhamento de aulas via TV e Rádio; de forma breve, por problemas com conexão, um professor da rede relatou experiência na produção de vídeo-aula e apresentou seu canal do youtube; por fim encaminhamentos.

¹⁸⁷ Relatos dos professores afirmam, assim como nossa experiência enquanto docente da rede.

disponível para quem dele desejasse fazer uso, no entanto estimulou o desafio, o buscar, o fazer um pouco de cada vez. No chat, professores parabenizavam o colega e o quanto o admiravam, também relatavam que já estavam fazendo uso de vídeos aulas disponíveis no youtube e pequenas explicações gravadas no celular. (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DA FORMAÇÃO)

Observamos que a fala do professor movimentou o chat e estimulou a voz dos colegas que relataram não só os desafios, mas, sobretudo os enfrentamentos e superações em meio às tecnologias, apesar das limitações reais. Pensamos que as formações poderiam ter voltado o olhar de forma mais atenta às necessidades docentes, principalmente no uso da tecnologia, requeridas desde o primeiro encontro. Além das políticas acima recordamos o PME enquanto inter-relacionado a FCP por meio de metas e estratégias. Ao serem questionados sobre o conhecimento ou participação na construção dessas políticas os professores relatam,

Até agora não foi ofertado nenhum curso, aperfeiçoamento, explicação sobre a BNCC, cada professor que tem se virado para compreender um pouco sobre o tema. (PEA.3)

No início do ano estávamos falando sobre a BNCC, mas não concluímos. (PEB.2)

O que conheço sobre o PME e a BNCC busquei informações com leituras, mas nenhum tipo de formação foi repassada. (PEA.1)

Não sei informar outros só sei do PAIC. (PEA.2)

A SME tem trazido, sempre que possível em suas formações estratégias para uma melhor execução das políticas educacionais abordadas na BNCC. (PEB.1)

A BNCC em reuniões pedagógicas na escola temos contato e sempre costumo verificar por conta própria.(PEC.2)

São apresentadas [BNCC, PME] e estão a disposição dos professores na escola em que leciono. E o mesmo ocorre nas formações. (PED.1)

Houve e há espaço para o debate da BNCC, porém não para o PME. (PED.2)

Destacamos que alguns relatos indicam que momentos para discussão sobre os documentos ocorreram na escola, e vimos anteriormente que apenas um grupo de professores confirmou a realização de formações nesse espaço, sendo os mesmos que agora os asseguram. Percebe-se que, quanto ao PME, pouco se conhece ou se aprofundou suas questões, só uma professora destacou ter participado da elaboração.

Particpei do PME de 2015 como representante das Escolas Públicas Municipais (Suplente) e ainda deixa muito a desejar essas informações e documentos para a equipe de professores, apesar que é de fácil acesso, mas alguns gestores engavetam. (PEB. 3)

Comprendemos que citar ou abordar de forma superficial não configura um momento significativo, assim confirmamos que nas formações observadas não houve debate, nem

reflexão crítica sobre a BNCC, nem sobre a DCRC, muito menos sobre o PME, contudo não podemos confirmar o descrito pelos docentes sobre tais momentos na escola uma vez que a pandemia limitou a observação em lócus.

Uma vez que a formação foca no MAISPAIC, momentos destinados ao SPAECE e ao resultado deste também são frequentes. Lembrando que a BNCC trás uma perspectiva interdisciplinar e contempla todas as áreas do conhecimento. Afirmamos que as formações voltaram-se às habilidades da língua portuguesa¹⁸⁸ apenas, assim como o MAISPAIC. Os relatos confirmam:

A gente faz, com as demais disciplinas, assistematicamente, o professor ele já sabe, ele já entende, vamos dizer assim supostamente nas entrelinhas, que as demais disciplinas terão que ser seguindo a orientação do documento [DCRC]. SEDUC e CREDE 18 pregam as duas disciplinas que são consideradas, vamos dizer assim, de grande importância no sentido de peso, alfabetização matemática e alfabetização em linguagem, mas que na forma interdisciplinar contempla os demais eixos. (F2)

Essa formação direcionada para cada componente realmente para o fundamental 1 nós não temos. No fundamental 2 sim tem a formação da matemática, língua portuguesa, história, geografia, ciências, artes, educação física, já tem esse direcionamento, essa especificidade para o professor do fundamental 2, pra o fundamental 1 não. Porque o fundamental 1 é o professor polivalente, (F1)

Recordamos as recorrentes críticas apontadas às medições de desempenho vinculadas às avaliações externas, uma vez que concorrem para o empobrecimento do currículo escolar, pois focam apenas em língua portuguesa e matemática, negligenciando as demais áreas do conhecimento que são tão importantes e necessárias. Em suma, as formações seguiram basicamente a mesma estratégia, seja de organização, seja de temática trabalhada, o que justifica os relatos dos professores:

Acho [a formação] repetitiva e sem muita criatividade, conteúdos repetitivos e formadores sem muito preparo. (PEA.1)

A formação é muito repetitiva, para quem está entrando na carreira agora não, pois tudo é novidade, mas para mim que já vi, revi e assim por diante. Acho falha no sentido de nos proporcionar dinâmicas para a nossa prática. (PEA.3)

Sendo algo para aprimorar nosso trabalho e ampliar os conhecimentos, considero repetitivas. (PEB.2)

Nem sempre contribui com a prática pedagógica, acho muito repetitiva (PEC.1)

As formações ficam muito voltadas para os resultados dos alunos nas avaliações externas, principalmente em algumas salas. (PEC.4)

¹⁸⁸ Recordamos que observamos apenas as formações de língua portuguesa, no entanto também são promovidas formações voltadas à matemática.

Praticamente todos descreveram a formação como repetitiva, mesmo aqueles que apontaram aspectos positivos trouxeram junto críticas.

Algumas vezes é bem rico e dinâmico [a formação] outras vezes apenas cobrança em relação as metas que devem ser atingidas. (PED. 1)

Avalio de forma positiva, pois a formação continuada, mesmo com os defeitos que são apontados em relação à mesma, oferece amparo aos professores, de modo que estes não se sintam desorientados no que diz respeito à práticas didático-pedagógicas, uma vez que, sendo a carga horária um fator contribuinte para a diminuição do tempo de estudo, tais encontros suprem, de certo modo, aquele tempo que não pode ser utilizado para a pesquisa das práticas já referenciadas. (PED.2)

Concordamos com PED.2 quando diz que a formação oferece amparo aos professores, de certa forma sim, no entanto é possível inferir que a contribuição quanto à prática didático-pedagógica é balizada por ideários de uma política que tem em voga um determinado tipo de educação e perfil docente, voltada mais a aspectos quantitativos do que qualitativos.

Não se está aqui menosprezando a relevância dos investimentos inerentes a FCP, muito pelo contrário, reconhecemos a necessidade e importância dessas políticas, no entanto faz-se necessário ampliar o debate acerca do papel do professor nesse meio, visto que não lhe cabe ser expectador. As políticas, ao menos na teoria, destacam a necessidade de engajamento, atitude, conhecimento, empatia e diálogo, defendem a pesquisa, a investigação, a criatividade, reflexão, a análise crítica, dentre outras competências¹⁸⁹.

O que se verifica, porém, é que as práticas de formação, principalmente as continuadas, estão alinhadas e orientadas para um perfil de política que não possibilita ao professor o desenvolver-se efetivamente. São formações insuficientes do ponto de vista teórico científico bem como do político pedagógico. Estão almejando um profissional rico em competências ao mesmo tempo em que engessam e direcionam cada vez mais sua ação, é contraditório.

Nóvoa (1995) já destacava que a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva, indicando ser preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico, passando pela experimentação, pela inovação, por uma reflexão crítica, por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. Deste modo, é necessário dar atenção especial à dimensão pessoal, a maneira de pensar e agir dos professores. Garcia (1999) defende que os professores:

¹⁸⁹ Competências esperadas dos docentes segundo a BNC-Formação, página 13. - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. D. O. U, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.

Não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista que processa informações, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas que influenciam sua vida profissional. (GARCIA, 1999, p.47)

A nosso ver, fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar e fazer pedagógico se ele não tem oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola. Se ele não se percebe produtor de conhecimento, se a proposta não é significativa para ele, se há ênfase excessiva em aspectos normativos.

Nesse entendimento, ao solicitar que os professores descrevessem um cenário de formação que contribuísse no desenvolvimento profissional, alguns relatos indicam a necessidade de dinâmicas diversas, que parta da realidade vivenciada na escola, que fomente reflexões sobre os problemas educacionais.

Uma formação que partisse das dificuldades encontradas na sala de aula, com estratégias para encontrar soluções. Embasamentos teóricos aprofundados com grupos de estudos, metas que realmente fossem cumpridas para que a aprendizagem fosse realmente uma realidade. (PEA.1)

Com conteúdos que realmente contemplem e levem à reflexão acerca dos problemas educacionais como também as suas soluções possíveis e que os professores tenham acesso a equipamentos que favoreçam tudo isso. (PEA.2)

Estimulante, prazeroso, com pessoas mais dinâmicas e assuntos pertinentes e atuais. Ficaria mais atrativo se houvesse a participação de outras pessoas (palestrantes, autores de livros, etc.). (PEC.2)

Teria que contemplar a parte científica, pedagógica e pessoal. Apresentar metodologias variadas e focar nos avanços das tecnologias seria muito importante daqui pra frente. (PEC.4)

Uma formação organizada, com propostas, debates e ideias trocadas de maneira mútua e democrática, de modo que se possa avaliar diferentes práticas e adotar aquelas que se mostram mais eficientes ao processo de ensino-aprendizagem. (PED.2)

Compreendemos que a prática docente envolve significativa ludicidade, demandando uma diversidade de trabalho criativo e atrativo, o que supõe a necessidade de práticas formativas em ambientes culturalmente ricos, que estimulem trocas, novas aprendizagens e favoreça o reconhecimento do contexto amplo. Imbernón (2010) discorre que:

A tradição de preparação dos formadores ou dos planos de formação consiste em atualizar e culturalizar os professores em conhecimentos de qualquer denominação ou tipologia. A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender. (IMBERNÓN, 2010, p. 11)

Vemos como possível, no município do Crato, a criação de ambientes formativos, dado a diversidade de grupos e espaços culturais, de universidades, que podem ser parceiros e colaboradores não só na formação do professor, mas no próprio processo de aprendizagem dos alunos. Cremos que momentos interessantes podem ser proporcionados, seja na prática ofertada pela SME, ou mesmo nos momentos de planejamento coletivo na escola. Uma vez que a formação na escola ainda é irreal, e ciente de que as questões burocráticas e técnicas necessárias ao funcionamento prático da escola são abordadas nos planejamentos coletivos defendemos, contudo, que tal encontro não precisa ser só isso, necessita de amplitude.

Outros relatos sugerem uma formação menos teórica e mais prática.

Seria aquela onde haveria teoria e prática. (PEB.2)

Que seja mais realista com a prática de sala e menos teórica. (PEC.1)

Menos teoria e mais prática, domínio da temática abordada, sugestões de atividades. (PEC.3)

Na minha expectativa, deveria ser mais prática do que teórica! (PED.1)

Teria que ter o momento da teoria e o da prática. Confeccionando materiais lúdicos voltados para as dificuldades dos alunos. (PEA.3)

É observável que os professores buscam soluções para as problemáticas vivenciadas em sala de aula, solicitando uma formação que dimensione a questão prática, como se houvesse um modelo pré-concebido, que fosse solucionar o problema. Tal entendimento, de que teoria e prática são situações distintas e não complementares demonstra que os processos formativos vivenciados por esses professores não conseguiram aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica.

A formação continuada pode ser valiosíssima se for capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática são indissociáveis, de que a teoria o ajuda a compreender sua prática e a lhe dar sentido e, conseqüentemente, a prática proporciona melhor entendimento da teoria. A prática pedagógica está relacionada às experiências do cotidiano, assim quando é necessário tomar atitude imediata podemos afirmar que ocorre uma reflexão durante a ação.

Tal reflexão faz com que o professor busque nas suas crenças, valores e hipóteses sobre o ensino soluções. Deste modo, quando se aborda sobre a formação de um profissional reflexivo não está se falando de um praticismo, ou execução de um modelo prático, mas que ao se buscar soluções para os problemas da prática, a formação seja capaz de melhor preparar o docente para o enfrentamento das situações futuras, visto a complexidade educacional.

Refere-se torná-los conscientes de seu conhecimento, fomentando o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática, objetivando aprender a interpretar, compreender e pensar sobre a realidade social e a docência. Reiteramos, contudo que não se pode cometer o engano de pensar que apenas a reflexão na e sobre a prática será suficiente para a condução adequada dos problemas enfrentados pelo docente, pontua Pimenta (2012).

Muitos são os problemas na educação, poucos são os investimentos e valorização. Reconhecemos que a formação continuada é um elemento importante do desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo, como destaca Imbernón (2011):

O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. [...] A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhorias das aprendizagens profissionais. (IMBERNÓN, 2011, p. 47)

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, considerá-lo mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e, como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho.

O processo de FCP deve possibilitar desenvolver na profissão docente uma maior capacidade de relacionamento, de comunicação, de colaboração, de transmitir emoções e atitudes, de compartilhar com os pares as problemáticas que acontecem. Devem se concentrar “nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversificar suas formas: formação através dos pares, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa” (TARDIF, 2014, p.291).

Reconhecemos ser difícil um processo de FCP que contemple as necessidades dos docentes, dada a diversidade de sujeitos com histórias pessoais e profissionais presentes em escolas com culturas distintas. No entanto, é possível idealizar que a combinação de fatores possa levar a uma formação, no mínimo, mais significativa.

Nesse sentido, e tomando essa dissertação como integrante de um mestrado profissional o que exige a produção de um produto educacional, a expectativa de cenário de formação, bem como as questões apontadas pelos docentes corroboram subsídios à proposta do produto a ser efetivada por meio de uma Cartilha que promove e suscita possibilidades outras à prática de formação continuada.

5 Considerações Finais

Chegando à etapa final da dissertação é significativo recordar o percurso e se debruçar, não apenas sobre os resultados, mas também sobre o caminhar, sobre a trilha investigativa que nem de longe é linear. É momento de revisitar as memórias, identificar os estímulos, as inquietações que suscitaram essa investigação. É momento de relembrar os desafios, as limitações, as frustrações e completar a trajetória visualizando o processo de experiência, aprendizado, superações e o quão foi significativa a contribuição à nossa formação profissional e, sobretudo pessoal.

Em meio à pandemia e seus impactos, não só na pesquisa, mas nas relações, no trabalho, no emocional, na própria existência, chegar a essa etapa, finalizar esse processo é uma verdadeira conquista. É momento, então, de retornar ao início e sintetizar com um olhar mais qualitativo esse percurso a partir dos objetivos propostos, dos aportes teóricos que subsidiaram os estudos, das fontes documentais, da contribuição dos participantes.

O estudo desenvolvido objetivou investigar a política de formação continuada de professores promovida na rede pública municipal de ensino do Crato-CE. Para tal, tomou-se a temática ampla da formação continuada de professores, tendo a literatura da área, bem como a legislação vigente como aporte teórico, ao mesmo tempo em que se voltou o olhar à prática formativa desenvolvida por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME). Partimos então da seguinte questão: Como a política de formação continuada de professores promovida na rede pública municipal de ensino do Crato-CE é percebida pelos professores?

Ao longo do nosso texto buscamos tecer reflexões sobre a formação continuada de professores que partissem de uma concepção ampla de educação e não apenas da transmissão descontextualizada da realidade, ignorando a complexidade que há na escola. Versamos por ideários que reconhecem a subjetividade docente, a capacidade potencial que o professor tem de gerar conhecimento pedagógico, buscando caminhos que concebem a formação continuada não apenas como atualização ou orientação alinhada, realizada por especialistas.

Mediante o exposto, é possível apresentar conclusões considerando a importância dessa discussão, envolvendo a temática da formação continuada de professores com tantos aspectos abrangentes, visto que o magistério é reflexo dos momentos sociais e históricos e é influenciado por movimentos político-econômicos e socioculturais, produzindo, em cada tempo e lugar, elementos que dão contornos a função e formação docente. Assim, a

problemática envolvendo a formação continuada de professores vai muito além de questões educacionais e de ensino.

A política educacional, implementada no município do Crato, está alicerçada no discurso da melhoria da qualidade do ensino, tendo como foco a aprendizagem na idade certa. Orienta-se pelas determinações do MAIS PAIC que é balizado pelas aferições e medições das avaliações externas, principalmente do SPAECE, estando sob vigilância e orientação hierárquica da SEDUC e CREDES, refletindo um desenho institucional guiado por uma burocracia qualificada e que tem construído uma cultura gerencial de acompanhamento e alinhamento de ações. Nesse alinhamento inclui-se o processo de formação continuada de professores que segue, mesmo nesse momento de implementação da BNCC, priorizando as deliberações advindas do MAIS PAIC.

Há, por parte da SME, o comprometimento em seguir as diretrizes e orientações superiores sob o aspecto colaborador na conformação da política educacional em seus diversos eixos. No tocante a formação continuada de professores, prevalece como elemento comum à cooperação técnico-pedagógica, voltada a propostas didáticas de alfabetização, visando à conquista da melhoria do ensino e da aprendizagem do aluno.

A política em questão tem o olhar mais direcionado para sala de aula, priorizando o currículo de língua portuguesa e matemática, bem como a inovação didático-pedagógica, o que tende a fomentar uma visão reducionista da prática, visto que não estabelece relação com os demais elementos que integram o trabalho docente, cabendo ao formador desdobrar-se na tentativa de articular as demandas docentes ao que está posto na cascata formativa.

Mesmo o MAIS PAIC sendo a política prioritária, encontra-se em implementação a BNCC por meio do DCRC. Registramos, no entanto, que há uma distância considerável entre ambas, visto que o MAISPAIC restringe-se a português e matemática em uma perspectiva didático instrumental enquanto que a BNCC / DCRC propõe uma perspectiva interdisciplinar, fomentando os temas transversais e orientando a formação em paradigmas que promovam a preparação do professor reflexivo. No entanto, não foi possível evidenciar a implementação real dessa política visto que as formações mantiveram-se em uma perspectiva alinhada ao MAIS PAIC, logo só o fator tempo demonstrará até que ponto esse diálogo será consolidado.

É possível alegar que a política implementada pauta-se em uma agenda que promoveu e ainda promove reformas que versam pela racionalidade instrumental e, sobretudo por ajustar o ritmo educativo à lógica do mercado, estimulando a competitividade, impondo critérios de eficiência, envolvendo ajustes na formação dos professores que não levam em conta a especificidade do trabalho pedagógico.

Apreendemos que os professores compreendem a importância da formação continuada, apesar de alguns ainda em uma visão restrita ao aspecto prático. Assim, buscam conhecimento, mas não se percebem como produtor destes, o que reflete uma cultura dependente dos poderes públicos ou privados que produziu ao longo do tempo uma determinada imagem social e profissional, tendo-o apenas como reprodutor. Inferimos que os docentes mantêm-se em contínua formação, mesmo aqueles que já estão em processo de aposentadoria, buscando possibilidades para além da prática ofertada pelo município, demonstrando assim comprometimento e responsabilidade para consigo, com a profissão e para com a educação.

É salutar pontuar que, apesar de a prática formativa ser alinhada aos condicionantes do MAIS PAIC, e manter características gerais de um modelo formativo de racionalidade técnica, historicamente desenvolvida no Brasil, há momentos e tentativas de abertura a novos caminhos quando se estimula a troca entre pares, por meio das experiências exitosas e a participação docente, mesmo que em momentos precisos e sem necessariamente demandar reflexões e problematizações.

No entanto, relembremos o discurso que preconiza que a formação deve se aproximar da escola e partir de situações problemáticas dos educadores, e nesse aspecto a pesquisa indicou que não há, efetivamente, momentos formativos na escola, principalmente em decorrência da ausência ou distanciamento de função do coordenador pedagógico, engolido em questões administrativa e disciplinar, bem como pelas precárias condições de trabalho.

As condições de trabalho, e as oportunidades profissionais afetam o grau e a forma sob a qual os professores se envolvem ativamente, assim se seu trabalho é regulado pelas instituições é necessário que se crie condições efetivas para que ele se dê, pois embora a qualificação docente tenha importância no processo de melhoria da educação escolar, não é suficiente para desencadear as mudanças necessárias. Logo, foi possível evidenciar, a partir dos relatos, a carência e limitação das condições de trabalho, seja do recurso didático pedagógico, seja do próprio ambiente de estudo, pesquisa e planejamento do professor.

Recordamos que as escolas integrantes desse estudo estão dentre as que possuem melhor estrutura física e, mesmo assim, são apontadas profundas limitações nessas e, sobretudo na disponibilidade de recursos didático pedagógicos, o que interfere significativamente no fazer pedagógico. As políticas que fomentam a valorização docente em questões como progressão, questão salarial, condições de trabalho, que estão atreladas ao PME e Plano de cargos e carreiras pouco são difundidas ou dialogadas.

Nesse tocante, ressaltamos o distanciamento docente, não só na construção da formação ofertada, o que tem limitações maiores e muito que caminhar, mas também de políticas outras como PME, BNCC. Muitos professores mantêm-se à margem das discussões amplas, da participação efetiva ou minimamente na compreensão crítica das políticas educacionais, do que se faz e por que se faz. Entendemos que as formações coletivas podem e devem ter espaço para essas reflexões, e se tomamos a profissão docente enquanto classe é impreterível que uns incitem os outros nessa participação.

Inicialmente, partimos do pressuposto de que práticas formativas que se distanciam do contexto educacional, discussões que permeiam um imediatismo, uma urgência em se atingir determinada meta ou nota, fortalecendo o caráter individualista, desconsiderando a formação mais complexa, a do cidadão com o compromisso político, com valores éticos e morais, não contribuem nas problemáticas apontadas pelos professores, não favorecem o desenvolvimento da pessoa, ao mesmo tempo em que não possibilitam o desenvolvimento institucional.

Nessa perspectiva, podemos inferir que a prática de formação continuada ofertada aos professores, mesmo diante do histórico positivo da política do MAIS PAIC em relação aos resultados de aprendizagem no Estado do Ceará, não contribui efetivamente com o desenvolvimento profissional, se tomarmos a dimensão ampla da educação. A instituição escolar é bombardeada por condicionantes diversos, não é uma bolha isolada dos problemas sociais, assim as problemáticas vivenciadas pelos professores não se resumem ao ensino de língua portuguesa ou matemática, nem a educação relaciona-se somente a isso.

O fazer pedagógico não pode ser pensado somente levando-se em conta a dinâmica de sala de aula, precisamos construir junto aos professores o entendimento de que teoria e prática se articulam indissociavelmente e, mesmo tendo sido enfatizada a expectativa em uma formação menos teórica e mais prática, permitimo-nos acreditar que essa cultura e identidade podem, e devem ser modificadas, pois a escola, enquanto espaço de constituição de subjetividades e de aprendizagens, precisa viabilizar a construção coletiva de alternativas, estimulando os docentes para a reflexão crítica sobre sua prática.

É salutar apontar, contudo limites desse estudo visto o contexto pandêmico em que foi desenvolvido e que impossibilitou um mergulho no ambiente escolar, a fim de uma melhor observação sobre a formação na escola e o cotidiano docente, restringindo percepções e informações sobre o ambiente de trabalho, as relações entre docentes e hierarquias, pois estão relacionados ao processo formativo e desenvolvimento da identidade e cultura docente.

Há uma hiper-relação no discurso político, de formação docente e qualidade da educação, logo é possível confirmar que os professores estão se formando, não apenas pela

proposta oficial, mas buscando outras possibilidades, no entanto existem escolas no município com índices de proficiência elevados e outras com índices bem baixos, inclusive apoiadas por outros municípios, o que nos faz questionar: Se os professores participam da formação ofertada pela SME, se somos uma rede de ensino porque divergências tão grandes entre escolas? O que acontece nas escolas com índices satisfatórios que possibilitam tal resultado? A formação continuada de professores é o privilegiado determinante desse resultado? São questões que surgem como possibilidade de investigação no indicativo de situações que influenciam ou impedem a qualidade da educação, para além do foco quase que restrito na formação docente.

Assim, ao concluirmos esta pesquisa, ressaltamos que não se está pleiteando entre a formação na escola e a formação da SME, pelo contrário, a formação realizada em outros espaços nutre o trabalho a ser desenvolvido na escola, fornecendo aos professores importantes elementos, teóricos e metodológicos, que devem complementar as discussões realizadas no espaço da escola. O contrário também é verdadeiro, uma vez que somente aquele momento isolado não consegue dá conta de todas as questões pertinentes à FCP, já que as necessidades diferem muito, em função das especificidades de cada ambiente escolar.

Deste modo, e mediante os resultados angariados, é que surge a proposta de produto educacional. Uma sugestão voltada à proposta oficial, pois mesmo no entendimento de que esta é amarrada a uma estrutura organizacional que parte de determinações superiores, é possível se valer da “autonomia” indicada pelos formadores e promover estratégias mais dinâmicas, recorrendo a diferentes campos e parceiros no município. Também, uma possibilidade para além da proposta oficial, tomando o lócus “escola” como base, fomentando nos professores um trabalho coletivo, colaborativo e, sobretudo vislumbrando a educação de forma ampla, a qual é composta de múltiplos determinantes que se inter-relacionam.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Maria Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

AMADOR, J. T. Concepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 2, 2019.

ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Belo Horizonte, 2015, v. 23, n. 86, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100008>. Acesso em: 17 ago. 2021.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANPED. **Uma formação formatada**: posição da ANPED sobre o “Texto referência - Diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. 2019 Acesso em: 6 mar. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, N.; VELOSO, A.; RIBEIRO, E. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 323917, 3 jan. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 27 abr. 2007. Seção 1, p. 5. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 9

mai. 2016. Seção 1, p. 5. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Sumário Executivo, Brasília.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**: Sumário executivo. Brasília.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 9 jan. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2020.

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, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394/20, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1 de abril 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 1 abr. 2020. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349>. Acesso em: 11 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - Parecer CNE/CP 9/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -FUNDEB**. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb>. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/137-programas-e-aco-es-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/176-apresentacao>. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE – 2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria ME nº 1.328, de 23 de setembro de 2011**. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10039-portaria-1328-23-09-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1.179, de 07 mai. 2004. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 mai. 2004. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1179-2004_187050.html Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> Acesso: 23 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**: Orientações gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador. Brasília: MEC; SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 fev. 2020. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 11 mai. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação

Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, p. 103-106, 29 out. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, edição 72, Brasília, DF, p. 46, 15 abr. 2020. Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11-3-2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. 3 lições da privatização na educação e uma solução para o contexto da pandemia. **Campanha Nacional pelo direito à educação**, 8 out. 2020a. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/10/08/3-licoes-da-privatizacao-na-educacao-e-uma-solucao-para-o-contexto-da-pandemia/>. Acesso em: 05 jul. 2021.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. 8 motivos para não substituir a educação presencial pela educação a distância (EaD) durante a pandemia. **Campanha Nacional pelo direito à educação**, 26 mar. 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/03/26/8-motivos-para-nao-usar-educacao-distancia-ead-como-alternativa-para-substituir-educacao-presencial/>. Acesso em: 11 mai. 2020.

CANDAU, Vera. Sessão especial: A reinvenção do campo da Didática no Brasil. In: **XX ENDIPE Rio**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EgI78At1wyI>. Acesso em: 5 dez. 2020.

CAPUCHO, Vera Alves Crispim. Educação em tempos de pandemia da COVID-19. **Justificando**, 7 abr. 2020. Disponível em: <https://www.justificando.com/2020/04/07/educacao-em-tempos-de-pandemia-da-covid-19/>. Acesso em: 11 mai. 2020.

CEARÁ. **Lei nº 16.025, de 30.05.16**. Dispõe sobre o Plano Estadual De Educação (2016/2024). Fortaleza, CE: Governo do Estado, 30 mai. 2020. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4019-lei-n-16-025-de-30-05-16-d-o-01-06-16>. Acesso em: 21 set. 2019.

CEARÁ. **Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC**. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>. Acesso em: 3 mar. 2020.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Orientações pedagógicas para 2020: Implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará nas salas de aula.** Fortaleza: SEDUC, 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às praticas educativas.** 1. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien, Tailândia. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 9 out. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Tradução Sandra TrabuccoValenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRATO. **Lei nº 3.108, de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e adota outras providências. Crato, CE: Câmara Municipal, 2015.

CUNHA, Maria I. da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

CUNHA, Maria I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 39, n.v3, p. 609-626, 2013.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **Reformar El trabajo y La Carrera docentes.** Universidad de Salamanca. Disponível em: https://www.academia.edu/6413021/Reformar_el_trabajo_y_la_carrera_docentes_debate_LO_MCE_ Acesso em: 17 ago. 2021.

ESTEVEES, José M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor.** Porto Editora, LTDA. Portugal, 1999. p. 93-124.

FACCI, Maria G. Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula:** os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores associados, 2004. (Coleção Formação de Professores).

FILORDI, Alexandre. Por que a educação deveria parar na quarentena. **Jornal GGN**, 5 mai. 2020. Disponível em: <https://jornalggm.com.br/a-grande-crise/por-que-a-educacao-deveria-parar-na-quarentena-por-alexandre-filordi/>. Acesso em: 11 mai. 2020.

FNDE. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas – PAR**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/par>. Acesso em: 23 fev. 2020.

FNDE. Ministério da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em: 23 fev. 2020.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: O cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, H. C. L. de. BNC da Formação Continuada de Professores é apresentada pelo CNE sem consulta à área. **Formação de professores – Blog da Helena**, 20 mai. 2020. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2020/05/20/base-nacional-comum-da-formacao-continuada-de-professores-e-apresentada-pelo-cne/> Acesso em: 14 jul. 2020.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafio. GATTI, B. (coord.) Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

GATTI, Bernadete A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

GATTI, Bernadete A; BARRETO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete A; BARRETO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de; ALMEIDA, Patrícia C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: Selma G. Pimenta; Evandro Ghedin (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênero e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana C. Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**. Tradução Sandra TrabuccoValenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação permanente do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

INEP. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. jan. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 23 fev. 2020.

INEP. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 23 fev. 2020.

INEP. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 23 fev. 2020.

LAMOSA, R. As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o todos pela educação e a ideologia escola sem partido. In: LAMOSA, Rodrigo (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2020.

LEHER, R. Compreender o que fazem os setores dominantes quando dominam para construir alternativas para a educação pública, laica e unitária. In: LAMOSA, Rodrigo (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2020.

LIBÂNIO, José C.; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012a. p. 63-93.

LOPES, Alice C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MARTINS, André Silva. “Todos pela educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. *In*: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008 Caxambu. [Anais]. Caxambu, MG: ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4799-int.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2020.

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 140, p. 849-864, jul./set., 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional da Educação. **Nota de esclarecimento**. Brasília, DF: CNE, 18 mar. 2020. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpdBTE6G_5e751f60aa1ee.pdf. Acesso em: 11 mai. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional da Educação. **Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 mai. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer homologado, Portaria nº 2.167/ 2019**. Brasília, DF: MEC/CNE, 7 jul. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 fev. 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Paulo: EdUFScar, 2010.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-final.pdf>. Acesso em: 9 set. 2019.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11- 20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999a.

PEREIRA, Sandra M. C. **Projeto nordeste de educação básica e o Fundescola**: uma análise do discurso Governamental e do banco mundial sobre a Qualidade da educação. 2007. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista - Araraquara, 2007.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar**: convite a viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do S. L. **Estágio e docência**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PIMENTA, Selma. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Revista Brasileira de Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SANTOS, Edlamar Oliveira. **Políticas e práticas de formação continuada de professores da Educação Básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SAVIANI, Dermeval. A crise política atual: uma grande farsa. **App Sindicato**, 4 abr. 2016. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/dermeval-saviani-e-golpe-sim/>. Acesso em: 1 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, v. 30, n.02, p. 02-10, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: Entrevista com Dermeval Saviani. Entrevista concedida a Jorge F. Hermida/Jailton de S. Lira. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.39, n. 144, p. 779-794, jul./set. 2018a. Acesso em: 13 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Transição democrática e inserção do Brasil na nova ordem mundial: o consenso de Washington. **Revista HISTEDBR**. Campinas, v. 18, n. 2 [76], p. 291-304, abr./jun. 2018. Acesso em: 13 jun. 2021.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, C.S.R.da; FRADE, I. C.A. da. Formação de professores em serviço. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v.3, n. 13, 1997.

SPAECE. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará**. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/>. Acesso em: 3 mar. 2020.

TAFFAREL, Celi N. Z. Base nacional comum para formação de professores da educação básica (BNC-FORMAÇÃO): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **ANFOPE**, nov. 2019. Disponível: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Perguntas e respostas: o que é e o que faz o FNDE?**. Todos pela Educação, 26 mar. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-o-que-faz-o-fnde>. Acesso em: 23 fev. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quais são as avaliações brasileiras e por que elas são importantes?** Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/uais-sao-as-avaliacoes-brasileiras-e-porque-elas-sao-importantes>. Acesso em: 17 set. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação** -São Paulo: Atlas, 1987.

TUÃO, Renata S. Estratégias do banco interamericano de desenvolvimento para a educação em tempos de pandemia. *In*: LAMOSA, Rodrigo (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2020.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VAILLANT, D. Atraer y retener Buenos profesionales em La profesión docente: políticas em Latinoamérica. **Revista Educación**, Madrid, n. 340, p. 117-140, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Christian Matheus Herrera. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In* DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.) **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, p.11-34, 2008.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

APÊNDICE A- INFORMATIVO AOS TÉCNICOS FORMADORES

Informativo sobre a pesquisa de mestrado em andamento intitulada: **POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO CRATO-CE**. A pesquisa em andamento é vinculada ao Programa de Mestrado profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA. A pesquisa objetiva Investigar como a política de formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino do Crato-CE é percebida pelos professores.

De forma específica:

- **Identificar as políticas públicas educacionais do município do Crato e sua contribuição à formação continuada de professores.**
- **Pesquisar como acontece a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SME)**
- **Verificar o diálogo entre os professores e formadores da SME acerca da proposta de formação continuada ofertada por esta.**

Para tanto, sua colaboração e autorização é imprescindível para continuidade dessa pesquisa. Assim, sua contribuição será mediante participação em ENTREVISTA com pontos que tratam da política de formação continuada. Destacamos que as informações são confidenciais e não será exposta identidade ou algum outro elemento que possa gerar prejuízo. Os dados buscam promover um diálogo entre o que os docentes e formadores relatam acerca da formação continuada, alicerçando as informações às políticas educacionais do município.

Deste modo, cientes do espírito de parceria colaborativa que deve permear o universo educacional, colocamo-nos a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente

Narjara Peixoto Xavier Bezerra.
Mestranda em Educação

Prof. Dr. Emerson Ribeiro
Orientador

Caso surjam novas perguntas sobre esse estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela sua participação no mesmo, poderá entrar em contato com o(a) pesquisado(a) responsável através de contato telefônico ou email.

APÊNDICE B- INFORMATIVO AOS PROFESSORES(AS)

Informativo sobre a pesquisa de mestrado em andamento intitulada: **POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO CRATO-CE**. A pesquisa em andamento é vinculada ao Programa de Mestrado profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA. A pesquisa objetiva Investigar como a política de formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino do Crato-CE é percebida pelos professores.

De forma específica:

- **Identificar as políticas públicas educacionais do município do Crato e sua contribuição à formação continuada de professores.**
- **Pesquisar como acontece a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SME)**
- **Verificar o diálogo entre os professores e formadores da SME acerca da proposta de formação continuada ofertada por esta.**

Para tanto, sua colaboração e autorização é imprescindível para continuidade dessa pesquisa. Assim, sua contribuição será mediante participação em QUESTIONÁRIO com pontos que tratam da política de formação continuada. Destacamos que as informações são confidenciais e não será exposta identidade ou algum outro elemento que possa gerar prejuízo. Os dados buscam promover um diálogo entre o que os docentes e formadores relatam acerca da formação continuada, alicerçando as informações às políticas educacionais do município.

Deste modo, cientes do espírito de parceria colaborativa que deve permear o universo educacional, colocamo-nos a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente

Narjara Peixoto Xavier Bezerra.
Mestranda em Educação

Prof. Dr. Emerson Ribeiro
Orientador

Caso surjam novas perguntas sobre esse estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela sua participação no mesmo, poderá entrar em contato com o(a) pesquisado(a) responsável através de contato telefônico ou email.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – FORMADOR(A)

Termo enviado via e-mail constando link do Google Forms em virtude do processo de distanciamento social decorrente da Pandemia do Covid-19.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - FORMADOR (A)

Termo de consentimento para participação em pesquisa.

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Concordo de livre e espontânea vontade participar da pesquisa POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO CRATO-CE. Declaro que fui informado (a), de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo, as justificativas, os objetivos, os procedimentos a serem utilizados e as principais contribuições do estudo. Foi dada garantia de receber resposta e esclarecimento a qualquer dúvida sobre perguntas, procedimentos, benefícios e outros assuntos. Me foi esclarecido que caso surjam novas perguntas sobre esse estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação nesse estudo, poderei entrar em contato com o(a) pesquisado(a) responsável através de contato telefônico ou e-mail. Desse modo, acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito do proposto e aceito participar deste estudo, contribuindo nas fases da pesquisa que requerem minha participação. Este documento certifica meu consentimento e esclarecimento sobre o estudo e dá autorização ao responsável pela pesquisa encaminhar este termo comprovando meu aceite e participação na pesquisa. *

Li, concordo e aceito participar da pesquisa.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR(A)

Termo enviado via e-mail constando link do Google Forms em virtude do processo de distanciamento social decorrente da Pandemia do Covid-19.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR (A)

Termo de consentimento e participação em pesquisa de mestrado.

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

Concordo de livre e espontânea vontade participar da pesquisa POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO CRATO-CE. Declaro que fui informado (a), de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo, as justificativas, os objetivos, os procedimentos a serem utilizados e as principais contribuições do estudo. Foi dada garantia de receber resposta e esclarecimento a qualquer dúvida sobre perguntas, procedimentos, benefícios e outros assuntos. Me foi esclarecido que caso surjam novas perguntas sobre esse estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação nesse estudo, poderei entrar em contato com o(a) pesquisado(a) responsável através de contato telefônico ou e-mail. Desse modo, acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito do proposto e aceito participar deste estudo, contribuindo nas fases da pesquisa que requerem minha participação. Este documento certifica meu consentimento e esclarecimento sobre o estudo e dá autorização ao responsável pela pesquisa encaminhar este termo comprovando meu aceite e participação no estudo. *

Li, concordo e aceito participar da pesquisa.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO/ PROFESSORES

Prezado professor (a):

O presente questionário, que integra uma pesquisa em andamento junto ao Mestrado profissional em Educação, tem por objetivo investigar suas impressões acerca da Política de Formação Continuada ofertada pela Secretaria de Educação do Município – SME. Para tanto, sua contribuição é de grande valia. Desde já agradeço disponibilidade e colaboração.

DADOS GERAIS (IDENTIFICAÇÃO):

Nome: _____		
Idade: _____	Sexo: _____	
Situação: <input type="checkbox"/> Temporário (a) <input type="checkbox"/> Efetivo (a)		
Carga horária de trabalho semanal: _____ (Hora semanal)		
Tempo de atuação no magistério: _____		
Tempo de atuação na Rede Municipal do Crato: _____		
Tempo de atuação na escola atual: _____		
Maior nível de formação:	<input type="checkbox"/> Médio (magistério)	<input type="checkbox"/> Mestrado Concluído
	<input type="checkbox"/> Graduação concluída	<input type="checkbox"/> Mestrado em andamento
	<input type="checkbox"/> Graduação em andamento	<input type="checkbox"/> Doutorado Concluído
	<input type="checkbox"/> Especialização concluída	<input type="checkbox"/> Doutorado em andamento
	<input type="checkbox"/> Especialização em andamento	
Área de Formação: _____		

QUESTÕES REFERENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA:

1- Para você o que é, e qual a importância da formação continuada?		
<hr/>		
2- Você participa da formação continuada ofertada pela SME?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Se não, por quê?		
<hr/>		
3- Fale um pouco sobre como acontece a formação continuada ofertada pela SME. (Você pode informar o local, o tempo, a organização, as estratégias, a periodicidade ou algo mais que julgar necessário).		
<hr/>		
4- Como a formação continuada ofertada pela SME contribui com sua prática pedagógica? Entende que suas necessidades profissionais são atendidas ou contempladas nesta formação?		
<hr/>		
5- De que modo a formação continuada ofertada contextualiza, ou seja, propicia reflexão acerca da realidade sociocultural regional do município buscando uma compreensão mais profunda dos problemas levantados pelos docentes, e propõe possíveis soluções para tais questões?		
<hr/>		
6- Diversos teóricos defendem a necessidade de valorização do conhecimento prévio do aluno advindo do seu cotidiano, nos levando a questionar quem são nossos educandos e como eles constroem seu conhecimento. Ao participar de uma formação o professor passa a ocupar o papel de aprendiz, de aluno. Desta forma, de que modo, na formação ofertada pela SME, são respeitadas e levadas em consideração suas experiências anteriores adquiridas na prática cotidiana?		
<hr/>		
7- De que forma é estimulado o diálogo, o trabalho coletivo, colaborativo e a troca de experiências entre os professores da rede de ensino como um todo?		
<hr/>		
8- Diria que as estratégias e concepções desenvolvidas na formação continuada ofertada contribuem para uma prática reflexiva? De algum modo tais estratégias tem tido como base uma reflexão teórico-filosófica pautada em um contexto desenvolvido nas experiências da sala de aula?		
<hr/>		
9- Como você avalia a proposta de formação ofertada e qual a sua participação na construção das políticas de formação continuada do município?		
<hr/>		
10- Além do PAIC o município conta com outras políticas educacionais que fomentam a formação continuada de professores, tais como o Plano Municipal de Educação e a BNCC. Quais informações acerca destas políticas você conhece ou teve		

acesso? Ouve ou há espaço pra apreciação e compreensão desses documentos seja na escola ou nas formações da SME?		
11- A SME estimula e possibilita sua participação em cursos, palestras, eventos diversos que favoreçam sua formação continuada, mesmo naqueles não promovidos pelo município?		
12- Descreva o cenário de uma formação continuada eficaz para o aperfeiçoamento profissional docente.		
13- Como descreveria a relação entre SME e professores da rede?		
14- Qual a sua dificuldade enquanto professor (a) nesse momento de pandemia? Entende que a formação continuada tem alguma relação de importância nesse momento?		
15- Na sua escola existe momento sistemático de formação coletiva?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Se sim, como é organizado este momento? Se não, porque ele não acontece?		
16- Com relação ao horário de planejamento/estudo na escola como você o utiliza?		
17- Além da formação continuada ofertada pela SME você tem feito outras atividades de formação continuada (Cursos, palestras, oficinas, grupos de estudo, pós-graduação...) referentes ao seu desenvolvimento profissional como educador?		
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Se SIM quais?		
Se NÃO por quê?		

Obrigada pela colaboração.

Está garantido o direito de anonimato e sigilo acerca dos participantes.

Pesquisadora responsável: Narjara Peixoto Xavier Bezerra

Orientador: Dr.Emerson Ribeiro

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA/ TÉCNICO(A)/FORMADOR(A) SME

Roteiro de entrevista semiestruturada realizada via Google Meet em virtude do processo de distanciamento social decorrente da Pandemia do Covid-19.

- Relate um pouco sobre sua trajetória profissional. (Formação inicial, tempo de magistério, sala de aula, tempo de rede municipal, função de técnico (a)/formador(a)).
- Pra você qual a importância da formação continuada e como tem ampliado a sua formação?
- Relate sobre a organização da formação continuada ofertada aos professores (período, local, estratégias, concepções, metodologias, áreas do conhecimento, contextualização...) e sobre sua autonomia na construção e organização desses momentos.
- Qual é o lugar/participação do professor na formação continuada ofertada pelo município? Em que momento está implicado?
- Indique, caso haja, os desafios ou dificuldades na promoção da formação continuada aos professores da rede municipal.
- Há, por parte da SME, estímulo aos professores e aos técnicos/formadores em manter uma formação contínua, mesmo que em outros espaços (na escola, na universidade, pós...)?
- Como vê a relação entre SME e professores?
- Relate de que modo a SME, estimula o diálogo, o trabalho coletivo, colaborativo e a troca de experiências entre os professores da rede de ensino como um todo.
- Como é organizado o acompanhamento às escolas e aos professores e de que forma é dado retorno as demandas e problemáticas levantadas pelos professores?
- Além do PAIC o município conta com outras políticas educacionais que fomentam a formação continuada de professores, tais como o Plano Municipal de Educação e recentemente as DCRC (alinhadas a BNCC). Como tais políticas são contempladas e discutidas efetivamente junto aos docentes?