

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO - PPGSeD**

SARA JULIA RODRIGUES DE CARVALHO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CURSOS,
PROJETOS EDUCACIONAIS E IMPACTOS NA REDE MUNICIPAL
DE CAMPO MOURÃO/PR**

**CAMPO MOURÃO - PR
2023**

SARA JULIA RODRIGUES DE CARVALHO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CURSOS,
PROJETOS EDUCACIONAIS E IMPACTOS NA REDE MUNICIPAL
DE CAMPO MOURÃO/PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Sociedade e Desenvolvimento.

Linha de Pesquisa: Formação humana, políticas públicas e produção do espaço

Orientador: Prof. Dr. Fred Maciel

**CAMPO MOURÃO - PR
2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Rodrigues de Carvalho, Sara Julia
Formação continuada de professores: cursos,
projetos educacionais e impactos na rede municipal
de Campo Mourão/PR / Sara Julia Rodrigues de
Carvalho. -- Campo Mourão-PR, 2023.
154 f.: il.

Orientador: Fred Maciel.

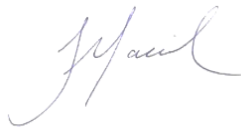
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e
Desenvolvimento") -- Universidade Estadual do
Paraná, 2023.

1. Educação. 2. Município. 3. Formação continuada.
4. Professores. I - Maciel, Fred (orient). II -
Título.

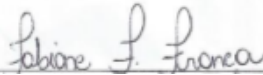
SARA JULIA RODRIGUES DE CARVALHO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CURSOS, PROJETOS
EDUCACIONAIS E IMPACTOS NA REDE MUNICIPAL DE CAMPO MOURÃO/PR**

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fred Maciel (Orientador) – UNESPAR/Campo Mourão



Prof^ª. Dr^ª. Fabiane Freire França – UNESPAR/Campo Mourão



Prof. Dr. Marcos Sorrilha Pinheiro – UNESP/Franca

Data de Aprovação

14/08/2023

Campo Mourão - PR

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelos seus planos perfeitos e por sua maravilhosa graça que tem me sustentado dia após dia.

Agradeço à minha família, principalmente minha mãe Valquiria e meu pai Juarez (*in memoriam*), que sempre fizeram tudo o que estava ao seu alcance para que eu me dedicasse aos estudos, sempre me apoiaram e sempre incentivaram meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço ao meu esposo Lucas, que me deu todo o suporte necessário durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, que sempre me encoraja e vibra com minhas conquistas.

Agradeço ao meu orientador e amigo Fred Maciel, que tornou minha dissertação um processo leve e me conduziu com excelência em todo o tempo.

Agradeço à minha amiga Raquel, que conheci no PPGSeD e que foi um presente na minha vida, e assim estendo o agradecimento a todos os demais amigos que torceram por mim e me motivaram.

Agradeço à Professora Fabiane Freire França e ao Professor Marcos Sorrilha pelas suas contribuições que enriqueceram a pesquisa.

Agradeço a todos os gestores e docentes que de qualquer forma contribuíram para que essa pesquisa acontecesse.

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber.

Paulo Freire

CARVALHO, Sara Julia Rodrigues de. **Formação continuada de professores: cursos, projetos educacionais e impactos na rede municipal de Campo Mourão/PR**. 154f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, Campo Mourão, 2023.

RESUMO

A educação é fundamental no processo de formação humana integral e apresenta-se como importante ferramenta de desenvolvimento social. Tanto é essencial, que está estampada no rol dos Direitos Sociais do art. 6º da Constituição Federal, sendo abordada também pelo art. 205 da mesma Carta, onde consta que se trata de um direito de todos e um dever do Estado e da família. Diante disso, o Governo Federal, Estados e Municípios desenvolvem políticas públicas educacionais diversas, conforme as competências atribuídas pela Constituição. Entre as políticas públicas e demais ações implementadas pelos entes públicos, aquelas voltadas à formação continuada de professores têm se destacado, visto que a atuação do docente em sala de aula é fator determinante na qualidade da educação. Nesta conjuntura, a presente pesquisa aborda a educação sob as perspectivas jurídica, sociológica e da gestão pública, e tem como escopo investigar as ações implementadas pelo município de Campo Mourão/PR entre os anos de 2017 e 2020, voltadas à oferta de cursos de formação continuada de professores e projetos atrelados às formações. Para isso, os procedimentos metodológicos adotados foram a revisão bibliográfica, com pesquisa teórica em livros, artigos científicos, legislações e outros; a análise documental, com a coleta de dados junto a órgãos municipais e sua respectiva análise; e a pesquisa de campo, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas a professores, diretor e gestores do município. A pesquisa é exploratória quanto aos objetivos e possui caráter qualitativo quanto à abordagem. A partir dos levantamentos realizados através dos procedimentos citados, pretendeu-se formar um diagnóstico, identificando os pontos fortes, as fragilidades e eventuais problemáticas que envolvem a formação continuada de professores no município. Desta forma, pautando-se nas perspectivas de 03 (três) professoras, 01 (um) diretor e 04 (quatro) gestoras, pretendeu-se analisar os possíveis impactos das ações implementadas em prol da formação continuada e averiguar a eficiência e eficácia da atuação do município de Campo Mourão/PR, analisando se suas ações estão aptas a atender as demandas educacionais amplamente consideradas. Com isso, esperou-se dar uma devolutiva ao município de Campo Mourão/PR, a fim de que este tenha acesso à uma ampla perspectiva sobre a formação continuada de professores, viabilizando um eventual aprimoramento e/ou ajuste nas ações propostas.

Palavras-chave: Educação, Município, Formação continuada, Professores.

CARVALHO, Sara Julia Rodrigues de. **Continuing teacher education: courses, educational projects and impacts on the municipal network of Campo Mourão/PR.** 153f. Dissertation (Master) - Society and Development Interdisciplinary Postgraduate Program, State University of Paraná, Campo Mourão *Campus*, Campo Mourão, 2023.

ABSTRACT

Education is fundamental in the process of integral human formation and presents itself as an important tool for social development. It is so essential that it is included in the list of Social Rights in art. 6th of the Federal Constitution, being also addressed by art. 205 of the same Constitution, which states that it is everyone's right and a duty of the State and the family. In view of this, the Federal Government, States, and Municipalities develop various educational public policies, according to the competencies attributed by the Constitution. Among the public policies and other actions implemented by the public entities, those focused on the continuing education of teachers have stood out, since the performance of the teacher in the classroom is a determining factor in the quality of education. At this juncture, the present research approaches education from the legal, sociological, and public management perspectives, and its scope is to investigate the actions implemented by the municipality of Campo Mourão/PR between the years 2017 and 2020, focused on the offer of continuing education courses for teachers and projects linked to training. To this end, the methodological procedures adopted were the bibliographic review, with theoretical research in books, scientific articles, legislation, and others; the document analysis, with the collection of data from municipal agencies and their respective analysis; and the field research, with the application of semi-structured interviews to teachers, principal, and managers of the municipality. The research is exploratory in its objectives and qualitative in its approach. From the surveys carried out through the procedures mentioned above, it was intended to form a diagnosis, identifying the strengths, weaknesses and possible problems involving the continuing education of teachers in the municipality. This way, based on the teachers' and managers' perspectives, we intended to analyze the possible impacts of the actions implemented in favor of continuing education and verify the efficiency and effectiveness of the municipality's performance, analyzing if its actions can meet the widely considered educational demands. Thus, it was expected to give feedback to the municipality of Campo Mourão/PR, so that it has access to a broad perspective on continuing education for teachers, enabling a possible improvement and/or adjustment in the proposed actions.

Keywords: Education, Municipality, Continuing Education, Teachers.

CARVALHO, Sara Julia Rodrigues de. **Formación continua del profesorado:** cursos, proyectos educativos e impactos en la red municipal de Campo Mourão/PR. 153f. Tesis (Maestría) - Programa de Posgrado Interdisciplinario Sociedad y Desarrollo, Universidad Estatal de Paraná, *Campus* de Campo Mourão, Campo Mourão, 2023.

RESUMEN

La educación es fundamental en el proceso de formación humana integral y se presenta como importante herramienta de desarrollo social. Tanto es esencial, que está estampada en el rol de los Derechos Sociales del art. 6° de la Constitución Federal, siendo abordada también por el art. 205 de la misma Carta, donde se dice que se trata de un derecho de todos y un deber del Estado y de la familia. Ante esto, el Gobierno Federal, Estados y Municipios desarrollan políticas públicas educativas diversas, conforme a las competencias atribuidas por la Constitución. Entre las políticas públicas y demás acciones implementadas por los entes públicos, aquellas volcadas a la formación continua del profesorado se han destacado, ya que la actuación del docente en aula es factor determinante en la calidad de la educación. En esta coyuntura, la presente investigación aborda la educación bajo las perspectivas jurídica, sociológica y de la gestión pública, y tiene como objetivo investigar las acciones implementadas por el municipio de Campo Mourão/PR entre los años 2017 y 2020, dirigidas a la oferta de cursos de formación continua del profesorado y proyectos vinculados a las formaciones. Para eso, los procedimientos metodológicos adoptados fueron la revisión bibliográfica, con investigación teórica en libros, artículos científicos, legislaciones y otros; el análisis documental, con la recolección de datos junto a órganos municipales y su respectivo análisis; y la investigación de campo, con la aplicación de entrevistas semiestructuradas a profesores, director y gestores del municipio. La investigación es exploratoria en cuanto a los objetivos y posee carácter cualitativo en cuanto al abordaje. A partir de los levantamientos realizados a través de los procedimientos citados, se pretendió formar un diagnóstico, identificando los puntos fuertes, las fragilidades y eventuales problemáticas que involucran la formación continua del profesorado en el municipio. De esta forma, guiándose en las perspectivas de 03 (tres) profesoras, 01 (uno) director y 04 (cuatro) gestoras, se pretendió analizar los posibles impactos de las acciones implementadas en pro de la formación continua y averiguar la eficiencia y eficacia de la actuación del municipio de Campo Mourão/PR, analizando si sus acciones están aptas para atender las demandas educativas ampliamente consideradas. Con eso, se esperó dar una devolutiva al municipio de Campo Mourão/PR, a fin de que éste tenga acceso a una amplia perspectiva sobre la formación continua del profesorado, viabilizando un eventual perfeccionamiento y/o ajuste en las acciones propuestas.

Palabras clave: Educación, Municipio, Formación continua, Profesores.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Linha do tempo da legislação federal	47
Figura 02 - Região da COMCAM	57
Figura 03 - Linha do tempo da legislação paranaense	69
Figura 04 - Linha do tempo da legislação municipal	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Características da formação continuada docente	43
Quadro 02 - Artigos científicos sobre formação continuada docente	49
Quadro 03 - Eventos previstos pelo Programa de Capacitação	62
Quadro 04 - Quantitativo de eventos e formações	78
Quadro 05 - Formações em 2017	79
Quadro 06 - Formações em 2018	80
Quadro 07 - Formações em 2019	82
Quadro 08 - Formações em 2020	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADITA	Associação dos Distribuidores de Insumos e Tecnologia Agropecuária
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro Educacional Integrado
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CODECAM	Conselho de Desenvolvimento Econômico de Campo Mourão
COMCAM	Comunidade dos Municípios da Região de Campo Mourão
CRH	Centro de Recursos Humanos
EAD	Educação à distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GOM	Grupo Ocupacional do Magistério
GRPCOM	Grupo Paranaense de Comunicação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Ensino Superior
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IMAPE	Instituto Municipal de Apoio e Pesquisa Educacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LSE	<i>London School of Economics and Political Science</i>
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas

PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PEMCM	Plano de Educação do Município de Campo Mourão ()
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPFC	Projeto Pedagógico de Formação Continuada
PPGS	Programa de Pós-Graduação em Sociologia
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para todos
RPCTV	Rede Paranaense de Comunicação
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECED	Secretaria de Educação Municipal
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SETI	Secretarias de Estado da Educação, da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SICAPE	Sistema de Capacitação dos Profissionais da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: CONTEXTUALIZAÇÃO E PERSPECTIVAS GERAIS	19
2.1 As políticas públicas e a educação	20
2.2 A formação continuada de professores	29
2.3 Histórico legislativo sobre a formação continuada de professores	35
2.4 Reflexões acerca da formação continuada de professores no Brasil	48
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO/PR: PROJETOS E AÇÕES	55
3.1 Formação continuada de professores no estado do Paraná	58
3.2 Formação continuada de professores no município de Campo Mourão/PR	70
3.2.1 Dados gerais sobre os eventos e ações formativas do Município	77
3.3 Análise de resultados	90
3.3.1 Estrutura e organização	90
3.3.2 Critérios de escolha dos cursos: demandas e necessidades	94
3.3.3 Atividades formativas como ferramenta de transformação social: eficiência e eficácia	100
3.3.4 Relação gestores - docentes	108
3.3.5 Engajamento docente	114
3.3.6 Influências da formação inicial	124
3.3.7 Avaliação de resultados	128
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	147
ANEXOS	154

1 INTRODUÇÃO

Anteriormente a qualquer outra consideração, tem-se por oportuno a realização de uma breve apresentação desta pesquisadora, a fim de se evidenciar as razões que levaram à escolha da temática abordada. Convém relatar inicialmente que sou filha de costureira/dona de casa e operador de máquinas (*in memorian*) e friso que meus pais não tiveram grandes oportunidades de acesso à educação, possuindo somente o Ensino Fundamental incompleto.

No que tange ao meu percurso acadêmico e profissional, consigno como importante marco a formação no Ensino Médio Técnico Integrado em Informática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - *campus* de Campo Mourão (2011-2014), tendo sido muito valiosa a oportunidade de acessar uma educação pública de qualidade no Ensino Médio, visto que isso me auxiliou no desenvolvimento de habilidades e responsabilidades.

Em 2015, ingressei no curso de Direito no Centro Educacional Integrado (CEI) em Campo Mourão/PR (2015-2019), mediante concessão de bolsa parcial do programa PROUNI, iniciando os estágios profissionais. Em 2019, sobreveio minha aprovação no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e, em fevereiro de 2020, realizei colação de grau com dignidade de láurea acadêmica do curso de Direito. Com o término da faculdade, ingressei no Tribunal de Justiça do Estado do Paraná no cargo de Assistente de Magistrado, lotada na 2ª Vara Cível e da Fazenda Pública da Comarca de Campo Mourão/PR e, posteriormente, no Juizado Especial Cível, Criminal e da Fazenda Pública de Campo Mourão/PR, onde permaneço até o momento. Realizei especialização em Direito Processual Civil pela Instituição Damásio Educacional e com imensa satisfação ingressei no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento.

Como alguém que vem de uma família na qual poucas pessoas chegaram ao Ensino Superior, vejo que a educação teve um poder transformador na minha vida e na minha história familiar. A educação pública e as políticas públicas educacionais permearam todo o caminho percorrido por mim até agora, não persistindo dúvidas que a presença de uma educação de qualidade na vida das pessoas traz inúmeros benefícios e certamente as conduz à dignidade humana. Em vista disso, ao surgir a oportunidade de ingressar em um programa de pós-graduação interdisciplinar, não restaram dúvidas em abordar uma temática que fizesse ponte entre o Direito e a Educação, sobretudo que possibilitasse a contribuição com o desenvolvimento da educação local. Realizadas tais considerações acerca da trajetória da pesquisadora e seu lugar social, passa-se a seguir à apresentação do tema propriamente.

Os debates que permeiam a importância da educação na formação integral do ser humano e sua consequente contribuição para o desenvolvimento social perpassam os anos. Há muito tempo se tem discutido sobre o papel das escolas, dos professores e dos processos educativos na formação humana.

Considerando sua absoluta importância no contexto individual e coletivo, a Constituição Federal (CF) elencou a educação no rol dos direitos sociais (art. 6º CF/88). O art. 205 da Carta Magna dispõe que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, buscando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Neste contexto, é função primária do Governo Federal, dos estados e dos municípios, conforme suas respectivas competências determinadas pela Constituição Federal, a implementação de ações e políticas públicas com o escopo de garantir a todos acesso irrestrito a uma educação de qualidade. Por oportuno, no que se refere à competência para a implementação de programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, a Constituição Federal estabelece que tal encargo caberá aos Municípios, em cooperação técnica e financeira com o Estado e a União (art. 30) (BRASIL, 1988).

Os sobreditos “programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental” envolvem a formação continuada de professores, cuja atuação em sala de aula tem sido considerada nos últimos anos um fator determinante da qualidade da educação no país, representando uma potente ferramenta de transformação social.

Neste viés, a presente pesquisa intitulada “Formação continuada de professores: cursos, projetos educacionais e impactos na rede municipal de Campo Mourão/PR” tem como objetivo geral investigar as ações implementadas pelo Município de Campo Mourão/PR em prol da formação continuada dos professores da rede municipal entre os anos de 2017 e 2020 e sua efetividade frente às necessidades dos docentes e discentes.

O recorte espacial se justifica pelo fato de que, além de o município de Campo Mourão/PR ser o domicílio da pesquisadora, possui grande relevância a nível regional, visto que é uma cidade-polo da Mesorregião Centro Ocidental Paranaense, que agrega 25 municípios (CAMPO MOURÃO, 2023) e é a sede da associação da Comunidade dos Municípios da Região de Campo Mourão (COMCAM), uma das poucas associações de municípios do estado com sede própria e também uma das mais importantes. Em vista disso, no município são tomadas decisões que influenciam diretamente na qualidade de vida de milhares de pessoas, nos âmbitos da saúde, educação, segurança e outros.

O recorte temporal da pesquisa foi eleito com base nos documentos disponibilizados pelo Departamento de Pesquisa, Planejamento e Apoio à Educação do Município de Campo Mourão, também denominado como Instituto Municipal de Apoio e Pesquisa Educacional (IMAPE, como será doravante referido).

O IMAPE se trata de um departamento ligado à Secretaria Municipal de Educação, que tem como escopo fornecer suporte à referida secretaria em todas as suas ações. Entre as atribuições do citado departamento estão: assessorar pedagogicamente as Unidades de Ensino por meio de cursos, palestras, oficinas e grupos de estudos; coordenar e acompanhar o desenvolvimento de projetos nas Unidades de Ensino de toda a rede municipal; assessorar e organizar eventos da Secretaria Municipal de Educação; expedir certificados e declarações dos cursos de capacitação; e zelar, organizar, manter e cuidar do espaço físico.

Em contato com o departamento mencionado, foram solicitados os relatórios anuais das atividades formativas ofertadas aos professores. Os relatórios fornecidos pelo IMAPE em arquivo digital foram aqueles referentes ao interstício 2017-2020. Além dos arquivos disponibilizados, existem arquivos em meio físico referentes aos anos anteriores a 2016, contudo, tais arquivos se encontram desorganizados, de modo que a chefia atual do Departamento não soube explicar os materiais, visto que são anteriores à sua gestão, razão pela qual não foram considerados para a pesquisa.

No que tange à justificativa do tema da pesquisa, esta reside na própria relevância que a educação apresenta para o desenvolvimento humano e social. Neste contexto, a importância da educação é indiscutível porque ela possui funções voltadas à formação e ao desenvolvimento do ser humano e suas potencialidades, abrangendo os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Nesta conjuntura, a educação não se restringe à mera reprodução de conhecimentos, mas opera no desenvolvimento da autonomia humana, do senso crítico e da cidadania, constituindo-se como uma das principais ferramentas de desenvolvimento social de um país.

Em vista da importância da educação e da imprescindibilidade da oferta de uma formação continuada de qualidade aos professores, existem três principais questões problema que foram respondidas no decorrer da pesquisa, quais sejam: 1) quais são as ações implementadas pelo Município de Campo Mourão/PR em prol da formação continuada de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental? 2) quais as finalidades percebidas a partir das análises da formação continuada no município? e 3) a formação continuada ofertada pelo Município alcança as finalidades estipuladas pela legislação aplicável?

Com o fito de buscar respostas para as questões problema que permeiam a temática e de atingir o objetivo geral que conduz a dissertação, foi adotada uma metodologia de pesquisa útil e adequada às finalidades almejadas. No que tange ao procedimento utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica, com busca de referencial teórico em livros, artigos científicos, dissertações, teses, legislações correlatas ao tema e demais materiais disponíveis em meio físico ou digital, que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

O procedimento foi composto também por uma análise documental, que se deu mediante coleta e análise dos relatórios de cursos, reuniões pedagógicas, oficinas e afins referentes aos anos de 2017 a 2020 elaborados pela Gerência de Pesquisa, Planejamento e Apoio à Educação da Secretaria Municipal da Educação do Município de Campo Mourão/PR, que tem como escopo fornecer suporte à Secretaria da Educação em todas as suas ações.

Ainda quanto ao procedimento, foi realizada uma pesquisa de campo, consistente na coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos docentes, orientadores e diretores da Educação Infantil e Ensino Fundamental e gestores municipais. O projeto de pesquisa e, especificamente, as questões que compõem o roteiro das entrevistas semiestruturadas foram submetidas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unespar, obtendo a regular aprovação através do parecer nº 5.079.527 em novembro de 2021.

Para atingir seus intentos, a pesquisa está dividida em 02 (duas) seções, além da Introdução e Considerações Finais, quais sejam: 2. Formação continuada de professores: das políticas educacionais às principais problemáticas; e 3. Formação continuada no Município de Campo Mourão/PR: projetos e ações.

A seção 2 é intitulada “Formação continuada de professores: das políticas educacionais às principais problemáticas” e tem como objetivos específicos: realizar uma abordagem teórica a respeito das políticas públicas, com ênfase nas políticas educacionais; explanar sobre o conceito e principais aspectos da formação continuada; investigar as principais legislações que regulam a formação continuada no Brasil; e refletir sobre a formação continuada no Brasil, com base em artigos científicos que abordam a perspectiva de docentes de diferentes regiões.

A seção foi composta por quatro subseções, sendo que cada uma delas está vinculada a um dos objetivos específicos apresentados supra. A subseção 2.1, denominada “As políticas públicas e a educação”, traz uma exposição teórica acerca das políticas públicas, abrangendo os conceitos, as características e o ciclo de uma política pública em sentido amplo. Foi também realizada uma abordagem acerca das políticas públicas sociais, com destaque para as políticas

educacionais, a fim de pôr em evidência a importância dessas políticas e da educação no desenvolvimento humano e social.

A subseção 2.2, denominada “Formação continuada de professores: principais aspectos” trata da formação continuada propriamente dita, analisando suas definições e sua importância para a prática docente, além de abordar seus resultados e benefícios no âmbito da educação. Além disso, são mencionadas algumas políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores a nível nacional, com base em informações encontradas no Portal do MEC.

A subseção 2.3 tem como título o “Histórico legislativo sobre a formação continuada de professores”. Nesta subseção são trazidas as principais legislações que tratam a formação continuada de professores no Brasil, seguindo uma linha temporal que parte da lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e chega até as normativas mais atuais, colocando em evidência o modo como a formação continuada é tratada legalmente. Evidencia-se que foram selecionadas apenas algumas legislações, com recorte temporal recente e de acordo com o seu conteúdo e relevância no que se refere à formação continuada de professores.

Por fim, a subseção 2.4 é intitulada “Reflexões acerca da formação continuada de professores no Brasil”, e traz um levantamento acerca das principais questões que permeiam a formação continuada no Brasil em diferentes regiões, destacando-se as problemáticas encontradas sob as perspectivas dos docentes, com base em oito artigos científicos selecionados para tal finalidade.

A terceira seção da dissertação é intitulada “Formação continuada no município de Campo Mourão/PR: projetos e ações” e tem como objetivos específicos: apresentar a legislação paranaense que regula a formação continuada de professores no estado; apresentar a legislação municipal que regula a formação continuada de professores e expor as ações implementadas pelo município de Campo Mourão/PR entre os anos de 2017 e 2020 em favor da formação continuada, evidenciando os conteúdos das atividades formativas ofertadas na rede municipal; analisar os resultados obtidos nas entrevistas com divisão por assuntos, de modo a abranger a estrutura organizacional das ações implementadas (quem formula, quem escolhe), os critérios de escolhas dos cursos, as atividades formativas como ferramenta de transformação social, a relação entre os gestores e os docentes, o engajamento dos docentes, a influência da formação inicial e a avaliação de resultados. O intuito das análises é levar a uma reflexão sobre as perspectivas dos docentes e dos gestores com relação aos cursos de formação continuada, verificando as confluências e distanciamentos entre elas.

A seção foi composta por três subseções, sendo que cada uma delas está vinculada a um dos objetivos específicos apresentados supra. A subseção 3.1 é denominada “Formação

continuada de professores no estado do Paraná” e tem como escopo apresentar, em ordem cronológica, as principais legislações estaduais que regulam a formação continuada de professores no estado do Paraná.

A subseção 3.2 é denominada “Formação continuada de professores no município de Campo Mourão” e tem por desígnio, conforme mencionado, apresentar as legislações municipais que regulam o tema, desdobrando-se na subseção 3.2.1 intitulada “Dados gerais sobre os eventos e ações formativas do Município”, em que serão trazidos os quantitativos de atividades formativas no recorte temporal da pesquisa e abordados os conteúdos e os objetivos de alguns dos cursos de formação continuada ofertados aos professores.

A subseção 3.3 é denominada “Análise de resultados” e pretende justamente analisar as respostas dadas pelos participantes nas entrevistas aplicadas, verificando as confluências e distanciamentos entre as perspectivas apresentadas pelos gestores e pelos docentes. Para tanto, a subseção 3.3 se desdobrará em 07 (sete) subseções, mediante divisão das questões por assuntos/eixos. Os assuntos tratados em cada subseção são: estrutura organizacional dos cursos de formação continuada; critérios de escolha dos cursos e observação de demandas e necessidades; atividades formativas como ferramenta de transformação social; relação entre gestores e docentes; interesse e engajamento dos docentes nas atividades formativas; influências da formação inicial sobre a formação continuada; e avaliação de resultados.

Com relação à interdisciplinaridade da pesquisa, esta abrange as áreas da Educação, com ênfase em pedagogia; do Direito e da Gestão Pública. Tais áreas de conhecimento são as principais, sem as quais a pesquisa não conseguiria avançar visando responder à complexidade do problema em questão, visto que depende de conceitos e teorias pedagógicas, análises legislativas e abordagem sobre a administração pública para que possa se desenvolver.

Esperou-se que a pesquisa viabilizasse um diagnóstico a respeito da formação continuada de professores em Campo Mourão/PR, com a identificação dos pontos fortes e das carências de tal formação continuada no município, conduzindo a uma reflexão acerca da eficácia e eficiência da atuação do Poder Público Municipal no contexto educacional. Com os resultados alcançados, pretendeu-se prestar uma devolutiva social local, fornecendo subsídios para que o Município de Campo Mourão/PR aprimore e/ou lapide a formação continuada de professores de acordo com os pontos fracos e pontos fortes constatados.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: CONTEXTUALIZAÇÃO E PERSPECTIVAS GERAIS

A presente seção tem como objetivo abordar alguns importantes pontos dos quais partem o desenvolvimento da pesquisa. O primeiro ponto objeto de análise é a teoria referente às políticas públicas. Neste contexto, pretende-se realizar uma exposição sobre o conceito, as características e o ciclo de uma política pública em sentido amplo. Aspira-se também realizar uma abordagem acerca das políticas públicas sociais, com destaque para as políticas educacionais, a fim de pôr em evidência a importância dessas políticas e da educação no desenvolvimento humano e social.

O segundo ponto a ser abordado nesta seção trata da formação continuada em si. Neste ponto pretende-se analisar o conceito de formação continuada de professores e sua importância para a prática docente, verificando-se ainda as formas pelas quais essa formação pode ser ofertada aos professores e seus resultados e benefícios no âmbito da educação. Além disso, pretende-se abordar algumas políticas educacionais voltadas à formação continuada docente a nível nacional.

O terceiro ponto objeto de debate diz respeito às principais legislações que tratam da formação continuada docente no Brasil. Nesta conjuntura, pretende-se trazer à baila um apanhado das legislações aplicáveis à temática, abordando-se normativas de naturezas diversas, seguindo uma linha temporal que parte da lei nº 9.394/96 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação) e chega até às normativas mais atuais, colocando em evidência o modo como a formação continuada é tratada legalmente. Cumpre esclarecer que tal abordagem não será capaz de pontuar todas as leis e normativas já produzidas no Brasil relativas à temática, razão pela qual foram eleitas apenas algumas delas, com recorte temporal recente e de acordo com o seu conteúdo e relevância no que se refere à formação continuada docente.

Por fim, a seção será concluída com um levantamento acerca das principais questões que permeiam a formação continuada no Brasil, destacando-se as problemáticas encontradas sob a perspectivas dos docentes, com base em oito artigos científicos selecionados para tal finalidade, de modo a confrontar as normativas legais com a realidade, verificando reflexões acerca da eficiência e eficácia da atuação do Poder Público enquanto garantidor de uma educação de qualidade e promotor de ações, programas e políticas educacionais voltadas à formação continuada docente.

2.1 As políticas públicas e a educação

Como mencionado alhures, o primeiro ponto objeto de reflexão nesta seção, que será objeto da presente subseção, é a teoria referente às políticas públicas. A abordagem sobre o tema utilizará como base teórica principal o artigo científico denominado “Políticas Públicas: uma revisão da literatura”, de autoria de Celina Souza, Phd em Ciência Política pela London School of Economics and Political Science (LSE) e pesquisadora do Centro de Recursos Humanos (CRH) da Universidade Federal da Bahia. O artigo foi publicado em 2006 na Revista Sociologias do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Segundo Celine (2006, p. 22) a política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasceu nos EUA, e nos últimos tempos têm crescido cada vez mais as discussões e os estudos em torno do tema, considerando a característica interdisciplinar das políticas públicas e sua extrema importância na promoção do desenvolvimento social de um país.

Mas o que são, afinal, políticas públicas? Certo é que não existe apenas uma definição, ou uma definição entre as várias, que possa ser considerada a melhor para designar o que é uma política pública. Deste modo, serão abordadas algumas definições dadas por distintos estudiosos de destaque, que foram reunidas no artigo científico da pesquisadora Celina Souza (2006). Veja-se:

O cientista político e professor de política e políticas públicas Lawrence Mead (1995) define política pública como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. O professor Laurence Lynn Jr., por sua vez, a define como um conjunto de ações do governo capazes de produzir efeitos específicos. O cientista político B. Guy Peters, seguindo o mesmo viés dos estudiosos citados, define a política pública como a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida de todos os cidadãos (SOUZA, 2006, p. 24).

O estudioso Thomas D. Dye (1984) resume a definição de política pública como aquilo que o governo escolhe fazer ou não fazer (SOUZA, 2006, p. 24). À luz desta definição, pode-se concluir que as ações governamentais dependem da vontade política e da ideologia defendida pelos representantes governamentais, de modo que se evidenciam políticas públicas com prioridades distintas, as quais dependem de quem está no poder e das alianças políticas que firma (CHIES, 2022, p. 100).

As políticas públicas são efetivadas com o objetivo primordial de promover mudanças sociais, visando colaborar com a construção de uma sociedade mais igualitária no futuro. A professora e pesquisadora Claudia Chies, explica que

as políticas públicas podem ser compreendidas como o conjunto de ações governamentais e do poder público em geral, que visam intervir em algum setor e/ou em alguma situação específica, a fim de: contribuir com a resolução de problemas enfrentados pela população ou por determinado grupo; estimular setores da economia; subsidiar atividades de relevância à população; criar infraestrutura e proporcionar a manutenção das entidades que atendem aos diversos segmentos sociais; promover a inclusão social de grupos diversos, entre outros objetivos (CHIES, 2017, p. 52).

Entre as diversas definições existentes, a mais conhecida é a do sociólogo e cientista político Harold Laswell (1958), segundo a qual, as decisões e análises sobre política pública implicam responder aos seguintes questionamentos: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz, de modo que, ao se estudar a respeito das políticas públicas é imprescindível evocar um olhar multifocal, capaz de contemplar as mais variadas dimensões da realidade social (CHIES, 2022, p. 100).

Salienta-se que as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, razão pela qual qualquer teoria a seu respeito precisa também explicar as inter-relações entre o Estado, a política, a economia e a sociedade. E é justamente por essa razão que pesquisadores de tantas disciplinas – tais como economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão, ciências sociais aplicadas, entre outras – compartilham um interesse comum na área e têm cooperado para avanços teóricos e empíricos (SOUZA, 2006, p. 25).

Diante disso, a autora Celine Souza (2006, p. 26) resume a política pública como

o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Consigna-se que existem ainda diversas outras definições, que, no geral, enfatizam o papel da política pública na resolução de problemas. Contudo, o que se pode notar é que as definições de políticas públicas conduzem a nossa atenção para os governos, que é o ponto onde

os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem (SOUZA, 2006, p. 24-25).

Neste contexto, verifica-se que as políticas públicas se caracterizam pelo Estado implantando um projeto de Governo. Cada grupo que governa o país em determinado período é constituído por concepções metodológicas, que implicam pressupostos, conceitos, posturas teóricas, sistematizações intelectuais, proposições políticas e concepções de mundo e sociedade diferentes, de modo que as rupturas ou continuidades de governo, interferem diretamente nos resultados das políticas públicas (CHIES, 2022, p. 100).

Diante de tais considerações, conclui-se que muitas das políticas públicas podem ser implementadas por um governo e extirpadas por outro que não tenha interesse em sua continuidade, seja por não representar seus ideais políticos ou seja por quaisquer outros motivos. Observa-se, então, que inúmeras das políticas públicas, embora beneficiem muitos cidadãos, se tratam de políticas de governo e não de políticas de Estado e podem desaparecer de acordo com as mudanças no cenário governamental, razão pela qual é essencial que os cidadãos tenham certeza acerca de quais são suas principais necessidades e se as ideologias defendidas por cada grupo político são compatíveis com seus interesses, estando conscientes de que o processo eleitoral interfere diretamente nas políticas públicas e em seus resultados, e conseqüentemente na vida de cada cidadão (CHIES, 2022, p. 100).

No campo das políticas públicas foram criados modelos com a finalidade de explicar o modo e os motivos pelos quais o governo efetiva ou deixa de efetivar alguma ação que refletirá na vida dos cidadãos. Embora tenham sido desenvolvidos inúmeros modelos para categorizar as políticas públicas, de acordo com a proposta e os objetivos a que estão ligadas, o mais conhecido é o desenvolvido por Theodor Lowi (1964; 1972), segundo o qual, a política pública pode assumir quatro diferentes formatos (SOUZA, 2006, p. 28).

O primeiro é o das políticas distributivas, as quais representam decisões tomadas pelo governo, que não consideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, concentrando benefícios em favor de certos grupos sociais ou regiões, em detrimento de outros, ou do todo (SOUZA, 2006, p. 27). A política distributiva, de modo geral, alcança um grande número de pessoas na sociedade, podendo ser citado como exemplo as políticas da previdência social no Brasil, que subsidiam aposentadorias e benefícios para trabalhadores urbanos e rurais, pessoas com deficiência, pessoas doentes ou acidentadas, entre outras (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015, p. 21).

O segundo é o das políticas regulatórias, “que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse” (SOUZA, 2006, p. 27), podendo ser citado como

exemplo de política regulatória a regulamentação de serviços de utilidade pública como energia e telecomunicações (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015, p. 20).

O terceiro é o das políticas redistributivas, “que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros” (SOUZA, 2006, p. 27). Um exemplo de política redistributiva é a política de incentivo fiscal.

O quarto e último é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos e tem como papel principal estabelecer regras não somente sobre os poderes, mas sobretudo sobre princípios existentes para estabelecimento das demais políticas públicas (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015, p. 21). Por fim, cada uma das políticas públicas mencionadas vai gerar pontos ou grupos de vetos e de apoios distintos, processando-se, portanto, dentro do sistema político também de maneira diferente (SOUZA, 2006, p. 28).

Além dos tipos ou modelos de políticas públicas abordados supra, é imprescindível realizar uma explanação acerca do ciclo (etapas ou fases) da política pública, quais sejam: 1) construção da agenda; 2) formulação; 3) tomada de decisão; 4) implementação; e 5) avaliação.

A construção da agenda, que se trata da primeira etapa da política pública, diz respeito a “um conjunto de temas ou problemas que em determinado momento são colocados ou tidos como importantes” (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015, p. 25). Considerando que existe uma imensa quantidade de questões e problemas na sociedade, é necessário que sejam estabelecidas as prioridades, as quais dependem do posicionamento governamental e das reivindicações de organizações e entidades sociais (CHIES, 2022, p. 105).

De acordo com Celine Souza (2006, p. 30), a pergunta de como os governos definem suas agendas, são dados três tipos de respostas:

A primeira [resposta] focaliza os problemas, isto é, problemas entram na agenda quando assumimos que devemos fazer algo sobre eles. O reconhecimento e a definição dos problemas afetam os resultados da agenda. A segunda resposta focaliza a política propriamente dita, ou seja, como se constrói a consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar um dado problema. Essa construção se daria via processo eleitoral, via mudanças nos partidos que governam ou via mudanças nas ideologias (ou na forma de ver o mundo), aliados à força ou à fraqueza dos grupos de interesse. Segundo esta visão, a construção de uma consciência coletiva sobre determinado problema é fator poderoso e determinante na definição da agenda. [...] A terceira resposta focaliza os participantes, que são classificados como visíveis, ou seja, políticos, mídia, partidos, grupos de pressão, etc. e invisíveis, tais como acadêmicos e burocracia. Segundo esta perspectiva, os participantes visíveis definem a agenda e os invisíveis, as alternativas.

Para que uma determinada demanda seja inserida na agenda, ela precisa ser considerada um problema social, o qual pode ser definido como algo indesejável, existindo alguma cobrança quanto à elaboração de ações em contrapartida. Ou seja, é necessário que os agentes sociais utilizem suas ações para criar visibilidade para estas situações (CHIES, 2022, p. 105).

Diante de tais ponderações, verifica-se que tanto agentes governamentais quanto não governamentais influenciam na construção da agenda. Segundo a professora Claudia Chies (2022, p. 105) os governamentais são “o alto *staff* da administração pública, os funcionários de carreira, parlamentares e a equipe do Congresso”, enquanto os não governamentais abarcam “os grupos de pressão ou interesse; acadêmicos, pesquisadores e consultores; mídia;” e outros. Por fim, a importância de se estudar a construção da agenda reside no fato de que revela a natureza da relação entre a sociedade e o processo governamental, evidenciando o quão fundamental é eleger representantes públicos sensatos e comprometidos com as causas sociais.

A etapa subsequente corresponde ao processo de formulação, no qual são definidos os objetivos da política e os instrumentos necessários para atingi-los. Esta etapa é caracterizada pela identificação das possíveis soluções que podem ser aplicadas ao problema. Referidas soluções são organizadas e planejadas por grupos de especialistas em áreas específicas, como por exemplo, a comunidade acadêmica, políticos e respectivos assessores, servidores públicos, representantes de organizações sociais e outros. Para definir as alternativas é realizada uma ponderação acerca da viabilidade, tanto técnica quanto financeira, os valores sociais e a aceitação dos grupos políticos.

A próxima etapa é a de tomada de decisão, que diz respeito à escolha da possibilidade mais adequada à hipótese concreta, considerando os interesses dos cidadãos e governantes, de um lado; e os objetivos e métodos disponíveis para o enfrentamento do problema, de outro (CHIES, 2022, p. 106).

Após, segue-se à etapa de implementação, na qual ocorre a execução da política pública. Os autores Hoppe, Van de Graaf e Van Dijk (1985), explicam que nessa etapa existem as seguintes subetapas: 1) a definição do problema no que diz respeito aos seus aspectos normativos e causais; 2) a separação das partes que constituem o problema; 3) a demonstração da possibilidade de se tratar partes do problema e identificação de soluções alternativas; 4) as estimativas brutas; e, por fim 5) a delimitação das estratégias de implementação (CHIES, 2022, p. 106).

A última etapa do ciclo de uma política pública é a etapa da avaliação. A avaliação propriamente dita pode abranger dois tipos distintos de estudo. O primeiro deles é a avaliação de processo, cujo objetivo é cotejar a adequação entre os meios e os fins, considerando no

contexto em que a política pública está sendo implementada os aspectos organizacional e institucional, social, econômico e político (CHIES, 2022, p. 107).

O segundo refere-se à avaliação de impacto, cujo objetivo é verificar se houve modificação; em caso positivo, a extensão dessa modificação; quais segmentos foram afetados por esta modificação e em que escala; e quais foram as contribuições dos diferentes componentes da política na realização de seus objetivos. Em suma, a avaliação de processo estuda a fase de implementação de determinada política, enquanto a avaliação de impacto estuda o efeito dos resultados de uma política de modo que as duas formas de avaliação são elementares para o bom desenvolvimento e efetivo resultado das políticas públicas (CHIES, 2022, p. 107).

Realizados os principais apontamentos acerca das políticas públicas em geral, revela-se necessário um aprofundamento do assunto. Isso porque, para que a temática seja bem compreendida, é imprescindível a abordagem de assuntos correlatos, que se entrelaçam e levam a uma visão mais clara acerca do objeto da pesquisa. Assim, a fim de garantir a amplitude de perspectiva sobre o tema, passa-se a tecer algumas considerações acerca das políticas (públicas) sociais e, posteriormente, políticas (públicas) educacionais.

Para se chegar a uma definição adequada acerca das políticas sociais é imprescindível adentrar no significado associado ao que se refere o termo social. Uma das dimensões inerentes às primeiras significações de “social” refere-se àquilo presente na sociedade, mas que não é da ordem econômica. Neste contexto, o social possui uma definição residual, atinente ao que sobra quando são eliminados os fenômenos econômicos, onde a classificação de uma investigação se dá pela separação do que é puramente econômico daquilo que sobra da explicação, o social. Uma outra dimensão do significado de social está atrelada à noção de bem-estar humano, sob a óptica assistencial, com cerne na dignidade da pessoa humana. Em suma, ações que incorporam uma face assistencialista, com cobertura imediata (ZAMBELLO, 2016, p. 3).

Fato é que, em se tratando do tema políticas sociais, interessa tratar o social a partir da sua emergência como ‘questão social’, ou seja, “como reconhecimento de novos problemas que emergem na arena política a partir da transformação de necessidades em demandas, processo este que só pode ser realizado concomitantemente à própria construção dos novos sujeitos políticos” (FLEURY, 2003, p. 2). Acerca do “social” e das políticas sociais, explica ainda Sonia Fleury (2003, p. 3):

A situação de violência que experimentamos nos dias atuais pode ser tomada como um exemplo desta condição de emergência da questão social, com seus

novos e antigos atores, mas, fundamentalmente, requerendo estratégias de políticas públicas que possam responder a esta situação crítica e assegurar condições de recriar a coesão social. Neste contexto, a exclusão social – condição que sempre existiu e com a qual a sociedade pôde conviver como natural – aparece como questão social, isto é, um problema que demanda uma resposta por parte do governo e da sociedade. Portanto, a emergência de uma questão social implica seu enquadramento por meio de políticas e instituições específicas, as chamadas políticas sociais.

Em suma, pode-se afirmar que as políticas públicas sociais são aquelas que têm como objetivo promover o exercício dos direitos sociais, que estão estampados no art. 6º da Constituição Federal de 1988, quais sejam: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

Logo, se as políticas públicas sociais visam assegurar os direitos sociais garantidos no art. 6º da Constituição Federal e a educação é um direito social, infere-se que as políticas públicas educacionais se enquadram na categoria de políticas públicas sociais. Em uma explicação esquemática, pode-se afirmar que as políticas públicas são um gênero; as políticas sociais são uma espécie de políticas públicas; e as políticas educacionais são uma subespécie de políticas sociais.

Por fim, pode-se afirmar que as políticas sociais são de extrema importância visto que têm por finalidade promover e garantir condições de vida dignas aos cidadãos, de forma justa e igualitária, contribuindo com a redução da desigualdade e a erradicação da pobreza, por exemplo. Neste contexto, pretende-se colocar em destaque as políticas educacionais, considerando o papel fundamental da educação enquanto ferramenta de transformação social.

As discussões em torno da importância da educação na formação dos indivíduos e sua consequente contribuição para o desenvolvimento social não são recentes. Há muito se tem debatido acerca do papel das escolas, dos professores e dos processos educativos na formação humana.

Segundo o destacado professor, filósofo e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani (2011, p. 6), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, colocando em evidência a importância da educação para a sociedade e apontando a imprescindibilidade de agentes educadores conscientes de tal importância.

O profundo debate que cinge a educação leva à conclusão de que sua relevância reside em suas funções voltadas à formação e ao desenvolvimento do ser humano e suas potencialidades, abrangendo os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Assim, a

educação não se limita à mera reprodução de conhecimentos, mas opera no desenvolvimento da autonomia humana, do senso crítico e da cidadania. Como consequência das funções mencionadas, a educação se constitui como uma das principais ferramentas de desenvolvimento social de um país. A par disso, pode contribuir para o combate às desigualdades sociais e à criminalidade.

O economista e professor brasileiro José Henrique Paim Fernandes (2014, p. 3), explica que “a educação infantil de qualidade é o remédio mais eficaz para o combate à desigualdade”. O professor frisa que a alfabetização na idade adequada, aliada à maior cobertura nas creches e pré-escolas, é o primeiro passo para a quebra do ciclo de reprodução da desigualdade social, de modo que a garantia de acesso à educação infantil para as crianças em situação de extrema pobreza se trata de uma ação estratégica de combate à desigualdade em sua origem.

Quanto à influência sobre a criminalidade, no caso da educação de crianças e adolescentes, tem-se que o tempo de frequência escolar e a interação nesse ambiente viabilizam a absorção de noções de moralidade, civilidade¹ e obediência às leis que, normalmente, integram as regras de convivência no espaço escolar, o que pode funcionar como um mecanismo de controle do comportamento dos indivíduos e de prevenção ao envolvimento em atividades ilícitas (BECKER; KASSOUF, 2017).

Conforme os ensinamentos de Fernando Galvão de Andréa Ferreira (2004), doutor em Direito, pode-se afirmar que, em um Estado Democrático, o direito à educação se configura como um exercício da cidadania, haja vista que prepara e desenvolve o indivíduo nos seus aspectos moral e político, promove a conscientização de seus direitos e deveres, além da compreensão dos problemas sociais, econômicos e culturais da sociedade em que está inserido.

Ainda neste contexto, lecionam Ulisses Ferreira de Araújo (Professor Titular Sênior da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo) e Ricardo Fernandes Pátaro (doutor em Educação) acerca do papel da escola na formação dos indivíduos:

Pensando na não neutralidade da educação e na necessidade de a escola atuar para a transformação da realidade, temos afirmado, em nossos estudos e pesquisas, que o objetivo da escola deve ser proporcionar uma formação ética que leve à construção de personalidades morais autônomas, críticas e capazes de almejar o exercício de uma cidadania embasada nos princípios democráticos da justiça, da igualdade, da equidade e da participação ativa de todos os membros da sociedade na vida pública e política (apud ARAÚJO; PÁTARO, 2020, p. 170).

¹ Respeito à dignidade do próximo nas relações interpessoais; comportamento relativo à boa convivência entre os cidadãos. Refere-se a características de cordialidade e polidez no convívio comum.

Assim, tem-se que, ao assumir o objetivo supra, a escola passa a desenvolver um trabalho direcionado à formação ética de indivíduos capazes de se indignarem com as injustiças e as desigualdades sociais e de buscarem a transformação da realidade (ARAÚJO; PÁTARO, 2020, p. 170).

Denota-se a recorrência da percepção entre estudiosos de distintas áreas de conhecimento acerca da importância da educação no contexto individual e coletivo. Tal importância se traduz na própria Constituição da República ao elencar a educação no rol dos direitos sociais (art. 6º CF/88). Ademais, o art. 205 da Carta Magna dispõe que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Reforçando a educação como um direito que deve ser amplamente garantido a todos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei ° 8.069/90), em seu art. 53, estabelece que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

Da legislação supracitada, denota-se que é do Estado a tarefa elementar de implementação e manutenção de políticas públicas que garantam a todos uma educação de qualidade (por meio de políticas educacionais). Segundo Tatiani Heckert Braatz (2008, p. 90), mestre em Ciências Jurídicas e professora na Universidade Regional de Blumenau, “a garantia do direito à educação é medida que se impõe, quer seja pelo Poder Executivo através das políticas públicas, quer seja pelo Poder Judiciário através das decisões emanadas nas demandas propostas pelos cidadãos, órgãos de classe ou Ministério Público”.

Frisando-se a importância da educação escolar enquanto papel do Estado, invoca-se a explicação do filósofo e professor Carlos Roberto Jamil Cury (2008, p. 296):

A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também a educação infantil um direito, a educação básica é dever do Estado.

Assim, caberá primariamente ao Governo Federal, aos estados e aos municípios, de acordo com suas competências determinadas pela Constituição Federal, a implementação de ações e políticas públicas que visem garantir a todos o amplo acesso a uma educação de qualidade. Neste sentido, no que diz respeito à competência para a implementação de programas de educação infantil e de ensino fundamental, a Constituição Federal estabelece que caberá aos Municípios tal função, em cooperação técnica e financeira com o Estado e a União (art. 30) (BRASIL, 1988).

Constata-se, então, que uma atuação deficitária do Governo Federal, dos Estados e dos Municípios no exercício de suas competências relacionadas à educação afetará não somente a formação individual do ser humano, mas também toda a sociedade e o pleno desenvolvimento do país, ocasionando outros diversos problemas que poderiam ser evitados com uma atuação eficiente do Poder Público. Em outras palavras, uma educação precária e de baixa qualidade é um problema social que pode se configurar como raiz de grande parte de outros problemas sociais enfrentados por um país, o que reflete uma má atuação do poder público no exercício de seus deveres.

Em vista de tais considerações, resta evidente a importância da implementação de políticas educacionais, como ferramenta do Poder Público – seja federal, estadual ou municipal – para promover a universalização e a democratização da educação, garantindo que esta seja oferecida com qualidade, e resulte em uma sociedade constituída por pessoas que, muito mais do que estarem plenamente capacitadas para o mercado de trabalho, tenham desenvolvido todas as suas potencialidades enquanto ser humano e enquanto cidadão.

2.2 A formação continuada de professores

Nos últimos anos, a profissão docente e a formação de professores regressaram ao primeiro plano das preocupações educativas, haja vista que a atuação do docente em sala de

aula tem sido considerada fator determinante da qualidade do sistema educacional do país, representando uma potente ferramenta de transformação social.

Segundo Paulo Freire, a prática docente pode ser entendida como uma forma de intervenção na formação humana dos discentes, visto que o ato educativo pode colaborar tanto para a manutenção das injustiças e das desigualdades quanto para a transformação social (ARAÚJO; PÁTARO, 2020, p. 170).

No mesmo sentido, corrobora o entendimento de Dermeval Saviani (1999, p. 89), ao esclarecer que a contribuição do professor “se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., que o professor seja capaz de colocar de posse dos alunos”, reafirmando o papel do professor como agente de transformação social.

Neste contexto, acredita-se que a formação de professores, aliada à sua valorização, contribuirá com a qualidade do ensino. Destaca-se que a boa formação docente tem característica social, visto que a escola de boa qualidade deve ser universal, sendo, desse modo, menos excludente. Assim, seria possível associar que, quanto maior a qualidade da educação, maior a possibilidade de democratização do acesso ao saber (BORGES, 2013).

Isto considerado, pode-se afirmar que a qualidade da educação está intrinsecamente relacionada ao papel do docente no contexto escolar, visto que é um dos agentes responsáveis por promover a educação. A atuação docente, por sua vez, nada mais é do que o resultado direto da formação que esses profissionais receberam e ainda recebem, sem se ignorar a influência de suas vivências pessoais sobre suas atividades. Tal constatação remonta à necessidade de que a formação docente seja tratada com o devido zelo e importância.

Neste viés, não se pode deixar de invocar os ensinamentos do professor português António Nóvoa (1992, p. 13), reconhecido internacionalmente como um grande pensador da educação, o qual afirma que “não há ensino de qualidade nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Nóvoa explica ainda que:

a formação docente deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de

um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. O processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado “educado”. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal (Dominicé, 1986).

No trecho colacionado supra, o autor faz uma importante análise acerca da necessidade de que a formação docente leve em consideração que existe uma pessoa para além do profissional da educação. Diante disso, a formação docente deve ser completa o bastante para garantir uma integração pessoal-profissional, contribuindo para a construção da identidade pessoal do docente, ao passo que lhe fornece subsídios para o aprimoramento de sua atividade profissional. O autor frisa que a formação de professores está relacionada com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Daí a necessidade da criação de políticas públicas educacionais voltadas à formação continuada docente que levem em conta a valorização dos professores nos âmbitos pessoal-profissional, não se apegando somente a resultados fragmentados e descontextualizados. Nesse sentido:

Por exemplo, as monótonas e repetitivas políticas para os diversos-desiguais se alimentam do monótono e repetitivo discurso sobre formar competentes docentes para eliminar a repetência, a defasagem, o fracasso, a baixa qualidade e o desempenho comprovado em provinhas e provões oficiais. Esse monótono e repetitivo discurso sobre educação, escola e a diversidade-desigualdade perdeu a capacidade de assombro político e pedagógico. As políticas de formação atreladas a esse discurso perderam apelo. Até para a docência (ARROYO, 2008, p. 30).

Avançando no tema, tem-se que a formação do profissional docente pode ser dividida em formação inicial e formação continuada. Em síntese, a formação inicial refere-se a cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015) e deve contribuir para o desenvolvimento geral da profissionalização docente, garantindo a formação de um profissional com competências e saberes que lhe permitam continuar ou modificar seu grau de profissionalização, possibilitando-lhe continuar a construção e reconstrução da sua própria profissão (LIMA; MEDEIROS; SARMENTO, 2012).

A formação inicial é tão importante quanto a formação continuada e pode exercer alguma influência sobre esta, conforme será verificado em momento oportuno; porém, neste

momento será abordada tão somente a formação continuada, por se tratar do foco maior da pesquisa.

A formação continuada de professores, também conhecida como formação em serviço, tem sido compreendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários ao desenvolvimento da atividade profissional, realizado em momento posterior à formação inicial, com a finalidade precípua de garantir um ensino de melhor qualidade aos educandos. Para os profissionais que já estão atuando na docência, há pouco ou muito tempo, a formação continuada se revela imprescindível, uma vez que o avanço dos conhecimentos, das tecnologias e as novas demandas do meio social e político exigem do profissional, da escola e das instituições formadoras, a continuidade e o aperfeiçoamento da formação profissional (CHIMENTÃO, 2009).

Acerca da conceituação de formação continuada, aponta a pesquisadora brasileira de destaque Bernadete Angelina Gatti (2008, p. 57):

As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

A par dos variados conceitos atribuídos à formação continuada, é crível que, considerando a dinâmica da sociedade, que se encontra em constante mudança e desenvolvimento, a formação inicial pode não se revelar suficiente para garantir ao professor as bases para um bom exercício da atividade docente e uma eficiente prática pedagógica, sendo necessário o constante aprendizado, especialização e aperfeiçoamento, a fim de atender a cada nova demanda dos educandos. Por tais razões tem-se como fundamental a formação do docente ao longo do exercício da profissão.

A formação continuada de professores da Educação Básica é compreendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências diversas, visando o desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020).

Deste modo, conforme já constatado alhures, uma das principais ferramentas de desenvolvimento da qualidade do ensino público, que deve ser utilizada pelo Poder Público Federal, Estadual e Municipal em regime de colaboração é a implementação de políticas públicas e/ou ações e programas diversos, voltadas para a formação continuada dos professores. Neste sentido, leciona Denise Trento Rebello de Souza, professora sênior do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo:

Já há alguns anos observa-se, no cenário educacional, a tendência crescente de se oferecer cursos de formação contínua aos professores. Essa tendência pode ser observada no estabelecimento de diversos convênios entre secretarias municipais e estaduais de Educação e as universidades, públicas e privadas, com o propósito de realizar programas de formação de professores no formato de cursos (com duração variada), seminários, encontros, conferências e congêneres. Além dos convênios, as próprias secretarias, por meio de seus órgãos centrais e intermediários, também têm assumido a tarefa de ‘capacitar’, ‘reciclar’, ‘melhorar a competência’ dos agentes escolares, sejam eles professores, diretores, coordenadores ou supervisores (SOUZA, 2006, p. 483).

Conforme verificado no trecho supra, a formação continuada de professores pode ser oferecida mediante variados formatos, como por exemplo, cursos de curta ou longa duração, seminários, encontros, oficinas, conferências, palestras e afins, todos com o objetivo de capacitar, atualizar, aprimorar competências, garantir aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político e possibilitar a troca de experiências, tanto para docentes, quanto para diretores, coordenadores ou orientadores/supervisores. As formações podem ser ofertadas ainda nas modalidades presencial, a distância, semipresencial ou híbrida (BRASIL, 2015).

Diante das considerações tecidas até então, é possível concluir que a formação continuada ora debatida, aplicada diretamente aos docentes, tem o condão de modificar e/ou aperfeiçoar sua prática pedagógica, o que poderá ter impactos e resultados diretos sobre os educandos sujeitos à esta prática em sala de aula. Ou seja, a existência de um liame subjetivo entre a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem é que pode colocar a formação continuada de professores na posição de elemento fundamental na qualidade da educação.

Em se tratando de nível nacional, a formação continuada de professores tem sido promovida através de políticas públicas educacionais implementadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que no ano de 2007 assumiu a responsabilidade de fornecer subsídio ao MEC na formulação de políticas de formação docente, principalmente para o estágio inicial de profissionais que atuam na educação básica (DIAS; FERREIRA, 2017, p. 393).

Em consulta ao sítio eletrônico portal do MEC, encontra-se a aba “Formação continuada para professores”, onde são listados os programas e/ou políticas educacionais a nível nacional, implementadas pelo Governo Federal para a formação continuada docente. São eles:

Formação continuada para professores

[Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa](#) - Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo. Estes são professores das redes, que estão fazendo um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas. No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são desenvolvidas ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das situações didáticas; o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

[ProInfantil](#) - O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério.

[Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor](#) - O Parfor induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

[Proinfo Integrado](#) - O Proinfo Integrado é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

[e-Proinfo](#) - O e-Proinfo é um 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 a distância e ao processo ensino-aprendizagem.

[Pró-letramento](#) - O Pró-Letramento é um 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. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

[Gestar II](#) - O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar 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. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas

a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

[Rede Nacional de Formação Continuada de Professores](#) - A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004, com o 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 (MEC, c2018).

Como verificado através da transcrição supra, os programas voltados à formação continuada de professores podem, e devem, abranger uma grande variedade de assuntos e temáticas, a fim de garantir aos professores da educação básica conhecimentos no máximo de vertentes possível, visto que tais conhecimentos serão utilizados para o aprimoramento da prática docente, impulsionando a qualidade no ensino.

Assim como ocorre no âmbito Federal, os Estados e Municípios também são responsáveis por promover a formação continuada de professores, considerando a competência concorrente dos entes quanto à educação. Como já mencionado, a Constituição Federal estabelece em seu art. 30, inciso VI que “compete aos Municípios manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (BRASIL, 1988).

Assim, sendo competência direta dos Municípios atuarem na concessão e manutenção de programas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, certo é que cabe também a estes a implementação de ações e programas voltados à formação continuada de professores, sem prejuízo da possibilidade de o estado e a União fazê-lo também.

Em se falando de legislação, por se tratar de assunto complexo, a formação continuada de professores é regulada por uma gama de normativas que tratam os diversos pontos inerentes ao tema, conforme será explanado a seguir.

2.3 Histórico legislativo sobre a formação continuada de professores

Em vista das considerações realizadas até o momento, frisando-se a importância da educação para o desenvolvimento da nação e a indispensabilidade da formação continuada de professores como potente ferramenta para promover uma educação de qualidade, sobrelevando-se ainda o dever do Poder Público de implementar todas as medidas necessárias para garantir a formação continuada aos docentes, é cristalina a necessidade de que haja uma legislação que regule o tema, estabelecendo, no mínimo, as diretrizes gerais acerca da formação continuada

no país. Neste contexto, parte-se para o terceiro ponto objeto de debate nesta seção, qual seja: as principais legislações que regulam a formação continuada de professores no Brasil.

Como já verificado alhures, o dever do Estado em garantir a todos o acesso à educação é decorrente da própria Constituição Federal de 1988, e ratificado em legislações complementares, como o Estatuto da Criança e do Adolescente. A par disso, existem diversas outras normativas de naturezas distintas, que tratam de inúmeros assuntos relacionados à área da educação, entre os quais, a formação continuada de professores, foco do presente estudo.

Resgatando-se brevemente o histórico da formação docente no Brasil, no contexto da educação básica, infere-se que a formação continuada de professores fora tratada em segundo plano em relação à formação inicial. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61) abordou o termo “especialização” em seu art. 55, da seguinte forma: “os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial” (LEITE; LENCASTRE; SILVA, 2021, p. 85).

Diante disso, pode-se dizer que o processo de formação continuada começou a ser inserido na trajetória profissional do professor a partir da LDB de 1961, contudo, a abordagem do tema em legislação foi demasiadamente tímida e o processo de formação continuada não recebeu grandes investimentos do Poder Público até a década de 1990 (LEITE; LENCASTRE; SILVA, 2021).

Isto considerado, pode-se afirmar que a primeira legislação que se revela como verdadeiro marco histórico em relação à formação continuada é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), a qual se destaca nos materiais levantados para o desenvolvimento da pesquisa, visto que é a legislação precursora no que se refere ao tratamento direto e exposto da formação continuada de professores no Brasil.

O art. 62, §§ 1º e 2º da sobredita lei, assim preceitua (BRASIL, 1996):

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. ([Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017](#))

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. ([Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009](#))

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. ([Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009](#)).

O art. 62-A, caput e parágrafo único da LDB (incluído pela Lei nº 12.796, de 2013), estabelece, em suma, que será garantida a formação continuada para os trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. Já o art. 63, caput e inciso III da mesma lei, preceitua que os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Em resumo, os dispositivos retro mencionados colocam em evidência o dever do Poder Público – União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em regime de colaboração – de promover a formação continuada aos profissionais da educação e garantir a todos o seu amplo acesso, de modo a elevar a qualidade do sistema educacional brasileiro. Isso porque, conforme já ponderado, a relação entre uma formação continuada de excelência aos professores e a qualidade da educação é intrínseca.

Seguindo-se uma linha temporal, no ano de 2009 encontramos o Decreto nº 6.755, que é muito citado nos estudos que permeiam a temática da formação continuada de professores. Tal decreto instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, além de dar outras providências. A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por seu turno, possuía a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica em todos os seus níveis (BRASIL, 2009).

Além de dispor sobre a atuação da CAPES no fomento de programas de formação inicial e continuada, o decreto tinha como objetivo apoiar a oferta e a expansão dos cursos de formação aos profissionais da educação pelas instituições públicas da educação superior e propunha ainda a articulação entre as instituições de Ensino Superior e as redes de ensino da Educação Básica, além da participação dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem da escola pública (BORGES, 2013).

Pelas razões mencionadas supra, o Decreto nº 6.755/2009 pode ser considerado uma importante legislação no que diz respeito à valorização e aprimoramento da formação continuada de professores. Entretanto, referido decreto foi revogado em 2016 pelo Decreto 8.752, que tem como escopo instituir a Política Nacional de Formação dos Profissionais da

Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2016).

O decreto revogador possui basicamente as mesmas finalidades que o decreto revogado, entretanto é posterior ao Plano Nacional de Educação instituído em 2014, sendo, portanto, pautado nas diretrizes do mencionado Plano, que será abordado com maior detalhamento na sequência.

Destaca-se na bibliografia acerca do tema da formação continuada de professores o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) – promulgado pela Lei nº 13.005/2014, cuja tramitação pelo Congresso Nacional levou aproximadamente quatro anos e se deu por meio de um processo que abrangeu intensa mobilização e participação de forças organizadas na área da educação na proposição de emendas ao Projeto de Lei (PL) original (DE AZEVEDO, 2014, p. 265).

Pode-se afirmar que o PNE 2014-2024 trouxe consigo todos os avanços que marcaram a educação brasileira e o seu planejamento ao longo da história, exprimindo, em certa proporção, o amadurecimento da nossa sociedade no ato de pensar acerca do seu próprio futuro, mas a partir de perspectivas que demonstram a presença de elementos determinados pela ordem global “e pela síntese possível estabelecida entre tendências progressistas e conservadoras” (DE AZEVEDO, 2014, p. 273).

Em síntese, a Lei nº 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 (dez) anos, a contar da data de sua publicação (25 de junho de 2014), com o objetivo de dar cumprimento ao art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1998), o qual assim preceitua:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

- 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;
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

A Lei nº 13.005/2014 possui um anexo contendo 20 metas a serem cumpridas no prazo de vigência do PNE (2014-2024), desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas, conforme estabelecido pelo art. 3º da mesma lei. Para cada meta estabelecida no Plano são traçadas estratégias distintas, as quais devem ser adotadas para que a meta seja atingida (BRASIL, 2014).

Em análise ao anexo sobredito, observa-se que a formação continuada de professores aparece de modo recorrente como sendo uma estratégia a ser adotada para atingir as mais variadas metas da educação no decênio 2014-2024, o que reforça a premissa de sua eficácia enquanto ferramenta de transformação na qualidade da educação. Todas as metas e estratégias que dizem respeito à formação continuada de professores (profissionais da educação vinculados ao segmento do magistério), foram organizadas em quadro encontrado nos apêndices, contudo, algumas das metas e estratégias merecem ser abordadas com mais ênfase no corpo do estudo, quais sejam:

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

Estratégias:

15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégias:

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

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de

disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (BRASIL, 2014).

Convém explicar que as metas e estratégias transcritas acima se destacaram no contexto da pesquisa porque abordam de maneira mais específica e enfática a formação continuada de professores. Realizou-se uma leitura minuciosa de todas as metas e estratégias do PNE, selecionando-se aquelas que de alguma forma se referiam à formação continuada de professores. As metas e estratégias selecionadas foram separadas em duas categorias: uma contendo as que tratavam da formação continuada com mais ênfase e outra contendo as que apenas mencionavam de qualquer forma a formação continuada sem considerações mais profundas. A primeira categoria foi transcrita acima e a segunda categoria foi juntada aos apêndices em formato de quadro.

Como mencionado anteriormente, a formação continuada tem como principal marco histórico a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, à qual atribui à União, ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, o dever de promover, além da formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996).

Pautado na garantia supra, trazida pela LDB de 1996, o Plano Nacional de Educação trouxe a formação continuada de professores como meta direta a ser alcançada e como estratégia para se atingir outras metas, todas ligadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades e com os objetivos de erradicar o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; melhorar a qualidade do ensino; formar os alunos para o trabalho; promover a humanística, a ciência e a tecnológica do País; e estabelecer meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, conforme art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A próxima normativa a ser invocada se trata da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. A título explicativo, uma resolução, segundo o glossário jurídico da UFSC, é:

um ato administrativo normativo expedido pelas altas autoridades do Poder Executivo (mas não pelo Chefe do Executivo, que só deve expedir decretos) ou pelos presidentes de tribunais, órgãos legislativos e colegiados administrativos, para disciplinar matéria de sua competência específica (UFSC, 2012).

Em vista disso, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015) trata-se de ato administrativo normativo expedido pelo Presidente do Conselho Nacional de Educação que se presta a definir 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 (BRASIL, 2015).

O art. 1º, §3º da sobredita resolução estabelece basicamente que:

os centros de formação de estados e municípios e as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015).

Por sua vez, o art. 3º, §4º esclarece que os profissionais do magistério da educação básica são definidos como

aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015).

Seguindo, o art. 3º, §3º descreve a formação docente inicial e continuada para a educação básica como um processo dinâmico e complexo, que visa a melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, e que deve ser assumido em regime de colaboração pelos entes federados, em consonância com o art. 23, V e 30, VI da Constituição Federal, nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvidos pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015).

O art. 7º, caput da resolução trata do perfil do egresso da formação inicial e continuada, estabelecendo que este deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto por uma máxima de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do processo formativo vivenciado. Estabelece ainda que tal repertório deverá estar fundamentado

nos princípios de “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, permitindo ao docente uma diversidade de atos e aptidões” (BRASIL, 2015).

Os dispositivos carreados foram abordados por possuírem informações elementares tanto no que diz respeito à formação inicial quanto no que se refere à formação continuada, evidenciando a importância de ambas no desenvolvimento da educação. A seguir, serão abordados os dispositivos das mesmas normativas, contidos em capítulo reservado exclusivamente para a formação continuada de professores.

O art. 16, caput da Resolução em análise é de suma importância, visto que a exegese do dispositivo explica que a formação continuada de professores “envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações”, que perpassam formação mínima exigida para o exercício da docência na educação básica, “tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015). Ademais, os conteúdos de referida resolução vão diretamente ao encontro das estratégias e ações colocadas em prática no município de Campo Mourão, conforme será abordado nas seções seguintes da presente dissertação.

O parágrafo único do mesmo artigo preceitua que a formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

- I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015).

Finalmente, o art. 17 da Resolução em apreço estabelece que a formação continuada, na forma do artigo 16, deve ocorrer através da oferta de “atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado”. Tais atividades e cursos devem estar aptos a agregar novos conhecimentos e novas práticas, “articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação” (BRASIL, 2015).

A próxima e última normativa a ser abordada é mais recente e mais específica do que as anteriores: trata-se da Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Resolução CNE/CP Nº 1/2020), a qual 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).

O capítulo II da Resolução mencionada é intitulado “política da formação continuada de professores”. No art. 5º que integra o capítulo, consta que as Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, as quais – frisa-se – são de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB, pela BNCC e pela BNC-Formação, são pautadas em alguns princípios orientadores, que estão arrolados no decorrer dos incisos do mesmo artigo (BRASIL, 2020). Entre os diversos princípios, destacamos os seguintes:

III - Colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da política nacional de formação continuada de professores para a Educação Básica; IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional; [...] VI - Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento (BRASIL, 2020).

O art. 6º da Resolução estabelece os fundamentos pedagógicos da formação continuada de professores da Educação Básica. Já o art. 7º preceitua que, para que a formação continuada tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, esta deve apresentar as seguintes características: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (BRASIL, 2020).

Quadro 01 - Características da formação continuada docente

1) Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo	Pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na
---	---

	ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes;
2) Uso de metodologias ativas de aprendizagem	As formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores;
3) Trabalho colaborativo entre as partes	A formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo;
4) Duração prolongada da formação	Adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola é mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor;
5) Coerência sistêmica	A formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações

	do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos.
--	--

Fonte: RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2020.

O art. 9º da Resolução preceitua, em suma, que a formação continuada se dará por meio de cursos e programas flexíveis, mediante “atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar”, tendo como um dos focos o desenvolvimento profissional do docente, podendo ser oferecidos por Institutos de Ensino Superior, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino como: I - Cursos de Atualização; II - Cursos e programas de Extensão; III - Cursos de Aperfeiçoamento; IV - Cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização; V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado (BRASIL, 2020).

Os cursos e programas referidos acima devem atender os critérios de qualidade definidos no artigo 7º da mesma Resolução, bem como a sua adequação às necessidades formativas de cada unidade e de cada rede escolar, considerando as especificidades de cada contexto (BRASIL, 2020).

Por fim, o capítulo IV da Resolução trata a respeito da formação ao longo da vida. Entre outras deliberações, fica estabelecido que as políticas para a Formação ao Longo da Vida em Serviço devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores. Além disso, resta consignado que a programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que sejam aptos a permitir a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional (BRASIL, 2020).

O art. 15 da Resolução em questão fixou o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir de sua publicação, para implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

Continuada de Professores da Educação Básica e da BNC-Formação Continuada anexa à Resolução, como definidas e instituídas na própria Resolução (BRASIL, 2020).

Embora a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, pareça ter tratado o tema da formação continuada de professores de forma satisfatória, é importante salientar que existem diversos aspectos que podem ser considerados negativos que permeiam a resolução em si e o contexto geral de sua elaboração e aprovação.

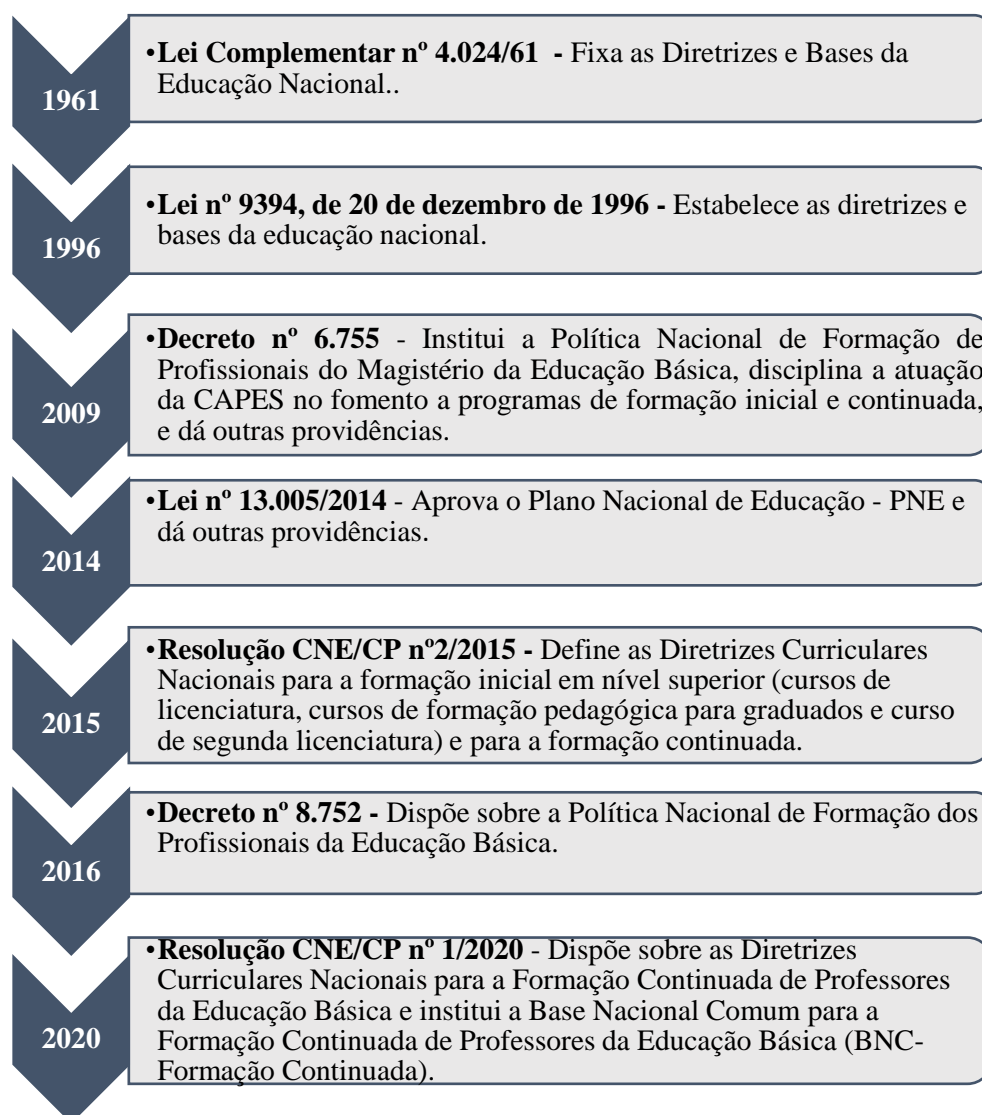
Tais aspectos negativos da Resolução em apreço foram muito bem abordados pela pesquisadora Andrea Geraldi Sasso (2022, p. 53) em sua dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento, onde explica que:

O documento reflete o percurso histórico atual de desvalorização do magistério, o descompromisso com a formação humana, a defesa da formação continuada voltada a aspectos tecnicistas de ordem moral, modelos de comportamentos pautados em desenvolvimento de competências e de resultados observáveis e mensuráveis de sucesso e eficácia. Tal documento foi elaborado sem a participação e diálogo com as IES, associações científicas e representativa das/os professoras/es, e resultou em manifestos de repúdio contra a desqualificação da formação das/os professoras/es da Educação Básica, como o publicado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

A par disso, a Resolução 1/2020 expressa uma concepção de formação continuada com definição ampla e genérica pautada em uma formação fragmentada, restrita às concepções da Base Nacional Comum Curricular, ignorando a interdisciplinaridade e a continuidade de ideias voltadas a trocas de experiência em grupo, formação coletiva, elaboração de projetos e formação ética e política para atuação pedagógica, estampadas na Resolução 2/2015. Ademais, a Resolução 1/2020 apresenta uma restrição nas modalidades de formações que podem ser ofertadas e também da carga-horária (SASSO, 2022).

Por fim, as principais normativas aqui citadas que regulamentam a formação continuada de professores ou que a abordam de alguma forma são:

Figura 01 - Linha do tempo da legislação federal



Fonte: Elaboração da autora com base nas legislações e normativas consultadas.

As normativas abordadas nesta subseção são de grande relevância para o desenvolvimento da pesquisa, pois revelam a forma como a formação continuada de professores foi tratada pelo legislador ao longo do tempo. Como foi possível verificar, a formação continuada de professores apareceu timidamente na legislação com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação em 1996 e foi conquistando maior espaço nas novas normativas ao longo do tempo.

Salienta-se ainda que a importância de trazer à tona a legislação relativa à temática reside na possibilidade de se realizar um comparativo entre a letra da lei e a realidade que será exposta pelos(as) professores(as) e gestores(as) mediante realização de entrevistas semiestruturadas. Isso porque, nem sempre a teoria esposada nas legislações se coaduna com a

realidade, o que evidencia a imprescindibilidade da elaboração de investigações que realizem a confrontação entre a teoria legislativa e a prática em âmbito local.

2.4 Reflexões acerca da formação continuada de professores no Brasil

Verifica-se que a legislação invocada na subseção anterior trata a formação continuada de maneira atenciosa e estratégica, além de reconhecer o seu valor e sua importância no que diz respeito ao processo de elevação da qualidade da educação no país. A letra da lei garante que a formação continuada tem como consectário o ato de repensar o processo pedagógico, os saberes e os valores, compreendendo as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, além disso, tem como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Ademais, a notoriedade que a legislação confere à formação continuada se traduz no fato de que a coloca como elemento essencial da profissionalização dos professores da Educação Básica, enquanto agentes formativos em todos os aspectos humanos, bem como orientadores de seus educandos nos caminhos da aprendizagem, para a construção de competências, objetivando o desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020).

Neste contexto é fácil constatar que, se tudo o que está contido nas legislações ora abordadas fosse levado à efeito na realidade dos docentes do país, nos exatos termos em que o tema é tratado pelas normativas, teríamos um cenário perfeito no que diz respeito à formação continuada e estaríamos diante de uma atuação extremamente eficaz do Poder Público, o que culminaria em uma educação de alta qualidade, apta a garantir uma excelente formação integral a todos os alunos integrados à rede pública.

No entanto, na realidade, nem sempre os processos formativos em serviço, na educação continuada, atingem os seus propósitos. Nem sempre a formação continuada se acha disponível e nem sempre ela é adequada (GATTI, 2016). Bernadete A. Gatti (2008, p. 60) afirma que:

Com a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada, apareceram preocupações quanto à “criteriosidade”, validade e eficácia desses cursos, nas discussões da área educacional em geral, nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas dessa natureza e nas discussões e iniciativas dos legisladores.

Para uma reflexão acerca das problemáticas que podem permear a realidade da formação continuada no país, fora realizado um levantamento de artigos científicos encontrados no portal

de periódicos da CAPES e na plataforma *Google Acadêmico*, no recorte temporal de 2015 a 2021, delineamento este próximo ao objeto central da pesquisa, que envolve os anos de 2017 a 2020. Entre os artigos encontrados, foram selecionados oito deles, que, basicamente, refletem os pontos mais recorrentes acerca do tema. A seguir, apresenta-se os artigos selecionados:

Quadro 02 - Artigos científicos sobre formação continuada docente

Título	Autor	Ano
A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes	Regina Magna Bonifácio Araújo; Marcelo Donizete da Silva e Marilene do Carmo Silva	2019
Formação continuada do(a) professor(a) da educação básica: recomendações a nível nacional e internacional	Eliana Alves Moreira Leite; José Alberto Lencastre e Bento Duarte da Silva	2021
Políticas de formação continuada de professores sob responsabilidade de universidades públicas	Zoraia Aguiar Bittencourt	2019
Políticas de formação continuada de professores e desenvolvimento profissional	Lisete Funari Dias e Maira Ferreira	2017
Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada	Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis e Luciana Esmeralda Osteto	2018
Paradoxo das políticas de formação continuada de professores da escola básica pública brasileira	Maria de Fátima Rodrigues Pereira; Márcia Adriane Falat Tortato e Patrícia Correia Marcoccia	2018
Uma breve reflexão do percurso das políticas públicas educacionais no Brasil: em foco a formação continuada	Valdirene Eliane Bailon Souza e Rita Márcia Andrade de Mello	2019
A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas?	Adair Mendes Nacarato	2016

Fonte: Google Acadêmico e portal de periódicos da CAPES.

Em resumo, os textos escolhidos analisam os objetivos e finalidades da formação continuada ofertada aos docentes e se essa formação atinge os resultados esperados. No geral,

os autores abordam as legislações que regulam a formação continuada no país (LDB, PNE, etc.); discutem a influência dos órgãos internacionais sobre as políticas educacionais voltadas à formação inicial e continuada; investigam a participação dos docentes no processo formativo das políticas voltadas à formação continuada e apresentam perspectivas dos docentes acerca desta formação, colhidas mediante entrevistas realizadas em diferentes localidades do país. Além disso, alguns artigos analisam programas de formação continuada específicos, desenvolvidos pelo MEC e pela CAPES através das universidades brasileiras.

No artigo intitulado “A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes” (ARAÚJO; SILVA; SILVA, 2019), os autores investigam a concepção e desafios enfrentados pelos professores da Educação Básica na Região dos Inconfidentes (MG) em sua formação continuada, com foco na compreensão e implicações que a mesma pode trazer para a prática desses profissionais.

O texto apresenta a aplicação de um questionário aos professores da rede pública do ensino básico de Mariana e Ouro Preto, indicando uma frágil concepção de formação continuada por parte dos educadores entrevistados, bem como a ausência de ações institucionais que garantam um trabalho mais coerente, crítico e coletivo. Os autores frisam que a oferta de cursos de curta duração, nem sempre refletem as necessidades reais dos docentes, pois oferecem aprofundamento teórico, sem dar a devida relevância à prática docente. Identificam ainda as falas dos docentes entrevistados como carregadas da ideologia do trabalho manufatureiro produtivo.

O artigo intitulado “Formação continuada do(a) professor(a) da educação básica: recomendações a nível nacional e internacional” (LEITE; LENCASTRE; SILVA, 2021) trata a formação continuada dos professores da educação básica segundo a normatização de órgãos nacionais e internacionais, como a UNESCO, OCDE e PNUD. Ao analisar as recomendações dos órgãos internacionais acerca das políticas de formação continuada, os autores detectam uma perspectiva de trabalho capitalista voltada a atender interesses mercadológicos, que acaba ignorando a realidade e os interesses dos professores, além de limitar sua autonomia didático-pedagógica.

O texto defende a oferta de oportunidades para que mais professores sejam consultados para a elaboração de ambientes formativos, bem como, possam se manifestar sobre suas perspectivas acerca da formação continuada. As discussões levantadas pelos autores se repetem em outros artigos, evidenciando a relevância de se observar até que ponto é benéfica a influência dos organismos internacionais nos processos formativos das políticas públicas educacionais voltadas à formação continuada, na medida em que esta deve atender aos reais interesses e

necessidades docentes, aprimorando seu desenvolvimento enquanto sujeito social e contribuindo para suas práticas pedagógicas.

No artigo intitulado “Políticas de formação continuada de professores sob responsabilidade de universidades públicas” (BITTENCOURT, 2019), a autora discute as políticas de formação continuada, implantadas pelo governo federal em parceria com as universidades públicas brasileiras (PARFOR e programas correlatos, por exemplo), além de debater os contextos internacionais dos quais emergem tais políticas.

A autora traz uma entrevista realizada com 15 professores que frequentam cursos de formação continuada disponibilizados por uma universidade pública do Rio Grande do Sul, trazendo suas percepções e o impacto do diálogo entre universidade e escola para reflexão sobre suas práticas docentes. Um ponto negativo destacado pelos entrevistados é a falta de continuidade dos cursos ofertados e um ponto positivo é a possibilidade de compartilhar experiências com os colegas, de modo a agregar a prática individual.

No artigo intitulado “Políticas de formação continuada de professores e desenvolvimento profissional” (DIAS; FERREIRA, 2017), as autoras abordam as políticas educacionais de formação continuada desenvolvidas pelo Governo Federal através do MEC, analisando os efeitos produzidos sobre o aperfeiçoamento da formação, atualização das práticas pedagógicas e potencialidade para o desenvolvimento profissional docente.

Além do fato de muitas formações possuírem conteúdos descontextualizados e pouco úteis aos docentes, as autoras destacam o seu prazo de duração, visto que, quanto maior o tempo de formação, maiores as possibilidades de resultar em aprendizagem dos professores e acarretar mudanças significativas na educação. Deste modo, as formações de curta duração, muito utilizadas na educação brasileira, não seriam capazes de causar grandes mudanças.

As autoras reafirmam ainda a concepção de que o modelo de formação apresentado pelas organizações internacionais possui uma perspectiva neoliberal, o que não se revela como um fato positivo para o contexto educacional brasileiro, considerando que entre as diversas falhas observadas no modelo neoliberal estaria a acentuação das desigualdades sociais. Assim, não seria produtivo aplicar no sistema educacional brasileiro uma formação continuada pautada em um modelo econômico cujos resultados podem se revelar desastrosos para as pessoas com insuficiência de recursos financeiros, que representam a maior fração da população brasileira.

No artigo intitulado “Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada” (REIS; OSTETTO, 2018), as autoras discutem as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica da educação infantil, apoiando-se em pesquisa que abriu espaços para narrativas de docentes da rede municipal de Itaboraí-RJ.

Afirmam as autoras, com base nos resultados das narrativas colhidas, que a formação continuada é percebida pelos docentes como lugar de pensar e refletir, de compartilhar saberes e experiências. Não pode ser apenas repasse de metodologias, mas espaço e tempo de estudo, compartilhamento de vivências e reflexão crítica, pois teoria e prática são articuladas quando são colocados em diálogo o cotidiano e as referências bibliográficas. As narrativas docentes apresentadas neste artigo trazem perspectivas acerca da formação continuada, que corroboram as perspectivas apresentadas por docentes entrevistados em outros artigos selecionados, em diferentes regiões do país.

No artigo denominado “Paradoxo das políticas de formação continuada de professores da escola básica pública brasileira” (PEREIRA; TORTATO; MARCOCCIA, 2018), como o próprio título revela, traz uma problematização do paradoxo que envolve as políticas de formação continuada dos professores da Educação Básica no Brasil após a Lei nº 9.394/1996 (LDB).

As autoras identificaram que a implantação dos programas e dos cursos de formação continuada em regime de colaboração entre os entes federados esbarrou frequentemente na ausência de garantias para sua real efetivação, haja vista que não é assegurada a igualdade de condições para os professores que se matriculam, o que tem redundado em índices de baixa adesão e evasão. Um exemplo de condições desiguais é o abismo entre um professor que mora perto de um polo em que é oferecida a formação e que tem acesso fácil à internet e aquele que tem de deslocar-se por muitos quilômetros.

Sustentam as autoras que o paradoxo decorre do fato de que, apesar dos princípios de colaboração que orientam as políticas de formação de professores e a legislação estabelecer que o eixo central dessa formação são as necessidades reais da escola pública, as finalidades da formação continuada pouco se vinculam aos interesses desta, sendo necessária a implantação de políticas formativas e condições de trabalho que possibilitem compromisso efetivo com a escola pública brasileira e seus interesses.

No artigo intitulado “Uma breve reflexão do percurso das políticas públicas educacionais no Brasil: em foco a formação continuada” (SOUZA; MELLO, 2019), as autoras trazem como ponto principal a intervenção do Banco Mundial nas políticas públicas educacionais brasileiras. Argumentam que articular a educação à lógica de mercado é o esforço empreendido pelos projetos de reforma para a educação na contemporaneidade, financiado por organismos internacionais como o próprio Banco Mundial, de modo que o caráter educativo acaba sendo depreciado por essa lógica.

As autoras argumentam que na maioria das instituições os programas de formação continuada pouco têm contribuído para mudanças significativas em sala de aula com relação ao ensino-aprendizagem, a aprendizagem dos alunos e a coerência de um referencial teórico metodológico. Isso porque, além da necessidade de que haja continuidade no processo formativo (mais do que um ou alguns encontros), a formação muitas vezes se apresenta impositiva e transmissiva, sendo definida “de fora” e ignorando a realidade, problemas, eficiências e deficiências do contexto escolar em detrimento da lógica de mercado. Tais argumentos compõem as principais problemáticas inerentes à temática, destacadas também por outros autores.

A autora Adair Mendes Nacarato (2016), no artigo intitulado “A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas?”, apresenta algumas reflexões sobre contextos de formação docente e de políticas públicas ou de programas de formação a nível nacional, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A autora indaga se os professores têm recebido apoio para participar dos projetos de formação, no que tange à inclusão da formação na jornada de trabalho e possibilidades de trabalho coletivo no interior das escolas, e se tais projetos atendem aos anseios e às necessidades dos professores.

Neste contexto, a autora reflete acerca da limitada, senão ausente, participação dos docentes na definição de políticas de formação de professores, visto que, além de não serem ouvidos e de não participarem das decisões que lhe dizem respeito, nos últimos anos, têm sofrido regulações em seu trabalho, decorrentes das reformas educacionais pautadas em modelos empresariais, em contraposição ao fato de que, para os docentes, formar para o trabalho é apenas parte das tarefas educacionais. A autora ainda tece uma crítica acerca das avaliações externas (Prova Brasil, entre outras) com base em opiniões de alguns professores, argumentando que estas avaliações, que muitas vezes se consubstanciam em uma prova mal elaborada, buscam padronizar escolas e contextos muito diferentes, ignorando a realidade em que cada escola está inserida.

De maneira geral, os artigos selecionados se coadunam de maneira harmoniosa e evidenciam a importância da formação continuada de professores para o seu desenvolvimento enquanto sujeito social e para o desenvolvimento da educação como um todo. Além do destaque para o efeito positivo da formação continuada no contexto educacional, o qual restou evidenciado nesta seção, foram identificados diversos problemas e pontos negativos, sobretudo pela perspectiva dos próprios docentes de diferentes regiões do país. Entre as problemáticas que foram encontradas com mais frequência nos artigos selecionados estão as seguintes:

I) A curta duração dos cursos ofertados, que acaba impedindo grandes mudanças e nem sempre refletem a necessidade real dos docentes;

II) A falta de consulta aos docentes para a elaboração dos ambientes formativos, bem como a falta de oportunidade de manifestação sobre suas perspectivas e a ausência de participação na definição das políticas de formação continuada;

III) A perspectiva capitalista da formação continuada, voltada ao atendimento de interesses mercadológicos que acabam ignorando a realidade dos docentes;

IV) A falta de continuidade dos cursos ofertados;

V) Os conteúdos descontextualizados e pouco úteis para a realidade dos docentes;

VI) A ausência de garantias para a real efetivação das formações, visto que não é assegurada a igualdade de condições aos professores que se matriculam;

VII) A definição da formação continuada por fatores externos que ignoram a realidade.

Por fim, pode-se inferir que ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado se não se considerar nessa formação “as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam”, além de outros diversos fatores que podem ser identificados através da perspectiva dos próprios docentes (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Na seção seguinte, foi realizada uma abordagem acerca da formação continuada de professores no estado do Paraná, apresentando-se algumas normativas estaduais que dizem respeito à temática. Além disso, será explorada a formação continuada no Município de Campo Mourão/PR, evidenciando-se os projetos e ações implementados pelo município, os conteúdos da formação continuada e a estrutura organizacional da gestão.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO/PR: PROJETOS E AÇÕES

Superadas as considerações introdutórias e explanações de caráter geral trazidas na seção anterior, a presente seção tem como escopo proceder um aprofundamento do assunto, a fim de atingir pontos mais específicos da pesquisa, sendo que, para alcançar tal desiderato, a estrutura da seção será composta por três subseções.

A subseção 3.1 aborda a formação continuada de professores no Paraná, trazendo reflexões acerca do Programa de Desenvolvimento Educacional e das normas que regulam a formação continuada de professores no estado. A subseção 3.2 apresenta as legislações municipais que regulam o tema, desdobrando-se na subseção 3.2.1 que aborda os quantitativos de atividades formativas no recorte temporal da pesquisa e apresenta os conteúdos e os objetivos de alguns dos cursos de formação continuada ofertados aos professores. Por fim, a subseção 3.3 é denominada “Análise de resultados” e pretende justamente analisar as respostas dadas pelos participantes nas entrevistas aplicadas, verificando as confluências e distanciamentos entre as perspectivas apresentadas pelos gestores e pelos docentes. Para tanto, a subseção 3.3 se desdobra em 07 (sete) subseções, mediante divisão das questões por assuntos/eixos.

Antes de se prosseguir para as subseções sobreditas, revela-se de grande valia apresentar algumas informações de ordem geral acerca do estado do Paraná e do Município de Campo Mourão/PR, para fins de contextualização do *locus* da pesquisa.

O estado do Paraná localiza-se na região Sul do país e é constituído por 399 municípios. De acordo com os dados do IBGE (2022), no ano de 2021 o estado contava com 83.337 docentes no Ensino Fundamental, 33.180 docentes no Ensino Médio, 6.147 estabelecimentos de Ensino Fundamental e 2.032 estabelecimentos de Ensino Médio. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2021 atingiu 6,2 para os anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,4 para os anos finais do Ensino Fundamental e 4,9 para o Ensino Médio, todos da rede pública (INEP, 2022).

Entre os 399 municípios que constituem o estado do Paraná está o município de Campo Mourão, que fica situado na região Centro-Oeste do estado, cuja população atingia o montante de 87.194 pessoas no ano de 2010, quando foram divulgados os resultados do último censo do

IBGE, estimando-se o montante de 99.170 pessoas no ano de 2022². Ainda segundo dados do IBGE, o município possui 749,637 km² em área territorial (2022); Índice de Desenvolvimento Humano de 0,757 (2010) e PIB per capita de R\$ 48.044,40 (2020). Além disso, apresenta-se como um município predominantemente agrícola, tendo no plantio de soja e milho seus principais produtos, de modo que o agronegócio garante o fortalecimento da economia local.

Frisa-se que o município de Campo Mourão possui grande relevância regional, visto que é uma cidade-polo da Mesorregião Centro Ocidental Paranaense, que agrega 25 municípios (CAMPO MOURÃO, 2023) e é a sede da associação da Comunidade dos Municípios da Região de Campo Mourão (COMCAM), uma das poucas associações de municípios do Estado com sede própria e também uma das mais importantes. Em vista disso, no município são tomadas decisões que influenciam diretamente na qualidade de vida de milhares de pessoas, nos âmbitos da saúde, educação, segurança e outros.

A COMCAM foi fundada em 30 de julho de 1969 e institucionalizada em 26 de fevereiro de 1986 e é a principal ferramenta de integração administrativa, econômica e social dos 25 municípios da microrregião de Campo Mourão. Entre os objetivos da COMCAM estão:

promover, com base na ética e na independência político partidária, o município como unidade autônoma de governo, fortalecer sua capacidade de formular políticas, prestar serviços de qualidade, aprimorar a qualidade de vida de seus munícipes e fomentar o desenvolvimento local, com o objetivo de se alcançar uma sociedade democrática e a valorização da cidadania. A COMCAM objetiva ainda a integração regional através de estratégias de ações unificadas consideradas bandeiras regionais (COMCAM, 2023).

A seguir, figura que ilustra a região da COMCAM, indicando os municípios que a compõe e sua localização no Estado do Paraná:

² Dados da prévia do Censo 2022. Disponível em: <https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/Previa_da_Populacao/PR_POP2022.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

Figura 02 - Região da COMCAM



Fonte: Organizada pela autora com base em figuras extraídas do blogdoraoni.com e Google Imagens.

No que se refere aos dados educacionais do município de Campo Mourão, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos no ano de 2010 atingia 98%³. O IDEB no ano de 2021 atingiu 5,7 para os anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,8 para os anos finais do Ensino Fundamental; e 4,9 para o Ensino Médio, todos da rede pública (INEP, 2022). Segundo dados do IPARDES (2023), no ano de 2022 foram realizadas 11.657 matrículas no Ensino Fundamental⁴ e 3.519 matrículas no Ensino Médio⁵. Além disso, o município contava em 2022 com 1.496 docentes, sendo 559 na Educação Infantil, 757 no Ensino Fundamental e 340 no Ensino Médio⁶, possuindo 43 escolas municipais, sendo 20 para a Educação Infantil, 20 para Educação Infantil e Ensino Fundamental e 3 para Ensino Fundamental.

³ Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade: [população residente no município de 6 a 14 anos de idade matriculada no ensino regular/total de população residente no município de 6 a 14 anos de idade] x 100.

⁴ 5.543 na rede municipal, 3.866 na rede estadual e 2.248 na rede privada.

⁵ 2.799 na rede estadual, 139 na rede federal e 581 na rede privada.

⁶ A soma das parcelas pode divergir do total em razão de que um docente pode trabalhar em mais de uma modalidade ou dependência administrativa.

O recorte espacial se justifica pelo fato de que, além de o município de Campo Mourão/PR ser o domicílio da pesquisadora, possui grande relevância a nível regional, conforme já mencionado, eis que se trata de cidade-polo da Mesorregião Centro Ocidental Paranaense, em que são tomadas decisões que influenciam diretamente na qualidade de vida de milhares de pessoas de municípios vizinhos, nos âmbitos da saúde, educação, segurança e outros. Apresentado o panorama geral acerca da educação no estado do Paraná e no Município de Campo Mourão, passa-se às subseções anteriormente apresentadas.

3.1 Formação continuada de professores no estado do Paraná

Embora na seção 2 tenha sido reservada uma subseção específica para tratar do histórico legislativo sobre a formação continuada de professores, foram abordadas naquela ocasião tão somente as legislações e normativas aplicáveis a nível federal, ou seja, aquelas que regulam o tema em todo o país, sem se ater a legislações específicas aplicáveis em esferas locais, como as Unidades Federativas e municípios. Isso porque a seção mencionada teve como objetivo justamente trazer uma contextualização do tema e apresentar as perspectivas gerais, tratando-se de seção introdutória.

Inobstante, não menos importante é a abordagem das normativas estaduais acerca do tema, razão pela qual a presente subseção reserva-se a apresentar as principais normativas do estado do Paraná em relação à formação continuada de professores. Cumpre consignar desde logo que comumente os municípios não possuem normativas específicas para regular a formação continuada de professores no âmbito local ou as possuem de forma insuficiente, razão pela qual socorrem-se das legislações estaduais e federais para amparar seus processos formativos, o que justifica a importância da abordagem relativa aos documentos estaduais acerca do tema.

Seguindo uma ordem cronológica das normativas paranaenses que abordam a formação continuada de professores, a primeira legislação a ser citada é a Lei Complementar nº 103 de 2004, que tem como objetivo principal instituir e dispor sobre o plano de carreira do professor da rede estadual de educação básica do Paraná. Entre outras disposições, a referida lei estabelece em seu art. 11 que a certificação obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) é uma forma de se obter promoção na carreira do docente, com passagem de um nível para o outro (PARANÁ, 2004).

A lei em questão instituiu o Programa de Desenvolvimento Educacional nos seguintes termos:

Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, destinado ao Professor, com objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e socioculturais da Comunidade Escolar.

§ 1º O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE será disciplinado mediante lei, que considere a experiência profissional do Professor e os resultados dela obtidos em benefício da educação, e terá início dentro do prazo máximo de 12 (doze) meses, contados a partir da promulgação desta Lei.

§ 2º Enquanto não for aprovada a lei que disciplinará o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, este poderá ser implantado por Decreto.

§ 3º Se o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE não for implantado no prazo estabelecido no parágrafo primeiro, o Professor que, contados 2 (dois) anos a partir da promulgação desta Lei, estiver no Nível II, Classe 11, e obtiver curso de pós-graduação stricto sensu - mestrado ou doutorado, relacionado à área da educação, será automaticamente promovido para o Nível III, Classe 1, e terá progressão no Nível III a cada interstício de 3 (três) anos, nos termos e condições estabelecidos nesta Lei.

Art. 21 O Professor que obtiver Certificação em decorrência da participação no Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE terá direito à promoção para o Nível III, Classe 1, da Carreira e progressão nos termos da lei específica (PARANÁ, 2004).

A Lei Complementar supra instituiu o citado Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que desde então se trata do principal programa de formação continuada de professores no estado do Paraná, mas não o disciplinou, deixando estabelecido que o Programa seria disciplinado por lei, porém enquanto não aprovada a respectiva lei, poderia ser implantado por Decreto.

E assim ocorreu com o advento do Decreto nº 4482 de 14 de março de 2005, que implantou o Programa de Desenvolvimento Educacional. Segundo o art. 1º, § 1º do Decreto, o PDE tem como escopo “o aperfeiçoamento permanente e a qualificação sistemática do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e como meta qualitativa a melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas estaduais” (PARANÁ, 2005a). E não poderia ser diferente, pois como já mencionado anteriormente, a oferta de uma boa formação continuada aos docentes implica em uma elevação da qualidade da educação.

O § 3º do mesmo artigo institui que a qualificação profissional do professor no PDE ocorrerá mediante estudos orientados, nas modalidades presencial e à distância, em programas de pós-graduação de instituições de Ensino Superior (PARANÁ, 2005a), em consonância com a legislação federal (art. 63 da LDB), já mencionada em sessão própria. Em síntese, o Decreto é composto por oito capítulos que se destinam a tratar do escopo do Programa; da estrutura do Programa; das vagas; do ingresso; da orientação e desenvolvimento do trabalho; da aprovação e certificação; da promoção e progressão e das disposições finais.

Seguindo-se, em julho de 2005, foi editada a Resolução nº 2007/2005 pelo Secretário de Estado da Educação, para o fim de estabelecer que a Formação Continuada dos Profissionais da Rede Estadual da Educação Básica do Estado do Paraná fosse proporcionada mediante realização do Programa de Desenvolvimento Educacional e do Programa de Capacitação, com o fito de “contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual dos profissionais da educação e melhoria da qualidade de Ensino”, nos termos do art. 1º da resolução (PARANÁ, 2005b).

Segundo as disposições da Resolução mencionada, o Programa de Capacitação tem como finalidade contribuir para a qualificação dos profissionais da área da educação com foco na prática de ensino, no princípio da ação-reflexão-ação, compreendendo o aperfeiçoamento e a atualização. A norma explicita ainda que o aperfeiçoamento tem o propósito de aprofundar os conhecimentos em áreas específicas, efetivando-se por meio de cursos de graduação, programas de pós-graduação e programas de formação continuada disponibilizados pelas Instituições de Ensino Superior (PARANÁ, 2005b).

No que diz respeito à atualização, a norma elucida que esta se presta a viabilizar uma reflexão teórico-crítica no que se refere às questões educacionais e se dará através de eventos ofertados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), mediante oferta do Programa de Capacitação, o qual será orientado pelas diretrizes educacionais estabelecidas pela SEED e poderá ser proposto através de projetos apresentados por outras instituições e viabilizados através de convênios celebrados com o Estado do Paraná por meio da Secretaria de Educação, bem como através de projetos elaborados pelas diferentes unidades da Secretaria de Estado da Educação nos moldes estabelecidos pela Resolução nº 1457/04 – SEED, de 16/04/2004 (PARANÁ, 2005b).

O Programa de Capacitação em debate prevê eventos que podem ser desenvolvidos presencialmente ou à distância e estão descritos no anexo único da Resolução nº 2007/2005. Tais eventos estão divididos nos seguintes grupos:

Grupo 1: Congresso, Curso, Encontro, Grupo de Estudo, Jornada, Oficina, Semana, Seminário e Simpósio.

Grupo 2: Palestra, Mesa-redonda, Painel, Fórum e Conferência.

Grupo 3: Teleconferência e Videoconferência.

Grupo 4: Campanha, Concurso, Feira, Festival, Gincana, Mostra, Olimpíada e Torneio

Grupo 5: Reunião Técnica (PARANÁ, 2005b).

Nas páginas a seguir, será colacionado um quadro sintético elaborado com base no anexo único da Resolução, com o objetivo de indicar e descrever de maneira sucinta os eventos previstos pelo Programa de Capacitação:

Quadro 03 - Eventos previstos pelo Programa de Capacitação

EVENTO E DEFINIÇÃO	Congresso	Reunião formal e periódica de profissionais que atuam numa mesma área, promovida por entidades associativas.
	Curso	Formação Continuada dos Profissionais da Educação para o exercício da prática docente.
	Encontro	Evento onde pessoas da mesma categoria profissional debatem temas polêmicos.
	Jornada	Encontros de grupos profissionais, de âmbito regional, para discutir assuntos de seu interesse. As conclusões podem definir orientações para o trabalho do grupo.
	Oficina	Evento dividido em partes teórica e prática. Participantes são da mesma área ou segmento de trabalho, e se reúnem para debater, praticar e tentar encontrar soluções para o tema proposto.
	Semana	Tipo de encontro semelhante ao congresso, no qual as pessoas se reúnem para discutir assuntos de interesse comum.
	Seminário	Evento onde dois ou mais expositores apresentam vários aspectos de um determinado assunto. A finalidade é desenvolver capacidades, conhecimento e aprendizagem por meio do trabalho.
	Simpósio	Vários expositores com a presença de um coordenador. Tema geralmente científico. Após as apresentações, a plateia participa com perguntas.
	Palestra	Evento caracterizado pela apresentação de um tema, por um especialista, a um grupo de pessoas. Após a apresentação, há abertura para questionamentos.
	Mesa-redonda	Reunião preparada e conduzida por um moderador. Participantes especialistas, que apresentam os seus pontos de vista sobre o assunto. Após, há debate com possível participação dos presentes.
	Painel	Evento onde um orador e até quatro painelistas explanam sua visão sobre um tema pré-determinado, sempre coordenado por um moderador.
	Fórum	Reunião baseada na busca da participação intensa da plateia. A ideia é buscar e sensibilizar a opinião dos presentes sobre assuntos pré-determinados. Ocorre debate livre até que conclusões possam ser retiradas.
	Videoconferência	Consiste em uma discussão em grupo ou pessoa-a-pessoa na qual os participantes estão em locais diferentes, mas podem ver e ouvir uns aos outros.
Teleconferência	Transmissão de um programa de TV em circuito fechado, com cobertura nacional ou internacional, via satélite.	

Campanha	Atividade planejada e sistemática que envolve o público em torno de um tema específico, utilizando, para isso, diversos meios de comunicação.
Concurso/torneio	Competição que ocorre em áreas artísticas, culturais, científicas, de categorias profissionais e desportivas.
Feira	Evento onde, em um <i>stand</i> , o professor apresenta os resultados do seu trabalho de cunho pedagógico.
Festival	Os festivais desempenham um papel importante na disseminação da cultura, atualização e formação de profissionais e na divulgação de novas técnicas e talentos.
Gincana	Competição em que as equipes devem responder perguntas, cumprir tarefas, previamente estabelecidas ou não.
Mostra	Evento onde a Instituição apresenta resultados de seus trabalhos, documentos históricos ou material artístico/cultural produzidos pelo profissional.
Olimpíada	Competição organizada e aberta a todos que dominam algum tipo de conhecimento ou atividade.
Reunião técnica	Evento que reúne pessoas da Instituição ou de outras instituições, a fim de discutir temas relacionados com suas políticas, ações e resultados de trabalho.

Fonte: RESOLUÇÃO 2007/2005.

Verifica-se que os eventos indicados na Resolução 2007/2005 e as demais modalidades formativas que aparecem nas legislações estaduais abordadas até o momento estão em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9.394/1996) e o art. 17 da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece que a formação continuada deve ocorrer através da oferta de “atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado” (BRASIL, 2015).

Finalmente em 2010 sobreveio a Lei Complementar nº 130, que se trata de lei própria para regulamentar o Programa de Desenvolvimento Educacional, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004 e cujo objetivo é oferecer formação continuada para professores da rede pública de ensino do Paraná.

Segundo a Lei Complementar 130/2010, o PDE é um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, ou seja, trata-se de uma política de Estado e não uma política de Governo, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, divididos em quatro semestres. A meta qualitativa do Programa é a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica e sua execução se dará através de parceria entre as Secretarias de Estado da Educação, da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e Instituições de Ensino Superior (IES) (PARANÁ, 2010).

Segundo a lei, a formação continuada dos professores no PDE se dará através de estudos, discussões teórico-metodológicas em atividades nas Instituições de Ensino Superior e de projetos de intervenção nas escolas, os quais devem ser elaborados e implementados em conjunto com os professores orientadores das Instituições de Ensino Superior e a participação de professores das escolas, preferencialmente na escola de lotação do professor participante do Programa (PARANÁ, 2010).

Ainda segundo a normativa, todas as atividades, estudos e produções do PDE darão prioridade à superação das dificuldades com que se depara a Educação Básica das escolas públicas do estado do Paraná, frisando-se que as áreas de estudos do PDE correspondem às áreas tradicionais do Currículo da Educação Básica, e das áreas de Gestão Escolar, Pedagogia, Educação Especial e Educação Profissional (PARANÁ, 2010).

Em seu capítulo II, a Lei nº 130/2010 trata da competência e responsabilidade dos executores do PDE, asseverando que o desenvolvimento do Programa é de competência das Secretarias de Estado da Educação (SEED), da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI)

e Instituições de Ensino Superior (IES), sublinhando as atribuições de cada uma no desenvolvimento e manutenção do Programa. O capítulo III regula a forma de ingresso no PDE, estabelecendo que os critérios para ingressar no Programa serão definidos pela Secretaria de Estado da Educação, através de Edital próprio, garantindo que seja assegurada oferta mínima de 3% do número de cargos efetivos do Quadro Próprio do Magistério anuais para ingresso no Programa (PARANÁ, 2010).

Além das disposições mencionadas, a Lei Complementar nº 130/2010 regula ainda o afastamento do professor para participar do PDE, as condições para participação e a promoção e progressão na carreira com o Programa. Posteriormente à edição da Lei Complementar vieram as Resoluções SEED nº 5544 de 12 de setembro de 2012 e 4603 de 22 de outubro de 2013, ambas com o objetivo de normatizar a execução do Programa de Desenvolvimento Educacional na Rede Pública Estadual de Ensino no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Após, sobreveio a Resolução SEED nº 532 de 29 de janeiro de 2014, que alterou as Resoluções anteriormente mencionadas.

Não se pode deixar de mencionar a recente Resolução nº 5245 de 11 de novembro de 2021, que dispõe sobre formação, atualização, aperfeiçoamento profissional e produção didática e técnico-científica para efeitos de progressão funcional do Professor, Professor Pedagogo, Agente Educacional I e Agente Educacional II, da rede pública estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. Verifica-se que o texto da Resolução nº 5245/2021 apresenta alguns dispositivos semelhantes aos da Resolução nº 2007/2005 e também possui um Anexo Único com descrição de eventos previstos para a formação continuada, de acordo com os seguintes grupos:

GRUPO I – ATUALIZAÇÃO: Congresso, Curso, Encontro, Jornada, Programa e Projetos, Oficina, Semana, Seminário, Simpósio, Grupo de Estudos, Grupo de Trabalho, Conferência, Projeto.

GRUPO II – APROFUNDAMENTO: Especialização/Pós-graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu* (*Lato sensu*, carga horária mínima - 180 horas; *Lato sensu*, igual ou superior a 360 horas, desde que não utilizada para promoção funcional; Curso de Extensão Universitária - 30 a 120 horas; *Stricto sensu*: mestrado, doutorado).

GRUPO III – FORMAÇÃO ACADÊMICA: Formação realizada em Instituição de Ensino Superior: Licenciatura, bacharelado, tecnólogo (curso de licenciatura não utilizado para ingresso no cargo; curso superior não utilizado para ingresso no cargo; Bacharelado com certificação de curso de formação pedagógica não utilizado para ingresso no cargo; Habilitação de curso superior não utilizada para ingresso no cargo; curso Sequencial de educação superior; curso de tecnólogo).

GRUPO IV – PRODUÇÃO DIDÁTICA PARA UTILIZAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL: Materiais

didáticos, jogos, aplicativos, *software*, produções multimídia, material instrucional, capítulo de livro didático, livro didático (desde que implantados/aplicados na rede pública estadual pela SEED).

GRUPO V – PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS: Produção de artigo em periódico, capítulo de livro, livro técnico-científico, organização de livro.

GRUPO VI – ATIVIDADES TÉCNICAS E TÉCNICO-PEDAGÓGICAS DA SEED: Coordenador de evento, docente ou professor-tutor, integrante de comissão instituída por resolução ou portaria, professor supervisor.

GRUPO VII – ATIVIDADES TÉCNICO-EDUCACIONAIS: Membro de Banca de IES em pós-graduação (*Lato sensu* e *Stricto sensu*), apresentação de trabalho, comunicação ou exposição oral (PARANÁ, 2021).

Denota-se que há uma diferença entre os grupos e eventos formativos da Resolução 5245/2021 e da Resolução 2007/2005, sendo crível que tal diferença se deva ao fato de que esta última trata da formação continuada dos profissionais da rede estadual da Educação Básica do estado do Paraná mediante realização do Programa de Desenvolvimento Educacional e do Programa de Capacitação ao passo que a primeira trata da formação continuada dos profissionais da rede estadual de educação básica do Paraná de forma geral, sem se restringir a algum programa específico.

Salienta-se que a Resolução nº 5245/2021 traz as definições de alguns dos eventos formativos tais como consta no QUADRO 03, acrescentando a definição de “grupo de trabalho” e “grupo de estudos”, nos seguintes termos:

4) GRUPO DE TRABALHO: Definição: Encontros em que um conjunto de profissionais, especialistas em uma determinada área e/ou de várias áreas se reúnem para discutir abordagens teóricas, epistemológicas, metodológicas, pedagógicas, práticas e para compartilhar experiências, escrever documentos, entre outros, buscando, em consenso, contribuições para a melhoria da qualidade da educação.

5) GRUPO DE ESTUDOS: Definição: Formação continuada descentralizada que pode ocorrer de forma presencial ou a distância, que oportuniza a participação dos profissionais da educação em encontros para estudos na área de formação e/ou atuação, propiciando subsídios teórico-práticos para a atuação profissional (PARANÁ, 2021).

Importante mencionar ainda a existência de um documento síntese acerca do Programa de Desenvolvimento Educacional, formulado pela Diretoria de Políticas e Programas Educacionais, o qual explica que o PDE instaura uma nova política de Formação Continuada que valoriza os professores que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná, ancorada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Conforme bem colocado pelo documento síntese, atualmente é necessário um grande número de professores para atender ao contingente de alunos das escolas públicas, e um desafio

para os Sistemas Educacionais é a formação dos professores em serviço, sobretudo tendo em vista a superação de políticas e programas de formação continuada que têm se mostrado ineficientes frente aos complexos desafios da educação, como o acesso, a repetência, a evasão e outros.

A partir de 2003, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná realizou uma análise do ensino público paranaense, por uma necessidade extrema de implementar políticas para a educação no Estado. Como parte da reformulação das políticas públicas no Estado, foi criado o Programa de Desenvolvimento Educacional através das leis e decretos anteriormente abordados, que se tornou uma política de Estado para a formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná. Neste contexto, o Programa tem como base o movimento contínuo de aperfeiçoamento de formação dos professores no espaço escolar, fortalecendo a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior (SEED, 2016).

Segundo o documento síntese, o PDE assume os seguintes pressupostos:

a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem; b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica; c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua; d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior; e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber (SEED, 2016).

A citação supra vai ao encontro das posteriores análises dos programas e cursos de formação continuada do município de Campo Mourão. Se o município recebe alguma influência das políticas estaduais no que tange à formação continuada de professores, é compreensível que os pressupostos citados sejam considerados nas escolhas e nos objetivos das formações locais. Conforme será observado, alguns dos pressupostos são levados em conta pela municipalidade, de formas mais ou menos intensificadas, ao se proceder a escolha e a estruturação da formação continuada.

O documento ainda conceitua como formação continuada, no âmbito do Programa, o “movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual, em estreita relação com as IES, com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar”. O objetivo é que essa formação cause impactos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tais

como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes (SEED, 2016).

É mencionado ainda no documento síntese que a grande crítica aos programas de formação continuada de professores no Brasil residiria no fato de considerar que o conjunto dos professores se encontra sempre nos mesmos patamares de formação e de experiência profissional, sendo atendidos por meio de políticas homogêneas, com ações isoladas e fragmentadas, além de apresentarem baixa carga horária, com conteúdos definidos de forma centralizada, desconsiderando as reais necessidades da demanda de conhecimento teórico-prático dos professores.

Denota-se que as críticas mencionadas no documento síntese são as mesmas observadas na subseção 2.4, as quais foram extraídas de artigos que retratam a formação continuada em diversas localidades do país. Neste contexto, o PDE teria justamente o objetivo de trazer uma nova perspectiva à formação continuada de professores, indo na contramão das problemáticas observadas, eis que ofertaria uma formação de longa duração (02 anos) e buscaria considerar a realidade dos professores das escolas estaduais, conforme se infere pelas legislações já citadas e documento síntese.

A partir de tais apreciações, considerando desde a noção de formação continuada apresentada no documento síntese, passando pelos pressupostos e possíveis críticas, será plausível aprofundar um exercício analítico voltado à realidade municipal de Campo Mourão, uma vez que associações e comparações com um âmbito mais amplo, como o estadual, revelam-se um aporte significativo nas reflexões sobre os impactos e alcances dos programas e cursos de formação continuada existentes no recorte espacial da presente pesquisa. Tais avaliações críticas serão elaboradas na próxima seção, de forma a conectar com as contribuições recebidas por meio das entrevistas realizadas.

De acordo com as considerações realizadas na presente subseção, as normativas mais relevantes que regulam a formação continuada no estado do Paraná, em ordem cronológica e de maneira resumida, são as seguintes:

Figura 03 - Linha do tempo da legislação paranaense



Fonte: Elaboração da autora com base nas legislações e normativas consultadas.

Por fim, enfatiza-se que o Programa de Desenvolvimento Educacional é instituído e implementado por legislações estaduais e é destinado para a rede de ensino estadual, porém pode servir como parâmetro para atividades desenvolvidas pelos municípios no âmbito da formação continuada de professores, visto que a maioria dos municípios não possui legislação própria específica para regulamentar tais processos formativos.

Na subseção seguinte será abordada a formação continuada de professores no município de Campo Mourão/PR, trazendo-se as principais formações ofertadas no recorte temporal abrangido pela pesquisa e discorrendo-se sobre os seus aspectos metodológicos.

3.2 Formação continuada de professores no município de Campo Mourão/PR

A presente subseção tem como objetivo discorrer sobre a formação continuada de professores no município de Campo Mourão/PR. Para isso, é inicialmente tratado acerca das normativas que regem a formação continuada de professores no município e posteriormente é apresentado o quantitativo de formações realizadas no recorte temporal escolhido. Além disso, são apresentadas algumas das formações ofertadas entre os anos de 2017 e 2020, frisando-se que o recorte temporal foi escolhido em função da disponibilidade dos documentos; e por fim, serão abordados os aspectos metodológicos da pesquisa.

Como mencionado na seção anterior, não é incomum que os municípios não possuam ou possuem poucas normativas próprias acerca da formação continuada de professores, valendo-se de diretrizes estaduais para pautar suas atividades formativas. Segundo informações obtidas diretamente junto ao Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão/PR, o município, assim como a maioria dos demais, possui escassas normativas próprias para regular a formação continuada de professores, de modo que as ações formativas são realizadas de acordo a legislação existente e com orientações exaradas pelo Sistema de Capacitação dos Profissionais da Educação (SICAPE) e pelo Departamento de Recursos Humanos da Secretaria da Educação e do Esporte (SEED).

Segundo as poucas informações contidas no *site* “Dia a Dia Educação” do governo do Paraná, o SICAPE consiste no “sistema de registro dos eventos de formação continuada utilizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) para fins de registro, tramitação e certificação” (SEED, 2018), e é através deste sistema que são realizadas as proposições de eventos de formação continuada pela SEED-PR.

A fim de buscar normativas municipais que regulam o tema ou que, de qualquer modo, mencionam algo relevante acerca da formação continuada de professores, realizou-se uma consulta junto ao *site* leismunicipais.com.br relativamente ao município de Campo Mourão/PR, inserindo-se no campo de busca a palavra-chave “formação continuada”. A busca resultou em um total de 37 normativas, algumas em vigor e algumas revogadas. Entre as leis, resoluções e decretos em vigor, foram selecionadas para consulta mais detalhada apenas aquelas que indicavam na ementa tratar-se de normativa voltada ao magistério ou à educação em geral. Tais

normativas e suas respectivas abordagens sobre a formação continuada de professores serão a seguir explanadas.

A primeira a ser mencionada é a Resolução nº 10/2001 que referendou o convênio nº 95513/2000, celebrado entre a prefeitura municipal de Campo Mourão e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), estabelecendo que a verba decorrente do convênio seria direcionada à execução de ações, visando a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos do Ensino Fundamental voltadas à formação continuada dos professores em efetivo exercício, por meio de programa, com duração mínima de 120 (cento e vinte) horas aula, conforme plano de trabalho aprovado.

O Decreto nº 6176/2013 e o Decreto nº 6483/2014 dispõem sobre as atribuições dos servidores ocupantes do cargo de professor - área de atuação II em razão da cessação da oferta dos anos finais do Ensino Fundamental pela rede municipal de ensino e dá outras providências. No que tange a formação continuada, os Decretos em apreço apenas a menciona brevemente em seu art. 9º que “os ocupantes do cargo de Professor - Área de Atuação II optantes pelos Projetos Educacionais ficam cientes que deverão participar das Formações Continuadas ofertadas pela Secretaria da Educação aos profissionais da Rede Municipal de Ensino”.

O Decreto nº 7889/2018 regulamenta a descrição de cargos do Grupo Ocupacional Magistério da Administração Direta do Município de Campo Mourão, constantes da Lei nº 1.837, de 30 de junho de 2004, e dá outras providências. Em seu anexo único descreve como atribuição do cargo de professor o cumprimento do calendário escolar quanto aos dias letivos, horas-aula e horas-atividade estabelecidos, além da participação integral nos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, tais como Semana Pedagógica, Reuniões Pedagógicas e Formações Continuadas.

Posteriormente, considerando o cenário de pandemia, sobreveio em 2021 a Lei nº 4.227/2021 que estabelece como essenciais os serviços e as atividades educacionais no Município de Campo Mourão, e dá outras providências. O art. 1º da Lei estabeleceu que ficam reconhecidos os serviços e as atividades educacionais como atividades essenciais para a população do Município de Campo Mourão, por meio da oferta de aulas presenciais desenvolvidas nas unidades educativas públicas e privadas localizadas no território do Município, inclusive aquelas de formação continuada.

Em abril de 2022 houve aprovação da Lei nº 4.297/2022 que institui a política pública de incentivo à educação, à pesquisa, ao desenvolvimento científico e tecnológico, por meio do Projeto Juntos Educar, prevendo o desenvolvimento de ações complementares, voltadas ao avanço da educação e da qualidade do ensino e aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de

Campo Mourão. O art. 1º caput e parágrafo único traz considerações acerca do Projeto Juntos Educar:

Art, 1º - Esta Lei disciplina a política pública do Projeto Juntos Educar, que consiste em um compromisso firmado coletivamente pela sociedade civil organizada do Município, coordenado pela Câmara Temática de Educação e Empreendedorismo, contido no Conselho de Desenvolvimento Econômico de Campo Mourão - CODECAM, e Secretaria de Educação Municipal - SECED, considerando o disposto nos artigos 206 e 208, da Constituição Federal do Brasil, os objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas - ONU, a Lei nº [9.394](#) de 1996, que trata das diretrizes e bases da educação nacional, além dos pressupostos filosóficos e psicológicos preconizados no Projeto Político Pedagógico - PPP e na Proposta Pedagógica Curricular - PPC municipais.

Parágrafo único. O Projeto Juntos Educar tem como objetivo principal apoiar a organização do sistema educacional municipal, visando à efetiva formação intelectual, humana e cidadã dos estudantes e docentes, buscando elevar qualitativamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, da Rede Municipal de Ensino do Município de Campo Mourão, por meio de um ensino de qualidade e eficiente (CAMPO MOURÃO, 2022).

O art. 2º da mesma Lei elenca diversos princípios da Educação Nacional que regem o Projeto Juntos Educar, sem prejuízo de outros princípios não citados que assegurem o avanço da educação e da qualidade do ensino público municipal. Entre os princípios elencados no dispositivo, encontram-se dois voltados à formação continuada de professores, quais sejam:

VIII - Contribuir para a melhoria dos indicadores de desempenho educacional, oportunizando a formação continuada para os professores, orientadores e diretores das unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino de Campo Mourão, por meio de encontros presenciais e plataformas de ensino online;
XVII - Apoiar a promoção da formação inicial e continuada para os docentes, orientadores, diretores e demais servidores das unidades de ensino, por meio de encontros presenciais e plataformas de ensino online, contribuindo com o crescimento e valorização do profissional da educação (CAMPO MOURÃO, 2022).

Em junho de 2022 surgiu o Decreto nº 9.650, com o fito de regulamentar o art. 8º da Lei Municipal nº 3.235/2013, que instituiu o Programa Municipal de Avaliação da Gestão e do Sistema da Rede, além de dar outras providências. O Decreto estabeleceu, resumidamente, que a partir do segundo ano de gestão dos Diretores e Diretores Auxiliares das Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil eleitos ocorrerão avaliações bianuais, realizadas pela Comunidade Escolar e Secretaria Municipal da Educação por meio de instrumentos específicos de avaliação.

O Decreto traz em seus anexos os modelos de questionários a serem aplicados à comunidade escolar e à Secretaria Municipal da Educação para fins de avaliação da gestão dos diretores, que possuem questões voltadas à formação continuada de professores.

No questionário destinado à comunidade escolar, cujos avaliadores são professores e orientadores educacionais/professores pedagogos, e que se encontra no Anexo I do Decreto, consta o seguinte questionamento: “O Diretor entende a Unidade de Ensino como lugar de formação continuada?”. As respostas compreendem as opções “sempre, com frequência, às vezes, raramente, nunca e não sei”. Já em relação ao questionário destinado à Secretaria de Educação, cujos avaliadores são secretários, diretores gerais, equipes administrativa e pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, que se encontra no Anexo V do Decreto, constam os seguintes questionamentos: “A direção participa, junto com os professores, dos encontros de formação continuada ofertados pela mantenedora?” e “A direção acompanha a aplicabilidade da formação continuada na Unidade de Ensino?”.

O Decreto referido demonstra a importância da formação continuada no contexto escolar e a incontestável necessidade de que os diretores e diretores auxiliares estejam atentos à necessidade de que os professores tenham acesso à formação continuada e a apliquem na rotina escolar. Além disso, o Decreto evidencia a preocupação da gestão municipal sobre a formação continuada de professores, pois se assim não fosse, tal tema não seria objeto de avaliação.

Avançando na cronologia da legislação municipal, em outubro de 2022 foi aprovada a Lei nº 4.356, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Valorização do Grupo Ocupacional do Magistério do Município de Campo Mourão, e dá outras providências. Nesta Lei, o tema da formação continuada apareceu com mais frequência do que nas normativas citadas até o momento.

O art. 3º da legislação em apreço aborda os fundamentos da carreira e da formação dos profissionais de educação que compõem o Grupo Ocupacional do Magistério (GOM) e, entre os fundamentos arrolados, a formação continuada se destaca. Veja-se:

Art. 3º A carreira e a formação dos profissionais de educação que compõem o Grupo Ocupacional do Magistério - GOM, de modo a atender aos objetivos e metas dos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a efetiva melhoria da qualidade social dos serviços educacionais, primando pela aprendizagem e desenvolvimento de cada estudante de acordo com as concepções definidas no Projeto Político Pedagógico, assim como as características de cada fase do desenvolvimento do estudante, terão como fundamentos:

[...]

II - a associação entre teorias e práticas, inclusive a formação continuada em serviço;

[...]

VI - a profissionalização, formação permanente, continuada e sistemática, incluindo:

a) o aperfeiçoamento e a especialização sobre novas técnicas e tecnologias, orientações pedagógicas aplicáveis às distintas atividades e áreas de conhecimento;

b) o aprimoramento em administração e gestão educacional, teorias e práticas pedagógicas e outras técnicas que visem atender às necessidades educativas do Município.

[...]

VIII - a hora atividade, equivalente a um terço da jornada semanal, reservada a estudos, preparação, planejamento, avaliação e organização dos conteúdos escolares, formação continuada e interação com a comunidade, incluída na jornada de trabalho dos profissionais do magistério.

O art. 33 da Lei garante aos professores que atuam diretamente com estudantes o direito à hora-atividade na proporção de 1/3 (um terço) da jornada semanal e em seu parágrafo único dispõe que “a hora-atividade será destinada para estudo, preparação, planejamento, avaliação do trabalho pedagógico, formação continuada e interação com a comunidade, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico, devendo as horas serem cumpridas na unidade de ensino”.

Avançando, é importante mencionar ainda três normativas que são de grande relevância no contexto educacional do município, considerando o recorte temporal da pesquisa. A primeira é a Lei nº 3.604/2015, que aprova o Plano de Educação do município de Campo Mourão para o decênio 2015-2024 e dá outras providências, a qual apresenta um anexo único com metas e estratégias a serem cumpridas no prazo de vigência do Plano de Educação do Município de Campo Mourão (PEMCM) - 2015-2024. Convém esclarecer que um Plano de Educação Municipal não diz respeito apenas à Rede Municipal de Ensino, mas trata-se de um planejamento relativo a toda a Educação do Município, abrangendo também as escolas estaduais e particulares.

Analisando o anexo único da Lei nº 3.604/2015, verifica-se que a formação continuada de professores aparece como uma estratégia a ser utilizada para atingir pelo menos 11 das 26 metas estabelecidas para a melhoria da educação no município de Campo Mourão entre os anos de 2015 a 2014⁷. Tal fato confirma a importância da formação continuada de professores no contexto educacional e evidencia o seu papel determinante no que diz respeito à qualidade da

⁷ Meta 1 - estratégia 1.26; meta 2 - estratégia 2.21 e 2.29; meta 3 - estratégia 3.5; meta 4 - estratégia 4.6; meta 9 - estratégia 9.7; meta 10 - estratégia 10.3; meta 11 - estratégia 11.8; meta 19 - estratégia 19.6; meta 23 - estratégias 23.3, 23.7, 23.8 e 23.14; meta 25 - estratégia 25.9; meta 26 - estratégia 26.4. Ver: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/campo-mourao/lei-ordinaria/2015/361/3604/lei-ordinaria-n-3604-2015-aprova-o-plano-de-educacao-do-municipio-de-campo-mourao-para-o-decenio-2015-2024-e-da-outras-providencias>>. Consulta em: 01 jul. 2023.

educação, pois se assim não fosse, não seria uma ferramenta utilizada como estratégia para a realização das metas estabelecidas.

Convém frisar que o PEMCM 2015/2024 tem como diretrizes:

a superação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a busca constante da melhoria da qualidade da educação, do processo de ensino e aprendizagem e do rendimento escolar do estudante; a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; a promoção do princípio da gestão democrática e participativa da educação pública; a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Município; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação pública que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos (as) profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Em decorrência do PEMCM 2015/2024 sobreveio o Decreto nº 7.661/2018, que dispôs sobre a convocação da Conferência de Educação do Município de Campo Mourão - 2018, e deu outras providências. Tal Decreto convocou a Conferência de Educação do Município de Campo Mourão - 2018 para o dia 21 de junho de 2018 no auditório da Casa da Cultura de Campo Mourão e na Unespar (Universidade Estadual do Paraná), *campus* de Campo Mourão.

A Conferência de Educação do Município de Campo Mourão - 2018 foi um evento de extrema importância no contexto educacional do município, eis que teve como tema o Plano de Educação do Município de Campo Mourão. O objetivo principal da conferência foi avaliar e monitorar o PEMCM 2015 - 2024, conforme orientação da Comissão Organizadora.

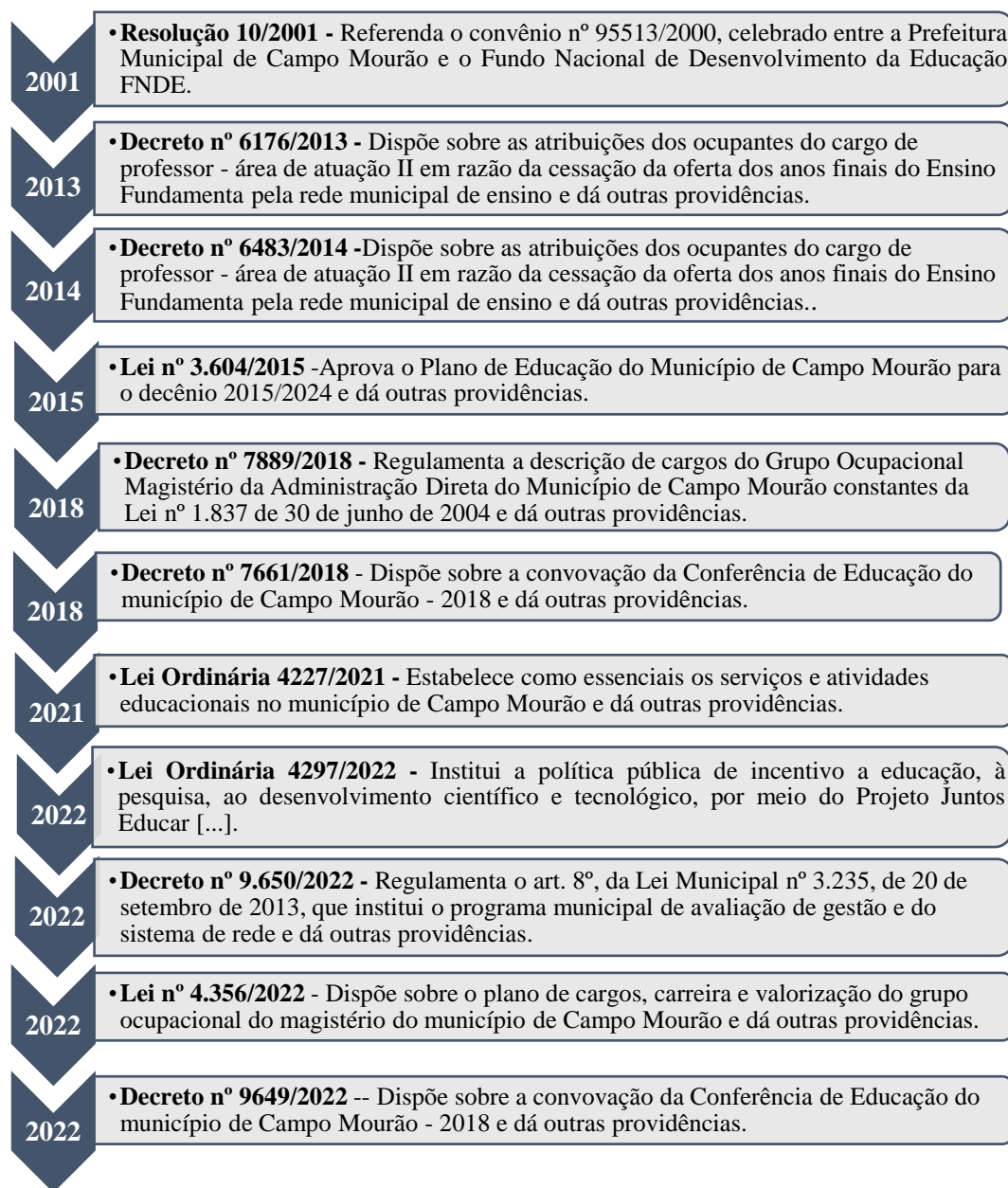
Com o mesmo objetivo sobredito, foi convocada também a Conferência de Educação do Município de Campo Mourão - 2022 para o dia 29 de junho de 2022, através do Decreto nº 9.649/2022. Frisa-se que as conferências municipais de educação se tratam de importantes eventos, pois promovem diálogo entre os responsáveis por todos os níveis, etapas e modalidades de escolarização, tanto das escolas estaduais, municipais e particulares, assegurando a concretização do referido Plano Municipal de Educação.

Ainda, tem-se conhecimento acerca da Conferência Municipal de Educação ocorrida em 2014⁸; porém, à míngua de informações sobre eventual legislação convocatória e considerando tratar-se de período anterior ao recorte temporal da pesquisa, inexistem maiores considerações a serem tecidas, além da menção sobre seu acontecimento.

⁸ Ver: <<https://doity.com.br/confeduca2014/>>. Consulta em: 30 maio 2023.

Feitas as respectivas menções sobre as normativas municipais encontradas que abordam de alguma forma a formação continuada de professores, tem-se o seguinte resumo cronológico:

Figura 04 - Linha do tempo da legislação municipal



Fonte: Elaboração da autora com base nas legislações e normativas consultadas.

Apresentadas algumas das legislações municipais que trazem em seu conteúdo alguma abordagem acerca da formação continuada de professores, verifica-se que, embora existam diversas normativas neste sentido, o tema é tratado de forma perfunctória, contendo apenas tímidas considerações. Em vista disso, o Município de Campo Mourão se vale de orientações

elaboradas pelos órgãos estaduais para reger suas atividades formativas, e assim tem feito ano após ano para promover um considerável fluxo de eventos educacionais, nos quais se incluem as formações.

Entende-se que a escassez de normativas municipais que tratam o tema da formação continuada de professores e a forma pouco aprofundada com que o tema é abordado na legislação existente não prejudica a efetivação das atividades formativas no âmbito municipal. Isso porque, conforme mencionado, o município pode se valer de normas, diretrizes e regulamentos estaduais e federais com a finalidade de conduzir a formação continuada dos professores da rede. Assim, a soma do acervo legislativo municipal, estadual e federal garante uma base satisfatória para o desenvolvimento das atividades formativas no município, as quais, inclusive, seguem acontecendo em grandes quantidades e em variados temas, conforme será visto adiante.

Inobstante, considerando que cada localidade tem suas particularidades e peculiaridades, acredita-se que a criação de normativas municipais baseadas na realidade escolar do município de Campo Mourão, com participação integrada dos docentes e dos gestores, seria de grande valia, pois preencheria eventuais lacunas deixadas pelas normativas federais e estaduais, levando em consideração o contexto educacional do município de Campo Mourão e suas especificidades.

Ademais, não há regramento sobre questões como temas/áreas dos cursos, a participação dos professores, carga horária mínima, metas de resultados a serem atingidos e outros aspectos importantes, o que aponta para uma carência que, se suprida, pode ajudar a alavancar a formação continuada no município.

Assim, embora a escassez de normas possa não trazer prejuízos, conforme mencionado, tem-se que a existência de normas municipais específicas e elaboradas com participação dos docentes e gestores seria capaz de aprimorar e elevar a qualidade das atividades formativas desenvolvidas no âmbito local.

3.2.1 Dados gerais sobre os eventos e ações formativas do Município

Veja-se no quadro a seguir o quantitativo de eventos gerais e de eventos de caráter formativo no recorte temporal 2017-2020, segundo dados levantados junto ao Departamento de Pesquisa, Planejamento e Apoio à Educação:

Quadro 04 - Quantitativo de eventos e formações

Ano	Todos os eventos	Eventos de caráter formativo
2017	31	27
2018	55	46
2019	34	23
2020	35	31
Total	155	127

Fonte: Departamento de Pesquisa, Planejamento e Apoio à Educação.

Conforme constatado no quadro acima, no ano de 2017 foram realizados 31 (trinta e um) eventos gerais na área da educação, direcionados aos professores e/ou diretores e orientadores bem como aos demais trabalhadores da educação, como por exemplo os funcionários atuantes no setor da merenda escolar. No ano de 2018 foram realizados 55 (cinquenta e cinco) eventos gerais; no ano de 2019 foram realizados 34 (trinta e quatro) eventos gerais, salientando-se que tal número se refere tão somente ao período de janeiro a maio de 2019, visto que inexistente o relatório referente aos meses de junho a dezembro entre os documentos fornecidos pelo município; e no ano de 2020 foram realizados 35 (trinta e cinco) eventos gerais, totalizando o montante de 155 (cento e cinquenta e cinco) eventos.

Os eventos que possuem título idêntico e são destinados ao mesmo público foram considerados apenas uma vez para fins de contagem em um mesmo ano, mesmo que tenham se repetido em diversas datas.

Para quantificar os eventos de caráter formativo – como cursos, palestras e oficinas, por exemplo – foram excluídos dos eventos gerais as reuniões de distribuição de aula, os conselhos municipais, as reuniões sem informação de temáticas específicas e sem informação de vinculação à formação, as reuniões para escolha de livro didáticos e os eventos para premiações de jogos escolares e projetos educacionais. Assim, chegou-se a um total de 127 (cento e vinte e sete) eventos de caráter formativo ofertados pelo município aos profissionais da educação entre os anos de 2017 e 2020, sendo 27 (vinte e sete) deles ocorridos no ano de 2017; 46 (quarenta e seis) ocorridos no ano de 2018; 23 (vinte e três) ocorridos no ano de 2019 e 31 (trinta e um) ocorridos no ano de 2020.

A seguir, são apresentadas duas formações referentes a cada um dos anos abrangidos pelo recorte temporal da pesquisa. A escolha das atividades formativas a serem apresentadas se deu com base nos critérios da recorrência e da origem. Assim, serão apresentadas: i) uma formação vinculada a um projeto educacional que aconteceu em diversas datas ao longo do ano, para um mesmo público; ii) uma formação autônoma, desvinculada de projetos, que aconteceu

em diversas datas ao longo do ano, para um mesmo público. Importante frisar que a abordagem de atividades formativas de maior ocorrência indica uma certa continuidade da respectiva formação, o que é significativo, considerando que uma das principais críticas sobre a formação continuada docente é a curta duração dos cursos ofertados, conforme já mencionado na seção anterior.

No ano de 2017, podem ser apresentadas as seguintes formações:

Quadro 05 - Formações em 2017

Formação	Público	Datas
Projeto Jovens Empreendedores	Professores dos 4º e 5º anos	21, 22 e 23/03/2017; 28 e 29/03/2017 e 11 e 12/04/2017
Escola de Líderes	Diretores e orientadores	21/03/2017; 27/04/2017; 22 e 23/05/2017 e 19 e 20/06/2017

Fonte: Departamento de Pesquisa, Planejamento e Apoio à Educação.

Entre os documentos fornecidos pelo Departamento de Pesquisa, Planejamento e Apoio à Educação consta que o projeto denominado “Jovens Empreendedores Primeiros Passos - SEBRAE” tem por objetivo incentivar os alunos a buscar o autoconhecimento, novas aprendizagens e espírito de coletividade, pautando-se na ideia de que a educação deve atuar como transformadora do sujeito e incentivá-lo à quebra de paradigmas e ao desenvolvimento das habilidades e dos comportamentos empreendedores.

Com relação à formação “Escola de Líderes”, voltada aos diretores e orientadores, consta nos relatórios que seu objetivo é oferecer oportunidade de aprendizado aos gestores e orientadores, por meio de atividades de empoderamento e elevação da autoestima.

Analisando as informações correlatas às formações supra, verifica-se que seus objetivos possuem certa proximidade, visto que estão voltados à perspectiva de habilidades empreendedoras e de liderança. Por um lado, é possível observar nos temas destas formações, principalmente na formação denominada “Jovens Empreendedores Primeiros Passos - SEBRAE”, uma perspectiva voltada para uma inserção econômica e com viés que atende os interesses mercadológicos. Isso porque, a recorrência de ações nesta seara pode ser interpretada como uma tendência a ter como objetivo final o fomento à adesão dos discentes a uma possível lógica de mercado, em detrimento do caráter educativo da formação e da consideração da realidade dos docentes do município.

Por outro lado, a escolha de cursos de formação pautados no empreendedorismo e no desenvolvimento de habilidades demonstra também uma possível preocupação por parte da

gestão municipal com a inserção dos alunos da rede pública no mercado de trabalho e com seus meios de subsistência. Um exemplo citado por uma gestora entrevistada foi a preocupação em levar até às escolas rurais formações que incutissem nos alunos e conseqüentemente nas comunidades ideias empreendedoras, como, por exemplo, a produção e venda de produtos artesanais e alimentícios, a fim de auxiliar na renda e subsistência das famílias sem que seja necessária sua migração para o meio urbano.

Em relação ao ano de 2018, apresenta-se as seguintes formações:

Quadro 06 - Formações em 2018

Formação	Público	Datas
Capacitação, acompanhamento e assessoramento das novas turmas do Projeto Cooperjovem	Professores participantes do projeto	12 e 13/04/2018; 05 e 06/06/2018; 28/08/2018 e 14/11/2018
Ensino de ciências para professores do Ensino Fundamental I	Regentes II do 4º ano	29/03/2018; 14/04/2018; 10/05/2018; 24/05/2018; 21/06/2018 e 16/08/2018

Fonte: Departamento de Pesquisa, Planejamento e Apoio à Educação.

Segundo os relatórios do Departamento de Pesquisa, Planejamento e Apoio à Educação, o Cooperjovem é um programa criado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) que tem como escopo a disseminação da cultura da cooperação, lastreada nos princípios e valores do cooperativismo, através de atividades educativas. O programa possui resolução nacional e está disponível para todas as cooperativas vinculadas a esta organização.

Nesta conjuntura, o Instituto SICOOB desenvolve o programa desde 2013, tendo como público alvo professores do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas, visando sua capacitação para que de forma interdisciplinar e transdisciplinar consigam aprimorar a prática educativa junto com seus alunos e comunidades escolares, se apropriando da cultura da cooperação como uma ferramenta propulsora de mudança e transformação social, reforçando, desta forma, o 5º e o 7º princípios do Cooperativismo adotados em todo o mundo, respectivamente: Educação, Formação e Informação e o Interesse pela Comunidade.

Ainda segundo informações do Sindicato e Organização das Cooperativas Brasileiras, por meio do programa Cooperjovem, estudantes, educadores e comunidade são estimulados a vivenciar valores essenciais como: cooperação, voluntariado, solidariedade, autonomia,

responsabilidade, democracia, igualdade e equidade, honestidade e ajuda mútua (SISTEMA OCB, 2022).

Se as formações decorrentes do Cooperjovem realmente atingem os objetivos almejados, é evidente que possuem grande relevância na formação integral dos discentes enquanto seres humanos, com destaque para os aspectos da cidadania, considerando os importantes valores difundidos pelo Programa.

Acerca da formação intitulada “Ensino de ciências para professores do Ensino Fundamental I” não há informações relativas ao seu conteúdo e objetivos, porém, a ausência das respectivas informações é indiferente, considerando que o título da formação é sugestivo. Nos documentos fornecidos pelo município consta apenas que a formação é desenvolvida mediante parceria com a UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), *campus* de Campo Mourão/PR.

Tal informação reporta-nos à subseção 2.3, em que foi abordado o histórico legislativo da formação continuada de professores no Brasil. Isso porque a legislação brasileira relativa à formação continuada de professores reforça exaustivamente a promoção, o desenvolvimento e/ou a participação dos Institutos Superiores de Educação (IES) na formação continuada dos professores. O citado art. 63, caput e inciso III da Lei nº 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação, preceitua que os Institutos Superiores de Educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Além disso, a necessidade de participação das Universidades nos processos de formação continuada é reforçada em outras legislações, como por exemplo o Decreto Nº 8.752/2016. Neste contexto, convém mencionar o “triângulo da formação” defendido por Nóvoa (2019, p. 7), em que afirma que a atividade formativa deve entrelaçar a interação entre as universidades (Ensino Superior), os professores (formação para a profissão) e os espaços escolares (escolas da rede). Assim, podemos verificar que no município de Campo Mourão/PR a formação continuada de professores ofertada possui apoio e participação das Universidades com *campus* locais, em consonância com as legislações federais pertinentes.

Ainda no que diz respeito à formação no ensino de ciências, denota-se que o público alvo foram os Regentes II do 4º ano, que está dentro dos chamados “anos iniciais” (1º ao 5º ano). Nesta conjuntura, a relevância do ensino de ciências nos anos iniciais é incontestável, eis que viabiliza que o discente compreenda o mundo e suas transformações, o meio ambiente em que está inserido, os fenômenos da natureza e outros diversos aspectos abrangidos pela ciência. Tal compreensão colabora para o reconhecimento do discente sobre si mesmo como parte integrante do universo e desperta curiosidades e questionamentos, levando ao desenvolvimento do senso

crítico e da reflexão. Deste modo, é imprescindível que os docentes possuam subsídios e formação consolidada para trabalhar os conteúdos da disciplina de ciência em sala de aula.

Quanto ao ano de 2019, verificam-se as seguintes formações:

Quadro 07 - Formações em 2019

Formação	Público	Datas
Projeto Agrinho - Tema: “As coisas que ligam o campo e a cidade e nosso papel para melhorar o mundo”	Professores das turmas do 1º ao 5º ano	29 e 30/04/2019
“Entra na roda: formação de professores contadores de histórias”	Regentes II do Nível I e Nível II	18/04/2019 e 16/05/2019

Fonte: Departamento de Pesquisa, Planejamento e Apoio à Educação.

Cumprir destacar, conforme já mencionado anteriormente, que no relatório de formações fornecido pelo Departamento de Pesquisa, Planejamento e Apoio à Educação referente ao ano de 2019 consta tão somente o período de janeiro a maio, inexistindo dados referentes aos meses de junho a dezembro, o que compromete a quantificação total e análise das formações ocorridas no respectivo ano.

Assim, no período de janeiro a maio de 2019, as formações mais recorrentes relacionadas a projetos educacionais foram a “Formação do Projeto Jovem Empreendedor Primeiros Passos SEBRAE” e a “Formação do Projeto Agrinho - Tema: ‘As coisas que ligam o campo e a cidade e nosso papel para melhorar o mundo’”. Entretanto, considerando que a formação do Projeto Jovem Empreendedor já foi mencionada no ano de 2017 como sendo a mais recorrente, optou-se por abordar a formação do Projeto Agrinho, que apareceu na mesma frequência que o Projeto Jovem Empreendedor no ano de 2019.

O projeto Agrinho é desenvolvido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e através dele foram desenvolvidas as seguintes atividades com os discentes: concurso de desenho 1º ano; desenho Educação Especial; redação 1º - 5º ano; experiência pedagógica; relatório da escola, relatório Município.

Segundo o relatório, o Programa Agrinho tem como objetivo levar informações sobre saúde e segurança pessoal e ambiental. Neste contexto, o Programa se consolida como instrumento eficiente na operacionalização de temáticas de relevância social da contemporaneidade dentro dos currículos escolares. Ainda de acordo com o relatório, através do Programa Agrinho, defende-se uma educação crítica, criativa, que desenvolva a autonomia e a capacidade de professores e alunos assumirem-se como pesquisadores e produtores de novos

conhecimentos. Os orientadores e professores são convidados a participar da capacitação do programa, e também recebem os materiais para trabalhar a proposta.

Ao que se observa pelas informações encontradas nos relatórios municipais, o Programa Agrinho possui, de fato, grande relevância no meio escolar, pois estimularia o desenvolvimento dos discentes em muitos aspectos e traria uma importante abordagem acerca da sustentabilidade focada na conexão entre o campo e a cidade.

Inobstante, em contraposição aos pontos positivos do Programa, existe uma crítica que o permeia: a superficialidade e o simplismo com que importantes temas são tratados no material didático do Programa, o que poderia corroborar com a reprodução das relações pautadas em um modelo essencialmente capitalista e padronizado, tanto no meio rural quanto no meio urbano.

Neste contexto, pode ser citada como exemplo uma abordagem que mostre apenas o lado positivo de assuntos como transgenia e mecanização da lavoura. Além disso, há uma crítica ao modo perfunctório com que são abordados os períodos históricos no material do programa, não se evidenciando em qualquer momento o liame existente entre as tecnologias e o modo de produção vigente, o que acaba por imprimir na educação a ideologia dominante (ROSSI; DE VARGAS, 2017).

Como já mencionado em momento anterior, o município de Campo Mourão é predominantemente agrícola e sua economia tem como alicerce principal o agronegócio. Considerando seu potencial agrícola, o município é a sede da Coamo Agroindustrial Cooperativa, que atualmente é a maior cooperativa agrícola do Brasil e da América Latina, sendo responsável por aproximadamente 3,5% de toda a produção brasileira de grãos e fibras e 17% da safra paranaense (EMPRESAS E COOPERATIVAS, 2022). Neste contexto, o Programa Agrinho se destaca como projeto educacional e possui forte adesão no município de Campo Mourão, assim como em toda a região.

Quanto à formação “Entra na roda: formação de professores contadores de histórias”, nada consta nos relatórios fornecidos pelo Departamento de Pesquisa, Planejamento e Apoio à Educação da Secretaria Municipal da Educação do Município de Campo Mourão/PR, porém, não se pode deixar de frisar a relevância de tal formação, eis que a contação de histórias contribui para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, ao passo que as histórias representam efetivos indicadores para situações desafiadoras, bem como fortalecem vínculos sociais, educativos e afetivos, sendo, portanto, uma ferramenta necessária para o desenvolvimento da criança, estimulando a leitura e o mundo da imaginação (MATEUS *et al*, 2014).

Com relação ao ano de 2020, verificou-se um período atípico. Em março do respectivo ano, a pandemia de COVID-19 atingiu o Brasil e exigiu a tomada de medidas sanitárias visando a contenção da propagação do vírus. Neste cenário, a medida mais imediata no intento de conter a contaminação em massa foi o isolamento da população.

Assim, em 22 de março de 2020 foi declarado estado de pandemia e por medidas de segurança as atividades presenciais foram suspensas permanecendo a modalidade de trabalho remoto. Aos poucos, várias ações foram sendo tomadas e o Departamento de Pesquisa, Planejamento e Apoio à Educação da Secretaria Municipal da Educação do Município de Campo Mourão/PR se adaptou à nova realidade, fornecendo formação continuada aos professores na modalidade remota, através da plataforma ATLA. Segundo informações constantes na rede mundial de computadores, se trata de uma plataforma de Gestão Escolar e Apoio Pedagógico baseada em nuvem, fundada com o escopo de viabilizar que escolas de todos os tamanhos em Redes de Ensino Públicas e Privadas, forneçam excelente serviço de educação⁹.

Neste ano, podem ser citadas as seguintes formações:

Quadro 08 - Formações em 2020

Formação	Público	Datas
Televisando durante a pandemia: formações <i>online</i> , <i>lives</i> , desafios, vídeos, cursos EAD, dicas e metodologias direcionadas à nova realidade de trabalho	Professores 1º ao 5º ano	Sem informação
TDAH, TEA, AH/SD e Dislexia; Taxonomia de Bloom	Todos os professores	05/08/2020 e 04/09/2020; 17/11/2020 e 19/11/2020.

Fonte: Departamento de Pesquisa, Planejamento e Apoio à Educação.

Como a princípio não se tinha noção da extensão do período remoto, alguns parceiros optaram por não desenvolver seus projetos nesse momento de incertezas devido à necessidade de contato mais próximo com alunos e educadores. Outros conseguiram se adaptar à situação como no caso projeto Televisando da RPCTV, que elaborou formações *online*, *lives*, desafios, vídeos, cursos EAD, dicas e metodologias direcionadas à nova realidade

Convém observar que, com relação às formações derivadas de projetos educacionais, não há informação das datas que estas ocorreram no ano de 2020, razão pela qual restou

⁹ Ver: <<https://atla.pro/public/landing>>. Consulta em: 28 set. 2022.

impossível a escolha da formação pelo critério da recorrência. Assim, considerando que as formações decorrentes de projetos no ano de 2020 foram somente sobre os projetos “Agrinho”, “Jovem Empreendedor Primeiros Passos” e “Televisando” e considerando também que os dois primeiros projetos mencionados já foram abordados nos quadros dos anos anteriores, optou-se por apresentar a formação relativa ao projeto Televisando.

O projeto Televisando é um projeto do Instituto GRPCOM (Grupo Paranaense de Comunicação) para turmas do 1º ao 5º ano, cujas atividades são voltadas à ilustração; cartum/HQ; relato do professor e outras. Segundo o relatório do município, o projeto tem como proposta colocar a expressividade da televisão no desenvolvimento da educação e levar educadores, educandos e suas famílias a refletirem sobre temas sociais relevantes, mobilizando-os para a busca de soluções éticas, sustentáveis e transformadoras.

Ainda segundo informações contidas no *site* do Instituto GRPCOM, o Televisando é um projeto gratuito de mídia criado em 2008, que incentivaria os professores a utilizarem a TV como recurso pedagógico, sendo que seu grande objetivo seria enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, promover a educação para cidadania, a alfabetização midiática e a participação da família na escola¹⁰.

Ao que se extrai das informações sobreditas, o projeto apresentaria grande relevância para os educadores e educandos, eis que trabalha aspectos que se mostrariam imprescindíveis frente ao poder exercido pela mídia sobre a sociedade atualmente. É cediço que o conteúdo dos meios de comunicação é absorvido pelas pessoas, influenciando sua formação social, o que se revela mais acentuado ainda com relação ao público infantil, que facilmente se deslumbraria com o que vê.

A necessidade de que os educandos recebam alfabetização midiática nos primeiros anos do Ensino Fundamental é inconteste, eis que esta tem como escopo desenvolver os conhecimentos necessários para que os alunos compreendam o papel e as funções da mídia na sociedade. Ademais, a educação/alfabetização midiática evitaria que os discentes sejam facilmente enganados por notícias tendenciosas ou falsas, colaborando com a construção de um sujeito crítico (SPINELLI; DE ALMEIDA SANTOS, 2020).

Isto ponderado, é possível concluir que o programa em apreço é extremamente necessário na atual conjuntura, tanto por utilizar os recursos midiáticos como ferramenta

¹⁰ Ver: <<https://institutogrpcom.org.br/iniciativas/televisando/>>. Consulta em: 11 out. 2022.

pedagógica em prol dos processos educativos, quanto por viabilizar a educação midiática, contribuindo com a formação de seres humanos críticos.

Já com relação às formações autônomas, desvinculadas de projetos educacionais, foram encontradas duas que se repetiram em duas datas no decorrer do ano, quais sejam: TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), TEA (Transtorno do Espectro Autista), AH/SD (Altas Habilidades/Superdotação) e Dislexia; e Taxonomia de Bloom. Considerando que ambas apareceram em duas diferentes ocasiões no ano de 2020, optou-se por apresentar ambas.

Nos documentos fornecidos pelo Departamento de Pesquisa, Planejamento e Apoio à Educação não constam maiores considerações acerca dos objetivos e dos conteúdos das formações mencionadas supra, porém, à míngua de informações mais aprofundadas, subsiste a certeza de sua relevância.

Isso porque a formação intitulada TDAH, TEA, AH/SD e Dislexia trabalha distúrbios que acometem significativa parcela de alunos, sendo imprescindível que os professores da educação especial e da educação regular tenham subsídios para lidar com tais alunos na prática escolar e nos processos educativos, despendendo os cuidados que a situação exige.

Da mesma forma é de grande importância a formação com o tema “Taxonomia de Bloom”, a qual propõe que os docentes devem proporcionar aos discentes três objetivos principais, classificados a partir dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, o que permitiria identificar o grau de desempenho de cada discente, baseado na classificação dos objetivos educacionais. Com isso, o docente teria mais facilidade para planejar seu trabalho de forma a atender as necessidades de aprendizagem de cada discente, que deve ter compreendido concretamente um conhecimento antes de passar para o próximo nível (SAE Digital, 2022).

Denota-se que estas formações abordam temas muito importantes que permeiam cada dia mais a rotina escolar, sendo imprescindível que o docente esteja preparado e capacitado para trabalhar com estas questões e com as peculiaridades de cada situação vivenciada em sala de aula em relação aos transtornos que podem acometer os discentes.

Convém explicitar que, no ano de 2020, como as atividades formativas ocorreram *online*, suas datas foram diferenciadas, de modo que a maioria ficou disponível por aproximadamente um mês. Assim, foram apresentadas aqui somente aquelas que se repetiram em datas diferentes, ainda que próximas, e não aquelas que ficaram disponíveis por maior período.

Há ainda uma formação que não foi mencionada nos quadros anteriores, pois não teve grande recorrência para um mesmo público em um mesmo ano, porém foi um tema que se

repetiu em três dos quatro anos do recorte temporal da pesquisa, sendo ofertado para diferentes públicos, razão pela qual considera-se importante sua menção: trata-se da formação sobre neurociência.

Em 2017, o município ofertou uma formação denominada “Neurociências e aprendizagens: os desafios na educação”, a qual foi destinada a professores das salas de recursos multifuncionais, professores das classes especiais, orientadores e diretores e ocorreu em 20/06/2017 e 11/08/2017. Em 2019, ocorreu uma palestra sobre neurociência para as equipes pedagógicas de todas as unidades de ensino e também uma palestra sobre neurociência na Educação Infantil, para os professores da Educação Infantil. Em 2020, o município ofereceu através da plataforma ATLA uma formação intitulada “Neurociências e Rotas Neuroanatômicas” para todos os professores.

As formações que envolvem o tema da neurociência podem ser consideradas de extrema relevância para os professores e para os alunos, haja vista que os estudos da neurociência no campo da educação são um caminho para se repensar e reformular as práticas pedagógicas na atualidade (DE BORTOLI; TERUYA, 2017). Neste contexto, conhecer o funcionamento, potencialidades e limitações do sistema nervoso possibilitaria atender as necessidades dos docentes frente às dificuldades de aprendizagem dos discentes, culminando em uma contribuição positiva na prática pedagógica, o que evidenciaria a importância de perceber os fundamentos sobre neurobiologia cognitiva, necessários no processo ensino e aprendizagem (GROSSI; LOPES; COUTO, 2014).

A partir da apresentação das formações e projetos executados em âmbito municipal, de acordo com o recorte proposto, será possível aprofundar análises e, igualmente, tentar compreender prováveis impactos e repercussões, aliando as reflexões do ponto de vista das políticas públicas com os entendimentos subjetivos de gestores e docentes, conforme será abordado na segunda metade da presente dissertação. Desse modo, no que diz respeito à metodologia de pesquisa relativamente aos dados ora abordados, o procedimento utilizado foi análise documental, que se deu mediante coleta e análise dos relatórios de atividades formativas referentes aos anos de 2017 a 2020 elaborados pela Gerência do Departamento de Pesquisa, Planejamento e Apoio à Educação da Secretaria Municipal da Educação do Município de Campo Mourão/PR.

Convém frisar que o Departamento de Pesquisa, Planejamento e Apoio à Educação ou Instituto Municipal de Apoio e Pesquisa Educacional (IMAPE) se trata de um departamento ligado à Secretaria Municipal de Educação, que tem como escopo fornecer suporte à referida Secretaria em todas as suas ações. Entre as atribuições do IMAPE estão: assessorar

pedagogicamente as Unidades de Ensino por meio de cursos, palestras, oficinas e grupos de estudos; coordenar e acompanhar o desenvolvimento de projetos nas Unidades de Ensino de toda a rede municipal; assessorar e organizar eventos da Secretaria Municipal de Educação; expedir certificados e declarações dos cursos de capacitação; e zelar, organizar, manter e cuidar do espaço físico.

O recorte temporal da pesquisa foi eleito com base nos documentos disponibilizados pelo Departamento de Pesquisa, Planejamento e Apoio à Educação/IMAPE. Em contato com o Departamento mencionado, foram solicitados os relatórios anuais das atividades formativas ofertadas aos professores. Os relatórios fornecidos pelo IMAPE, em arquivo digital, foram aqueles referentes ao interstício 2017-2020. Além dos arquivos disponibilizados, existem arquivos em meio físico referentes aos anos anteriores à 2016, contudo, tais arquivos se encontram desorganizados, de modo que nem a própria chefia atual do Departamento soube explicar os materiais, visto que são anteriores à sua gestão, razão pela qual não foram escolhidos e considerados para a pesquisa.

Como se constatou na presente subseção, os dados levantados junto ao IMAPE foram quantificados e algumas das formações foram apresentadas no formato de quadro, conforme os critérios expostos. Os dados levantados são imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa, pois trazem um panorama geral acerca da atuação do Poder Público municipal no âmbito da educação. Além de revelar os números relativos às atividades formativas que foram ofertadas pelo município no recorte temporal 2017-2020, os dados revelam também os títulos e conteúdo das atividades formativas, o que serviu de base para os questionamentos aos docentes e gestores, analisados adiante nesta pesquisa.

Ainda quanto ao procedimento metodológico, foi realizada uma pesquisa de campo abordada nas próximas subseções. A pesquisa de campo consistiu em coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas aplicadas a alguns gestores municipais ligados à área da educação e alguns docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. As questões que compõem o roteiro das entrevistas semiestruturadas foram submetidas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unespar, obtendo a regular aprovação através do parecer nº 5.079.527 em novembro de 2021.

Foram entrevistados 3 (três) professores(as) da Educação Infantil e Ensino Fundamental I; 04 (cinco) gestores(as) integrantes da gerência pedagógica da Secretaria da Educação e 01 (um) gestor de Unidade de Ensino (diretor). Os entrevistados não têm suas identidades veiculadas na presente pesquisa, razão pela qual os integrantes do grupo de gestores da

Secretaria de Educação serão chamados de G1, G2, G3 e G4; os integrantes do grupo de professores serão chamados de P1, P2 e P3 e diretor será chamado de D1.

O número de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi fixado em 03 (três) com base em critério puramente qualitativo, eis que representa um número pouco significativo em relação ao total de professores atuantes no município (mais de 1.000 na Educação Infantil e Ensino Fundamental, conforme dados apontados no início da seção). Em vista disso, a entrevista aos docentes foi realizada tão somente com o intuito de criar um contraponto aos resultados das entrevistas aplicadas aos gestores da educação, verificando-se a existência de eventual conflito de perspectivas.

Com relação aos gestores da Secretaria de Educação, entende-se que o número de quatro entrevistados foi suficiente, haja vista que em levantamento prévio acerca da totalidade de pessoas que atuam nas gerências e na coordenação de divisões, foi constatado que o número é de aproximadamente dez pessoas. Além disso, o número foi fixado com base na disponibilidade dos gestores em conceder a entrevista, pois nem todos que foram convidados deram retorno positivo. Com relação ao diretor de Unidade de Ensino, o critério para fixação em apenas um entrevistado foi puramente qualitativo, tal como o dos professores, somente para apresentar uma perspectiva em contrapartida à dos professores e gestores da Secretaria, vez que os diretores se apresentam como intermediadores entre estes. As entrevistas foram realizadas na modalidade remota, com utilização de plataformas digitais como *Zoom e Teams*.

Cumprе salientar que a razão de terem sido entrevistados apenas professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Fundamental I) decorre do fato de que o art. 30, VI da Constituição Federal estabelece como competência dos Municípios, ainda que com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, a implementação de programas referentes à Educação Infantil e Ensino Fundamental. Frisa-se que a competência municipal diz respeito tão somente ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), visto que o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) é ofertado em Escolas Estaduais, sendo, portanto, competência do estado oferecer a formação continuada a estes docentes.

Com relação às entrevistas, o número de questões aplicadas variou entre 20 e 27, estando o instrumento de coleta de dados adicionado à presente dissertação (Apêndice B). Entre os pontos que foram abordados e avaliados nas entrevistas, podem ser citados os seguintes: as ações implementadas atualmente no município; os critérios utilizados para escolher as formações a serem ofertadas e os projetos educacionais a serem aderidos; o atendimento das demandas dos docentes e discentes com as formações ofertadas; a obrigatoriedade legal de temáticas; a efetividade da formação continuada enquanto ferramenta de transformação social;

a opinião dos docentes na escolha das atividades formativas e o diálogo entre estes e a Secretaria de Educação; a duração das formações, seu financiamento e a avaliação de seus resultados, entre outros aspectos. As entrevistas foram transcritas e analisadas, buscando estabelecer conexões e elos de sentido com os dados e conteúdos já trabalhados nas seções iniciais da dissertação. Tais pontos serão trabalhados nas subseções seguintes.

3.3 Análise de resultados

A análise das entrevistas aplicadas é realizada na presente subseção. Para uma melhor organização dos temas a serem abordados, é realizada uma divisão por eixos, conforme assuntos que se apresentaram mais relevantes no decorrer das entrevistas. Os eixos a seguir apresentados são os seguintes: 1) estrutura organizacional; 2) critérios de escolha dos cursos: demandas e necessidades; 3) transformação social: eficiência e eficácia; 4) relação entre gestores e docentes; 5) engajamento dos docentes; 6) formação inicial e formação continuada; 7) avaliação de resultados.

3.3.1 Estrutura e organização

Conforme mencionado acima, a análise das entrevistas aplicadas foi organizada mediante separação de eixos, de acordo com os assuntos abordados com maior ênfase pelos entrevistados. O primeiro eixo a ser trabalhado aborda a escolha das atividades formativas e a maneira como ocorre sua formulação e execução, tratando-se basicamente da estrutura organizacional da formação continuada de professores no município de Campo Mourão/PR.

Tal quadro prévio se revela importante para o aprofundamento analítico nas subseções seguintes que correspondem aos demais eixos, de modo a salientar aspectos organizacionais que são base do entendimento dos projetos de formação continuada, bem como de seus direcionamentos.

A apresentação da estrutura organizacional sobredita é realizada com base em algumas perguntas específicas da entrevista semiestruturada aplicada aos gestores, sendo elas as seguintes: Como é a organização e funcionamento dos cursos de formação continuada no município? Quais critérios são utilizados para definir os cursos de formação continuada que serão ofertados aos professores da rede pública Municipal? Quais critérios são utilizados para definir os projetos educacionais (Televisando, Agrinho, etc.) que serão trabalhados com os

alunos da rede pública Municipal? Como é financiada a formação continuada ofertada pelo Município?

Foram consideradas as respostas de três entrevistadas integrantes da gestão da Secretaria de Educação, eis que trouxeram maiores esclarecimentos acerca da estrutura organizacional da formação continuada de professores no município de Campo Mourão/PR.

Segundo informações prestadas pela entrevistada G1 e segundo informações contidas no *site* do município de Campo Mourão/PR¹¹, estrutura da gerência pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Campo Mourão/PR possui as seguintes divisões: Divisão de Apoio ao Educando; Divisão de Educação Infantil; Divisão de Ensino Fundamental de 1º ao 3º ano; Divisão de Ensino Fundamental de 4º e 5º ano e Educação de Jovens e Adultos; e Divisão de Projetos Educacionais e Atividades de Contraturno.

Conforme afirmações da entrevistada mencionada, após os conselhos de classe que acontecem nas escolas municipais da rede pública de educação, os gestores responsáveis por cada uma das divisões da gerência pedagógica, fazem reuniões com os diretores e orientadores de cada uma dessas escolas, a fim de levantar informações sobre como está a prática docente, se tem havido dificuldade de aprendizagem, quais turmas apresentam mais dificuldades, entre outras questões pertinentes.

Após o levantamento das informações mencionadas, os gestores da divisão de ensino identificam quais são as maiores necessidades dos discentes e dos docentes e, assim, com base no critério da necessidade, são definidos os temas dos cursos e demais atividades relativas à formação continuada. Neste contexto, as entrevistadas G1 e G2 citaram como exemplo a defasagem de aprendizagem relativa à alfabetização identificada nos alunos de 1º ano com o retorno das aulas presenciais em 2021. Explicaram que, diante de tal cenário, foi constatada a necessidade de expandir a oferta de cursos de formação continuada de professores voltadas para alfabetização, letramento e consciência fonológica, a fim de suprir os atrasos de aprendizagem verificados.

Também foram citados como exemplos de formações realizadas com base em diagnóstico de necessidades, pela entrevistada G1, aquelas voltadas à área do Ensino Religioso, tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituiu o Ensino Religioso como área de conhecimento, porém, os professores não tinham qualquer preparo para trabalhar a disciplina em sala de aula. Além disso, foram citados pela entrevistada G2 os cursos correlatos

¹¹ Ver: <<https://campomourao.atende.net/cidadao/pagina/atribuicoes-seced>>. Consulta em: 23 mai. 2023.

ao Transtorno do Espectro Autista como reflexo da necessidade de detecção do TEA na Educação Infantil, observada na rede municipal de educação.

Realizado o levantamento dos temas que atendem as necessidades constatadas pelas responsáveis por cada uma das divisões da equipe pedagógica, tais temas são repassados à Gerência do Departamento de Pesquisa, Planejamento e Apoio à Educação/IMAPE que, por sua vez, procura os profissionais conhecidos ou indicados nas áreas relativas à cada tema de formação. De acordo com os esclarecimentos prestados pela entrevistada G2, a escolha final do profissional que vai ministrar o curso de formação é feita observando as formalidades legais, com a exigência de apresentação de orçamentos e realização de procedimento licitatório.

Escolhido o profissional, o orçamento respectivo é enviado para o setor financeiro que integra a gerência administrativa da Secretaria Municipal de Educação, o qual é responsável pelo pagamento do profissional contratado. Conforme entrevistada G1, a verba utilizada para tal finalidade é, via de regra, proveniente do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica)¹². Entretanto, a verba para subsídio das atividades formativas pode vir de outros canais, como doações, por exemplo. Mencionou-se que no ano de 2020 a educação municipal recebeu uma doação significativa do Rotary Club¹³, que garantiu a promoção de inúmeras formações aos professores da rede pública municipal.

A entrevistada G3 complementou a informação supra, afirmando que a verba que vem do Fundeb muitas vezes acaba sendo utilizada integralmente para o pagamento de salários, face ao aumento de carga horária, de modo que o primeiro recurso a ser utilizado para subsidiar a formação continuada acaba sendo as doações recebidas de fontes privadas; porém, em sendo suficiente a verba do Fundeb, esta é utilizada para financiar as formações.

¹² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal. O Fundeb foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Independentemente da fonte de origem dos valores que compõem o fundo, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na manutenção e no desenvolvimento da educação básica pública, bem como na valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, c2017).

¹³ Segundo informações contidas no *site* oficial, “o Rotary é uma rede global de líderes comunitários, amigos e vizinhos que veem um mundo onde as pessoas se unem e entram em ação para causar mudanças duradouras em si mesmas, nas suas comunidades e no mundo todo”. Neste contexto, os mais de 46.000 clubes distribuídos pelo mundo trabalhariam para: promover a paz; combater doenças; fornecer água limpa e saneamento; cuidar da saúde de mães e filhos; apoiar a educação; favorecer o desenvolvimento econômico e proteger o meio ambiente. O Rotary é formado pelos Rotary Clubs, o Rotary *International* e a Fundação Rotária e, juntos, esses três elementos teriam o objetivo de fazer a diferença em comunidades do mundo inteiro. Disponível em: <<https://www.rotary.org/pt>>. Acesso em: 09 out. 2022.

Além das questões financeiras, a partir do momento que o profissional ministrante da formação é escolhido, a gerência do IMAPE organiza os servidores que participarão, define os horários e ajusta os demais detalhes necessários. Para algumas formações são solicitados vídeos aos formadores, os quais são inseridos na plataforma ATLA e ficam disponíveis para os professores por tempo indeterminado.

Restou explicado ainda pela entrevistada G2 que, além dos vídeos mencionados supra, existem formações nos mais variados temas na plataforma ATLA, o que oportuniza ao servidor buscar aquela formação que ele acredita que tem maior necessidade. Assim, os docentes não ficam limitados às formações presenciais e com temáticas que atendem à necessidade geral.

Convém destacar, de acordo com as informações obtidas pelas entrevistadas G1 e G2, que além das formações que são financiadas na forma já indicada, existem outras formações que são ofertadas gratuitamente pelos parceiros do município, quais sejam: Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Centro Universitário Integrado e Faculdade Unicampo.

Acerca dos projetos educacionais aderidos pelo município, restou explicitado pela entrevistada G2 que os parceiros interessados é que procuram a Secretaria Municipal de Educação ou IMAPE para oferecer os projetos e suas respectivas formações. A partir da oferta, a gerência do IMAPE analisa se os projetos estão de acordo com a Base Nacional Comum Curricular e com os documentos do município, se condizem com as áreas de conhecimento que estão dentro da rede municipal, e se estão voltados para os conteúdos que o professor já tem que trabalhar em sala de aula, visto que as parcerias são feitas com o objetivo de facilitar o trabalho docente.

Um exemplo dado pela entrevistada G2 é a necessidade que o professor tem de trabalhar em sala de aula questões referentes à educação ambiental. Em vista de tal necessidade, optou-se por aceitar a parceria com o Projeto de Educação Ambiental Campo Limpo, oferecido pela Associação dos Distribuidores de Insumos e Tecnologia Agropecuária (ADITA) e o projeto do Agrinho.

Quanto ao projeto Agrinho, este já foi apresentado anteriormente. Já no que se refere ao projeto Campo Limpo, seu objetivo é trabalhar a reciclagem de resíduos sólidos a partir do tema “Responsabilidade compartilhada: a minha cidade ideal onde tudo é sustentável”. A proposta do Projeto de Educação Ambiental é contribuir para a formação da consciência ambiental dos alunos, abordando o desafio dos resíduos sólidos a partir da noção de responsabilidade compartilhada, conforme consta nos relatórios fornecidos pelo IMAPE.

Conforme já mencionado, a oferta dos projetos costuma partir do parceiro interessado, porém, quando é detectada uma necessidade específica que pode ser sanada por algum projeto ainda não ofertado, o município, através do IMAPE, busca a o respectivo projeto para parceria.

Foi explicado ainda pelas gestoras G1 e G2 que, regra geral, os projetos são livres para todas as escolas da rede municipal. Desta forma, uma vez fechada a parceria entre o IMAPE e o parceiro ofertante do projeto, são divulgadas as inscrições para todas as unidades de ensino municipais, cabendo aos docentes interessados realizarem suas inscrições. Alguns projetos, contudo, possuem certas exigências quanto às escolas participantes, como, por exemplo, o projeto “SOS Riachos” da Universidade Estadual de Maringá que estabeleceu a participação de uma escola central, uma periférica e uma situada em área rural. Em vista disso, o IMAPE elegeu as escolas mais próximas à riachos e direcionou as formações relativas ao projeto, sem prejuízo daquelas que desejassem participar.

Frisa-se que, nos últimos tempos, além de estender o convite dos projetos a todas as unidades de ensino da rede municipal, a gerência do IMAPE tem buscado realizar um direcionamento junto às escolas que acredita que terão maiores benefícios com a adesão ao projeto. Um exemplo citado pela gestora G2 foi o direcionamento de projetos de educação financeira para as escolas rurais, visto que o incentivo à produção e venda de alimentos artesanais poderia ser um estímulo apto a evitar a migração das famílias do campo para a cidade.

Tais foram os principais elementos inerentes à estrutura organizacional do município de Campo Mourão/PR no que tange à formação continuada de professores, os quais puderam ser extraídos a partir das entrevistas das participantes G1, G2 e G3 integrantes da gestão da Secretaria Municipal de Educação e departamentos correlatos.

Em sequência, passa-se à análise do próximo eixo, referente às questões atinentes aos critérios de escolha dos cursos de formação continuada.

3.3.2 Critérios de escolha dos cursos: demandas e necessidades

Na presente subseção serão abordados com maior profundidade os critérios utilizados pela gestão municipal para escolher os cursos de formação continuada ofertados aos docentes da rede pública, bem como para escolher os projetos educacionais com os quais são firmadas as parcerias. A base para o desenvolvimento deste eixo são algumas questões aplicadas tanto aos gestores quanto aos docentes, quais sejam: Quais critérios são utilizados para definir os cursos de formação continuada que serão ofertados aos professores da rede pública Municipal? E quais critérios são utilizados para a escolha dos projetos (Televisando, Agrinho, etc.)

aderidos? (questão aplicada aos gestores); Você sabe quais critérios são utilizados para definir os projetos educacionais e os cursos de formação continuada que serão ofertados aos professores da rede pública Municipal? (questão aplicada aos docentes).

Conforme já explicado na subseção anterior, com base nas informações prestadas pela entrevistada G1, após os conselhos de classe que acontecem nas escolas municipais da rede pública de educação, os gestores responsáveis por cada uma das divisões da gerência pedagógica fazem reuniões com os diretores e orientadores de cada uma das escolas, a fim de levantar informações sobre como está a prática docente: se tem havido dificuldade de aprendizagem, quais turmas apresentam mais dificuldades, entre outras questões pertinentes. Isso porque, com base nessas devolutivas, os gestores identificam quais são as maiores necessidades dos discentes e dos docentes e, assim, definem os temas dos cursos e demais atividades relativas à formação continuada.

Nesta conjuntura, é fácil observar que o critério utilizado pelos gestores da gerência pedagógica do município de Campo Mourão/PR para definir os cursos de formação continuada a serem ofertados aos docentes é o critério da necessidade, eis que as escolhas se dão mediante observação de carências no contexto escolar. Tal fato é confirmado com unanimidade pelas gestoras entrevistadas. Veja-se as respostas dadas neste sentido:

Necessidade né, a gente faz pensando no pedagógico né, na parte que mais atuo que é o Ensino Fundamental, a gente faz um pós conselho, digamos assim, com os gestores e equipe pedagógica de cada escola onde a gente levanta como que tá a prática docente, como que tá as dificuldades de aprendizagem, quais turmas a gente tem percebido mais dificuldade de aprendizagem e daí nessa análise que daí toda divisão de ensino da secretaria faz, a gente levanta qual é a maior necessidade né. Um exemplo desse ano foi que agora nesse retorno do presencial pós-pandemia, pós-pandemia não que ainda não acabou a pandemia né, mas nesse retorno depois de dois anos no remoto os nossos alunos do primeiro ano eles praticamente ficaram só no maternal né, o nível que seria nesse momento de letramento eles não frequentaram presencial e a gente sabe que nem todos os pais, por opção ou por condições, conseguem acompanhar de forma bem acentuada desenvolvimento dos filhos. Então muitos ficaram aquém mesmo né... muitos que eu digo 90%, então a gente sentiu essa necessidade de retomar algumas habilidades que deveriam ter sido sanadas já na Educação Infantil e capacitar os nossos professores do 1º ano que estão acolhendo esses alunos que frequentaram presencialmente só o maternal para retomar essas habilidades e trabalhar de forma adequada a consciência fonológica, o letramento para que a gente consiga acompanhar e sanar essa defasagem. Então, visto isso, nós já resolvemos aí fazer algumas formações levando em consideração a prática pedagógica, alfabetização e consciência fonológica (G1, 2023).

Esse critério da necessidade, é da necessidade dos alunos, que vocês fazem esse diagnóstico?

Sim, ou do preparo dos professores né, às vezes a gente percebe. Há pouco tempo nós implementamos o ensino religioso né, que é um componente curricular que hoje é obrigatório de acordo com a BNCC e quando chega ensino religioso aqui chega lá do âmbito Federal para cá: “ó tem que colocar no currículo”. Mas os professores eles não estão capacitados para trabalhar ensino religioso, então o ano passado nós fizemos uma série de formações para capacitar o professor a trabalhar ensino religioso. Daí, nesse caso, não é uma necessidade do aluno, mas sim de preparo do professor (G1, 2023).

Essas formações continuadas, elas vêm das necessidades que essas meninas [coordenadoras das divisões da gerência pedagógica] observam lá no dia a dia da sala de aula. Porque na verdade, é elas que estão lá atendendo toda a demanda da escola, então é tudo vai parar na mão delas. E, a partir das necessidades observadas em sala de aula, elas me solicitam uma formação na área. Um exemplo é a formação em educação especial né, que tem sido assim uma das grandes preocupações da educação. (G2, 2023).

As formações são organizadas dentro da demanda observada tanto pela Secretaria da Educação como pelas escolas e CMEIs. Até 2022 sempre é... eu fiz consultas para os docentes, né? E também para os gestores em reuniões, em visitas técnicas e também as divisões ali da Secretaria sempre estão bem atentas para as necessidades, então nós temos... nós trabalhamos muito com resultados, né? Com levantamento de dados... e dentro desses resultados então nós gerenciamos os temas para os cursos, palestras, formações. E essa demanda foi assim organizada. (G3, 2023).

Criamos a estratégia da formação, né? Do ano anterior, das necessidades, porque [inaudível] a sugestão também dos professores, né, daquilo que eles têm mais necessidade, e programamos para o ano seguinte. Então, ano passado todas as formações do ano de 2022, quando foram organizadas em [ano inaudível] e montamos a estratégia para as formações deste ano (G4, 2023).

Conforme se observa pelas respostas acima transcritas, os gestores da gerência pedagógica do Município de Campo Mourão/PR buscam diagnosticar as carências dos docentes e dos discentes da rede municipal de educação, a fim de ofertar cursos de formação continuada que supram as necessidades, de modo a garantir que o Município ofereça uma educação de qualidade.

Entretanto, verificou-se no decorrer das entrevistas que este processo de diagnóstico de carências ou identificação de necessidades pode se esbarrar em algumas questões capazes de interferir nos resultados esperados, quais sejam: a) a falta de conhecimento dos docentes acerca dos critérios utilizados pela gestão para definir os cursos de formação continuada e b) a falta de acompanhamento da prática docente pelos gestores das Unidades de Ensino (diretores).

Quanto à falta de conhecimento dos docentes acerca dos critérios utilizados pela gestão para definir os cursos de formação continuada, das três docentes entrevistadas, duas (P1 e P2) responderam apenas “não” quando perguntadas se tinham conhecimento sobre os critérios. A entrevistada P3 afirmou que “nunca teve uma pergunta para nós assim: ‘o que que vocês querem

que que seja ofertado?"; porém, quando questionada se imaginava algum critério, respondeu em determinado trecho: "um critério não sei se teria, eu acho que é isso dependendo do que está acontecendo no momento... no momento, a gente precisa de tal coisa", apontando para o critério da necessidade imediata dos professores. As docentes P2 e P3 afirmaram também que repassam aos seus gestores suas sugestões acerca dos cursos de formação continuada, mas apenas através de comentários em conversas informais do dia.

Também foi perguntado ao Diretor entrevistado se ele possuía conhecimento sobre o critério de escolha dos cursos de formações e projetos e sua resposta foi: "Eu acredito que eles vão vendo as demandas que vai surgindo, né?". Em complemento, questionou-se ao D1 se os professores da Unidade de Ensino sob sua gestão costumam reportar a ele as sugestões, as demandas e as necessidades sobre os cursos e ele respondeu que "algumas vezes sim, mas não é uma coisa assim frequente".

Acredita-se que a falta de conhecimento inequívoco dos docentes sobre os critérios utilizados pela gestão para definir os cursos de formação continuada seja um fato prejudicial ao processo de diagnóstico de carências, pois embora eles possam apresentar sugestões de formações aos seus gestores, o fato de não terem conhecimento de que a escolha dos cursos ocorre com base nas suas necessidades e nas necessidades dos alunos pode fazer com que não se atentem ou não tenham tanto interesse em repassar aos diretores e orientadores de forma mais clara, objetiva e pontual possível todas as necessidades que permeiam o contexto escolar.

Frisa-se que é importante que haja esse repasse de demandas de forma clara, objetiva e pontual dos professores aos diretores e orientadores, pois estes são os intermediadores entre os professores e os gestores da gerência pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, os quais definirão os cursos conforme necessidades repassadas pelos ditos intermediadores.

Conforme mencionado, o aparente desconhecimento dos docentes quanto aos critérios de escolha das atividades formativas pode levá-los ao desinteresse no repasse de suas necessidades, ao passo que o conhecimento acerca dos critérios pode estimulá-los a observar com mais atenção às demandas do dia a dia escolar, da prática docente, dos processos educativos e dos alunos, bem como despertar seu interesse em repassar tais demandas aos diretores e orientadores das unidades de ensino em que atuam, dando subsídios mais precisos e assertivos para a formação continuada no município de Campo Mourão/PR. Além disso, esse repasse minucioso de demandas pode ajudar a direcionar atividades formativas, ações de gestão e projetos educacionais para as Unidades de Ensino do município.

Uma possível solução para o impasse seria a conscientização dos docentes de que as atividades formativas são escolhidas com base em suas necessidades. Tal conscientização pode

ser realizada através de diálogos com seus diretores e orientadores, os quais podem ainda promover “rodas de conversa” periódicas para colher as necessidades dos professores, reportando-as à gerência pedagógica.

A segunda questão capaz de interferir no processo de diagnóstico de necessidades dos docentes e discentes é a falta de acompanhamento próximo da prática docente pelos gestores das Unidades de Ensino (Diretores). Tal ponto foi abordado com ênfase pela entrevistada G3, que afirmou que falta por parte de alguns gestores um acompanhamento dentro da sala de aula; porém, como são a minoria, a gestão municipal ainda consegue realizar um trabalho pontual. A entrevistada G3 afirmou ainda que “se os gestores não assumirem essa responsabilidade do acompanhamento dia a dia, as nossas visitas [dos integrantes da equipe pedagógica] então serão infrutíferas”.

Assim, além da necessidade de que os docentes tenham clara consciência dos critérios que regem suas atividades formativas para que possam contribuir com o processo sinalizando as demandas urgentes, também é necessário que os gestores das unidades de ensino acompanhem com atenção o dia a dia escolar, observando as demandas de sua equipe para levá-las à gerência pedagógica.

Infere-se, portanto, que o processo de diagnóstico de necessidades para fins de escolha dos cursos de formação continuada deve estar firmado sobre o seguinte tripé: 1) o conhecimento dos professores sobre os critérios de escolha das atividades formativas e o estímulo para que apresentem suas demandas; 2) o acompanhamento do dia a dia escolar pelos gestores da Unidade de Ensino, para que observem minuciosamente as demandas de sua equipe e repassem aos gestores da gerência pedagógica e 3) a reunião periódica da gerência pedagógica com os gestores das Unidades de Ensino para fins de verificação de demandas e necessidades.

Frisa-se, por fim, que a inobservância das reais necessidades dos docentes quando da escolha das atividades formativas pode levar a alguns problemas comuns identificados nos artigos abordados na subseção 2.4, quais sejam: V) Os conteúdos descontextualizados e pouco úteis para a realidade dos docentes; VII) A definição da formação continuada por fatores externos que ignoram a realidade.

Quanto à escolha dos projetos educacionais com os quais o município de Campo Mourão/PR firma parceria, foi possível identificar os seguintes critérios: a) contribuir com o desenvolvimento da prática docente; b) estar de acordo com a BNCC; e c) estar de acordo com as legislações municipais. Neste sentido, veja-se respostas das participantes G2 e G4:

É, eles têm que estar todos de acordo com a BNCC, eles têm que estar de acordo com os documentos do município, né? Sobre as áreas, é de conhecimento que estão dentro da nossa rede. Então, é tudo voltado já para o conteúdo que o professor tem que trabalhar na sala de aula. Então é feito essa parceria com o objetivo de facilitar o trabalho do professor. [...] Então, é assim, quando o parceiro vem trazer, quando ele oferta o projeto, o programa então nós observamos o que vai somar com o dia a dia do professor (G2, 2023).

Os critérios é que ele esteja alinhado, né? A BNCC primeiro, a legislação, os nossos, né? (G4, 2023).

Assim, para que a gerência pedagógica aceite firmar parceria para o desenvolvimento de algum projeto educacional, como por exemplo o Agrinho, Cooperjovem e outros, é necessário que o projeto apresentado atenda aos critérios mencionados supra.

Neste contexto, é possível observar uma certa inércia da gestão municipal no que diz respeito à busca de projetos para parcerias, pois, na maioria das vezes, somente recebe as propostas e avalia a sua viabilidade mediante análise dos critérios. Diferente, portanto, do que ocorre na formação continuada promovida pela própria gestão, em que esta assume uma postura ativa na tentativa de diagnosticar as necessidades e promover os cursos correlatos.

Entende-se que uma postura ativa da gestão municipal também no que diz respeito aos projetos educacionais muito tem a crescer na formação continuada de professores. Isso porque, além de receber propostas e avaliá-las, a gestão pode também utilizar o prévio levantamento de necessidades para procurar os projetos, de modo que a escolha seria mais assertiva no que diz respeito à supressão de carências na realidade educacional do município. Nestas circunstâncias, tem-se que os mesmos resultados obtidos com o processo de diagnóstico de carências/necessidades utilizado com relação aos cursos de formação podem também ser utilizados com relação aos projetos educacionais, cabendo ao município, além de receber e analisar propostas de projetos, também buscar propostas que atendam às suas necessidades imediatas.

Convém esclarecer, conforme informação prestada pela participante G1, que as escolas ficam livres para escolher quais projetos vão participar. Dessa forma, uma vez que a escola decide participar do projeto, os professores farão as formações correlatas. A entrevistada frisou que alguns projetos podem ter direcionamento para escolas de localidades específicas; porém, via de regra, são de livre opção por parte das escolas.

Finalizadas as considerações acerca dos critérios utilizados na escolha das atividades formativas, passa-se a seguir à análise do próximo eixo, que traz perspectivas dos entrevistados sobre a eficiência e eficácia da formação continuada de professores enquanto ferramenta de transformação social.

3.3.3 Atividades formativas como ferramenta de transformação social: eficiência e eficácia

Na presente subseção serão trazidas as perspectivas dos participantes acerca da formação continuada de professores como uma ferramenta de transformação social, notadamente no que diz respeito aos seus possíveis impactos sobre os docentes e discentes, colocando em evidência a eficiência e a eficácia da atuação da gestão municipal e da atividade docente exercida pelos agentes públicos.

A base para o desenvolvimento deste eixo foram as seguintes questões: Você acredita que os cursos ofertados atendem às necessidades dos docentes e discentes?; Você acredita que os cursos de formação continuada ofertados aos docentes do município têm efetividade enquanto ferramenta de transformação social?; Os chefes do Poder Executivo (prefeito e vice-prefeito) têm algum envolvimento direto ou indireto na escolha ou elaboração das ações implementadas na área da educação, principalmente com relação à formação continuada? Eles analisam os resultados das ações implementadas na educação municipal?

Conforme já constatado na subseção anterior, o critério utilizado pela gestão municipal para escolher os cursos de formação continuada a serem ofertados aos professores é a necessidade. Partindo-se desta premissa, questiona-se: os cursos ofertados atendem efetivamente às necessidades dos docentes e dos discentes? A gestão municipal tem êxito em atingir o intento de suprir as carências dos docentes e discentes no que diz respeito às atividades formativas?

As respostas dadas pelos gestores foram as seguintes:

Atendem à necessidade dos alunos e à necessidade dos docentes. Eu acredito que atende. A gente já analisa para que tenha esse atendimento dessas necessidades, pra sanar as maiores dificuldades; porém, o que eu tenho percebido assim é que nem sempre o que coloca nos cursos tem sido praticado em sala de aula né, que após os cursos que a gente faz esse acompanhamento vai até as escolas e daí o embate é sempre maior. Muitas vezes, o que professor aprende ou entende lá no curso para ali mesmo né, que a nossa hoje é uma, e uma grande dificuldade do pedagógico é isso, é fazer com que os professores aprendam e que seja praticado (G1, 2023).

Olha, eu acredito assim que aquele professor que tem o compromisso, o objetivo de mudança, há uma... como que eu digo... ah me fugiu a palavra agora é...é um acréscimo significativo, sabe. É aquele professor que está sentindo essa necessidade, que ele vai também é pelo espírito de procura... nós ofertamos né, aí se ele tem um interesse, se ele vê que vai agregar, né... E eu acredito assim, que o quadro do magistério ele anda bem desmotivado, sabe, bem desmotivado (G2, 2023).

Sim, eu acredito que os cursos ofertados estão atendendo às necessidades docentes e discentes. Pelo menos a qualidade das formações são de excelência? É... agora o nosso maior problema, [não li todas as questões né não sei se vou... falo aqui ou depois eu posso até repetir], mas hoje o problema não é a formação, não. O problema não é a oferta. O problema é a ação que está ficando sem ser realizada lá dentro da escola e do CMEI. Muitos professores e orientadores, infelizmente, acabam recebendo essa formação de qualidade, mas chega no dia a dia, não aplica (G3, 2023).

Sim, acredito que sim, né? Nós temos aí já na nossa contratação, nós já temos o professor formado, então quando o professor vem né de concurso pra nós, no nosso caso, quando nós somos convocados, ele já tem uma formação, né acadêmica, muitos já tem pós-graduação, a maioria né dos nossos professores já é... quase 100% graduados e pós-graduados, né? Nós tínhamos alguns profissionais da base de magistério, mas hoje todos são graduados e pós-graduados né, eles têm muito interesse numa especialização, né? Então todos já são graduados, pós-graduados, então a formação continuada, como prevê ali a LDB, é para uma atualização. É uma atualização, por exemplo, a partir de 2019, uma atualização frente à BNCC, né? Que foi uma mudança muito grande na estrutura do currículo. E veio a pandemia em 2020/2021 né que deu uma parada, então nós estávamos com os estudos, toda a formação de 2019, implementando a BNCC né e construindo esse caminho. 2020 veio a pandemia, então retomamos ano passado muitas questões ainda que precisavam muitas formações alinhadas à BNCC. Com a educação infantil também, os campos de experiência e com os professores, as necessidades. Agora, no passado mesmo, foram levantadas em 2020/2021, né? A questão da conclusão, da adaptação curricular dos estudantes. Então, ano passado nós tivemos, né? Atendemos aí as necessidades detectadas de adaptação curricular, de condutas, de manejo com as crianças, por exemplo, do espectro autista, TDAH. Então, tanto para os professores de sala de recursos multifuncional quanto professores da sala regular, então nós tivemos uma série de formações alinhadas a esse tema, à essa necessidade que foi levantada com as unidades de ensino. Então, era um tema que não estava para além da formação daquela pós, é uma atualização, então é uma crescente a demanda de alunos da inclusão, então também é uma necessidade de como trabalhar, como lidar, qual é o manejo, como acontece a avaliação, adaptação curricular para este público. Então, conforme a realidade pede, nós formulamos também, buscamos as formações (G4, 2023).

Conforme se verifica, as respostas apresentadas pelos gestores foram praticamente unânimes no sentido de que os cursos de formação continuada ofertados aos professores atendem às suas necessidades; porém, há algumas barreiras no que diz respeito à aplicação prática dos conteúdos pelos professores, o que será objeto de debate em subseção própria para este tema.

As respostas dadas pelos docentes entrevistados quando perguntados sobre o mesmo ponto foram as seguintes:

Alguns, sim. Mas eu acho que precisaria de mais, precisaria... hoje eu acho que assim, além da formação continuada voltada para a parte assim acadêmica, pra parte de estudos, as formações continuadas deveriam também

ter um pouco de motivação. Não aquela coisa assim “ai né trabalha e não sei o que e investe”, mas também um pouco de estimulação. As formações elas deveriam ter os critérios, proporções né e deixar uma parte pra isso né, pra que esse professor, esse educador, ele também se sinta motivado a estudar um pouco mais, a não ficar só reclamando por questões salariais, [inaudível] que ele entenda que o papel de educador é mais do que só às vezes repassar o conteúdo... ele tá trabalhando com crianças, ele tá trabalhando com ser humano, então assim é muito importante a formação (P1, 2022).

É, é como eu falei para você sabe, têm muitos que sim e têm muitos que não, né? Depende o curso. Já fui em cursos assim que você sai renovada, né? Que você sai assim né, feliz com aquele curso, que te acrescentou muito e tem cursos que dá mais sono do que vontade de escutar (P2, 2023).

Alguns, que nem eu disse. Alguns, sim. Outros, não. Mas vamos colocar no geral, é sim, né? Que eu estou aqui há 25 anos, a maioria sim. [...] A maioria são muito bons, vale a pena (P3, 2023).

Ao diretor entrevistado D1, foi questionado se os cursos de formação continuada atendem às suas necessidades enquanto gestor, tendo respondido o seguinte:

Então, acho que sim, entendeu? Ainda acredito que eu preciso aprender muito mais coisas na gestão, mas todos os cursos que eu faço sempre me ajudam, favorece alguma coisa (D1, 2023).

Questionou-se ainda ao D1 se as atividades formativas atendiam às suas necessidades quando atuava como docente, tendo respondido que “às vezes sim, às vezes não”.

Conferidas as respostas dadas pelos participantes, verifica-se que todas seguiram o mesmo viés: os gestores no sentido de que os cursos de formação continuada atendem satisfatoriamente às necessidades dos docentes; e os docentes, no sentido de que alguns cursos atendem às suas necessidades e outros não. Nestas circunstâncias, é possível observar um certo conflito de perspectivas.

Sem se adentrar, por ora, na seara da aplicação prática dos conteúdos, observa-se que na perspectiva dos docentes algumas atividades formativas se mostram desnecessárias, eis que nada acrescentam. Nesta conjuntura, convém nos reportar à questão levantada na subseção anterior, notadamente a falta de conhecimento inequívoco dos docentes acerca dos critérios de escolha utilizados pela gestão para definir os cursos de formação continuada.

Acredita-se que a observância do tripé apresentado na subseção anterior¹⁴ seria capaz de otimizar a oferta das atividades formativas, reduzindo a promoção de cursos irrelevantes

¹⁴ 1) o conhecimento dos professores sobre os critérios de escolha das atividades formativas e o estímulo para que apresentem suas demandas; 2) o acompanhamento do dia a dia escolar pelos gestores da Unidade de Ensino, para que observem minuciosamente as demandas de sua equipe e repassem aos gestores da gerência pedagógica e 3) a

para a comunidade docente e aumentando ainda mais a promoção de cursos eficazes que atendam às suas carências, considerando a realidade enfrentada.

Isso porque, conforme já consignado, o conhecimento acerca dos critérios pode estimular os docentes a observar com mais atenção as demandas do dia a dia escolar, da prática docente, dos processos educativos e dos alunos, bem como despertar seu interesse em repassar tais demandas aos diretores e orientadores das unidades de ensino em que atuam, dando subsídios mais precisos e assertivos para a formação continuada no município de Campo Mourão/PR, garantindo uma otimização do processo.

A otimização mencionada é imprescindível, pois a administração pública deve obedecer ao princípio da eficiência, estampado no art. 37 da Constituição Federal e, além disso, a gestão pública deve prezar sempre pela eficácia de suas ações. Assim, a otimização do processo de desenvolvimento e oferta da formação continuada de professores é necessária, pois além de trazer melhores resultados no que se refere à utilidade dos cursos de formação e elevação da qualidade da educação (eficácia), evita que seja despendido dinheiro público para o financiamento de cursos que não sejam realmente necessários e relevantes (eficiência).

A próxima questão a ser analisada é: “Você acredita que os cursos de formação continuada ofertados aos docentes do município têm efetividade enquanto ferramenta de transformação social?”. Vejamos as respostas dadas pelos gestores em relação a tal questionamento:

Acredito que sim, com certeza (G1, 2023).

Olha, acredito que sim. Eu acredito que sim, porque o que eu observo é, eu vou mais... eu vou muito assim pelas escolas, aquelas escolas que a gestão atua ali, se organiza para que todos vão para a formação, que está ali cobrando no dia a dia, e eu vejo assim uma melhora, inclusive nos Ideb das escolas. Aquela escola mais comprometida, que participa dos projetos, os que não são obrigatórios, sabe? Você observa ali que aquela escola, aquela turma, está sempre mais em destaque (G2, 2023).

Eu acredito, sim, que toda essa parte de formação continuada, de alguma forma, tem uma transformação social, mas primeiramente tem que ter uma mudança, né? Ali... de conduta, de ações, de toda a equipe pedagógica da escola, para que se tenha essa transformação de fato, que acredite naquilo que está sendo ofertado. É... muitos professores, eles ainda trabalham na superficialidade e com ações práticas que não atendem, né, as mudanças que nós tivemos na educação, mas nós temos um grande número de professores que estão sendo esses agentes de transformação social. Então, nós temos dentro de uma longa caminhada, percorrer para que se efetive todas essas

reunião periódica da gerência pedagógica com os gestores das Unidades de Ensino para fins de verificação de demandas e necessidades.

ações para transformação social que as formações elas oferecem, né? A cada livro, a cada palestra, a cada curso que se faz existe uma movimentação. É para ter pelo menos, né? Para que ocorra toda essa transformação que nós almejamos. Mas isso não é uma responsabilidade, digamos assim, da Secretaria da Educação, mas sim uma condição humana mesmo, né? Profissional de cada um (G3, 2023).

Tem, tem sim, porque, principalmente, porque ele está alinhado à realidade. Então ele vai transformar, né? Quando nós tínhamos aí, vamos dizer, há dez anos atrás, nós não tínhamos quase alunos com laudos, por exemplo. Então dentro da nossa rede nós tínhamos menos salas de recurso multifuncional, tínhamos uma sala classe especial, tínhamos poucos professores com pós-graduação em educação especial, em inclusão e, com a crescente, né, com a realidade social crescente de crianças laudadas, a organização é da Secretaria de Educação, foi ampliar o atendimento. Ampliando o atendimento é ampliando a formação impacta, né, na transformação social, ou seja, a atende-se mais crianças né? Com esse recurso que é direito dela [inaudível] ele aconteceu [...] (G4, 2023).

Em semelhante sentido foram as respostas apresentadas pelos professores:

Sim, sim, sim. Porque quando as formações continuadas atingem o educador, elas vão transformar socialmente (P1, 2022).

Eu acho que não chega a... as formações, eu acho que ajuda, mas não é tanto, eu acho que cada professor tem que se aprofundar, entendeu? Acho que não chega a tanto não. Por exemplo, se eu quero participar do projeto Agrinho, eu vou ter que ir atrás e me virar, entendeu? Pensar o que eu vou fazer sabe, eu acho que as formações não ajudam tanto nesse sentido, não (P3, 2023).

Certo, talvez se tivesse uma oferta assim... vocês percebem a necessidade do aluno, aí tem o curso para isso e aí todos os professores se engajassem e efetivamente aplicassem em sala de aula... Poderia ter essa transformação social através das transformações?

Eu acho que poderia ter. Não sei, acho que se... teria que tá bem engajado, todos mesmo, sabe? De repente, poderia. Acho que teria retorno, sim (P3, 2023).

Por fim, o Diretor D1 respondeu que acredita que há transformação social quando o professor aplica em sua prática aquilo que aprendeu nos cursos de formação.

Analisando as respostas apresentadas pelos gestores e pelos professores, verifica-se que todas são harmônicas no sentido de que, em geral, a formação continuada tem efetividade enquanto ferramenta de transformação social.

Conforme exposto nas subseções 2.1 e 2.2, a relevância da educação reside em suas funções voltadas à formação e ao desenvolvimento do ser humano e suas potencialidades, abrangendo os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, extrapolando a mera reprodução de conhecimentos e operando no desenvolvimento da autonomia humana, do senso

crítico e da cidadania. Em consequência disso, a educação possui papel salutar no desenvolvimento social de um país.

Constatou-se ainda nas subseções mencionadas, que a atuação do docente em sala de aula tem sido considerada fator determinante da qualidade do sistema educacional do país, representando uma potente ferramenta de transformação social, na medida em que a prática docente pode ser entendida como uma forma de intervenção na formação humana dos discentes, colaborando tanto para a manutenção das injustiças e das desigualdades quanto para a transformação social (ARAÚJO; PÁTARO, 2020, p. 170). Tal constatação foi confirmada pelas respostas dos gestores e professores do município de Campo Mourão/PR, que afirmaram acreditar que as atividades formativas possuem efetividade enquanto ferramenta de transformação social.

Porém, para que a formação continuada possa trazer resultados transformadores na realidade social dos docentes e dos discentes, é necessário muito mais do que a simples oferta dos cursos por cumprimento de pura formalidade, exigindo-se a observação de alguns pontos importantes.

O primeiro ponto, já identificado em eixos anteriores, é a existência de um processo otimizado de diagnóstico de necessidades dos docentes e dos discentes, para que as atividades formativas ofertadas sejam assertivas e eficazes. O segundo ponto, que foi possível extrair das respostas apresentadas, é a necessidade de um engajamento por parte dos docentes e toda equipe pedagógica das unidades de ensino, tanto no que diz respeito à participação nas atividades formativas, quanto na aplicação prática dos conteúdos dos cursos na rotina escolar. Conforme já mencionado em momento anterior, o engajamento docente e a aplicação prática dos conteúdos das atividades formativas serão objeto de análise em subseção própria.

Denota-se, portanto, que a formação continuada por si só não é capaz de causar qualquer transformação social se estiver desacompanhada do empenho de todos os agentes da educação. Isto considerado, constatam-se três aspectos principais a serem observados no intuito de alcançar uma formação continuada transformadora: a) o empenho dos gestores da Secretaria Municipal de Educação, no sentido de otimizar o processo de diagnóstico de necessidades para fins de escolha dos cursos; b) o empenho dos diretores e equipe pedagógica das Unidades de Ensino, no sentido de incentivar os professores acerca da participação nas atividades formativas e aplicação de seus conteúdos na sala de aula; e c) o empenho dos professores em tirar o melhor proveito possível das atividades formativas aprimorando e incrementando sua prática pedagógica.

Inobstante, para que haja esse empenho por parte de todos os envolvidos nos processos educativos, entende-se necessária uma criação ou um despertar da consciência sobre o papel da formação continuada de professores no contexto educacional e seu potencial de gerar impactos na vida dos docentes, dos discentes e, conseqüentemente, de toda a comunidade. O despertar dessa consciência pode ser promovido mediante a criação de pequenos grupos com mediação, compostos por integrantes da área da educação, para que dialoguem e debatam sobre a importância da formação continuada no contexto escolar, suas possibilidades de aplicação nas práticas pedagógicas e os significativos impactos que ela pode causar, mediante empenho coletivo.

Frisa-se que todos os envolvidos na formação continuada, sejam gestores ou professores, se tratam de agentes públicos e, como tais, devem se empenhar em buscar sempre a elevação da qualidade do serviço público, notadamente a educação, que se trata de um direito social garantido pela Constituição Federal.

A última questão a ser abordada no presente eixo é a seguinte: Os chefes do Poder Executivo (prefeito e vice-prefeito) têm algum envolvimento direto ou indireto na escolha ou elaboração das ações implementadas na área da educação, principalmente com relação à formação continuada? Eles analisam os resultados das ações implementadas na educação municipal?

A questão em apreço foi feita tão somente para os gestores, pois entende-se que somente estes teriam informações suficientes para responde-la. Isso porque os gestores possuem contato mais próximo com os Chefes do Poder Executivo em comparação aos professores, por se tratarem de representantes diretos no que diz respeito aos assuntos inerentes à área da educação.

Como verificado até então, a formação continuada de professores é pensada, estruturada e organizada pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação, que se tratam de agentes públicos que atuam representando a Administração Pública Municipal. Neste contexto, necessário verificar também qual o papel dos agentes políticos do município, notadamente o Prefeito e Vice-Prefeito, chefes do Poder Executivo municipal.

Veja-se as respostas dadas por alguns dos gestores quando questionados acerca do envolvimento do Prefeito e Vice-Prefeito nos assuntos concernentes à formação continuada de professores:

Eles fazem reuniões né, frequentes, com a secretária de educação e ela vai passando quais são as ações para eles terem conhecimento né, mas o que o prefeito sempre fala em qualquer reunião é que ele dá toda autonomia para que a Secretaria de Educação use esse valor e faça aí os investimentos

conforme entender a necessidade. Eles buscam o conhecimento, né? Agora a educação vai começar a investir em aulas de robótica né, vamos começar um piloto ano que vem com as escolas integrais, então a gente teve a reunião com prefeito que ele quer entender: precisa? é necessário? qual o objetivo? qual vai ser o impacto que isso vai ter, tanto em aprendizagem quanto financeiro? Então, ele acompanha, mas não que ele vai influenciar né, ele dá essa autonomia para Secretaria Educação.

Eles analisam os resultados?

O tempo todo... o tempo todo vem solicitação, chega ofício aí solicitando esses resultados para que a gente encaminhe pra essa análise, pra entender se realmente né, a secretaria está andando no caminho certo ou se vai ser necessário uma intervenção do poder público [...]. A Câmara de Vereadores também solicita (G1, 2023).

É, ele tem bastante assim... Eu, eu posso falar para você que ele corre bastante atrás de investimento, sabe? Ele é bem atuante nessa questão de educação e ele tem assim... bastante, como que eu vou te falar? Muitos projetos. Eles vão direto nele para depois ir para a gente, sabe? [...] (G2, 2023).

Sim, nós temos trabalhado junto à administração municipal, até porque a nossa Secretaria é a maior Secretaria no município de Campo Mourão [...]. Então assim, o envolvimento com a administração, com o prefeito e, por exemplo, com o secretário da Fazenda, secretário de Administração... que é por meio deles que nós contratamos, promovemos os concursos e as contratações passam toda pela Fazenda e Administração; então, para nós comprarmos os materiais, equipamentos, reformas, ampliações, construções, nós precisamos envolver a administração.

E a administração é bem envolvida mesmo [...]. Hoje eles têm conhecimento de toda a estrutura, acompanham a contratação, o prefeito é um prefeito participativo né, com acesso aí às escolas, aos servidores, às formações também tá? Então, é muito importante quando a administração municipal conversa com as secretarias e conhece a sua realidade. Então precisa, sim. O prefeito é uma pessoa que visita as escolas, que está na abertura do ano letivo, que está no dia da prevenção de acidentes, de trabalhos que está nas assembleias, que está na lei do magistério, está com [inaudível] né. Ele favorece as ações das políticas públicas que cada secretaria pretende e ele favorece o incremento né, realização disso, porque muitas coisas dependem sim, né, também do Legislativo, mas o Executivo ali é o carro chefe [...] (G4, 2023).

Verifica-se que as respostas apresentadas pelos gestores foram semelhantes, indicando que o Chefe do Poder Executivo possui um envolvimento satisfatório nas ações educacionais concernentes à formação continuada de professores. A entrevistada G2 afirmou que “é feito um relatório todo ano” das atividades formativas e enviado ao prefeito.

Pelas respostas apresentadas, foi possível constatar que o atual Chefe do Poder Executivo parece garantir ampla autonomia aos gestores para que desenvolvam ações no âmbito da educação conforme necessidade e conveniência; porém, acompanha regularmente as ações

promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e avalia frequentemente o trabalho desenvolvido pelos gestores.

Tem-se que tal postura por parte do prefeito é de suma relevância, eis que garante que a função típica do Poder Executivo, consistente em atos de execução e administração, está sendo regularmente observada. Verifica-se ainda que o Chefe do Poder Executivo realiza uma função atípica ao fiscalizar a atuação dos gestores da educação, conforme afirmou a entrevistada G1, ao relatar que o Prefeito constantemente solicita informações de resultados.

Convém pontuar – de forma geral, não restrita ao município de Campo Mourão/PR – que um prefeito presente, que acompanha de forma mais próxima o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação é muito importante e benéfico para a comunidade. Isso porque tal fato pode indicar que o Chefe do Poder Executivo esteja atento às qualificações das pessoas envolvidas nos processos educativos, garantindo que o potencial de cada servidor seja explorado nos cargos corretos, de acordo com suas competências e habilidades, considerando que as pessoas ocupantes de cargos de gestão são, na maioria dos casos, nomeadas pelo prefeito como cargos em comissão. A par disso, um prefeito distante, que não acompanha o trabalho de suas equipes, pode ser prejudicial, na medida em que dá margem à uma carência de diálogo, relacionamento e fiscalização, podendo ensejar a permanência de pessoas pouco comprometidas em cargos de gestão.

Por outro lado, não se pode ignorar o fato de que as intenções de um prefeito ao acompanhar de perto o trabalho dos servidores nem sempre decorre de uma preocupação genuína com amplitude dos projetos educacionais e com a qualidade da educação no município; é possível também que tal postura se preste exclusivamente a dar visibilidade à gestão, sendo que, neste caso, o acompanhamento próximo do prefeito não é garantia de que melhorias sejam concretizadas.

Em sequência, serão abordadas as nuances da relação existente entre os gestores e os docentes, analisando-se a perspectiva dos participantes sobre os pontos que envolvem tal relação.

3.3.4 Relação gestores - docentes

Na presente subseção, são trazidas as perspectivas dos participantes acerca da relação existente entre os gestores e os docentes, principalmente com relação a consultas, diálogo e comunicação, visto que é de suma importância que haja uma conexão satisfatória entre as partes envolvidas nos processos da formação continuada de professores.

A base para o desenvolvimento deste eixo são as seguintes questões: Os docentes são consultados acerca dos temas de cursos de formação? Sua opinião é considerada na escolha dos cursos? (perguntado apenas aos gestores); Você repassa para os gestores as suas sugestões acerca dos cursos de formação continuada a serem aplicados? (perguntado apenas para os docentes); Existe um diálogo/comunicação entre os docentes e a Secretaria de Educação? (perguntado tanto a gestores quanto a docentes).

Acerca da primeira questão, referente à consulta aos docentes sobre os temas dos cursos de formação continuada, alguns dos gestores assim responderam:

Geralmente os gestores [diretores], eles são os porta-vozes, né? A nossa comunicação é com gestores e os gestores com os docentes. Então, geralmente os gestores já trazem essas necessidades que são oriundas de reuniões pedagógicas e conselho de classe. Já há conversa com esses professores, eles nos apontam essa necessidade e a gente busca a formação (G1, 2023).

Olha, nesses três últimos anos, agora que foi meio tumultuado, não. Mas anteriormente, no final do ano, eu sempre mandava. E eu não tenho contato direto com os professores, né? Vias legais assim, mas é sempre enviado para os gestores (G2, 2023).

Sim. Então, anualmente nós fazemos as formações e no ano anterior é consultado, né? A necessidade. Então, ano passado nós fizemos as formações de alfabetização para os professores de primeiro e segundo ano, fizemos as formações de descritores para os professores de quinto ano e fizemos adaptação curricular e manejo e inclusão para todos. E quando concluímos essas formações nós já levantamos com eles as necessidades deste ano. Então, ano anterior, né? Já é elaborada a proposta para esse ano, então os professores novos contratados, por exemplo, deste ano, eles vão receber a formação que foi pensada, construída com os professores que já estavam ano passado. A gestão também, nós temos mudança de gestão esse ano, porque eles foram eleitos em novembro do ano passado. Temos aí 70% de diretores novos na rede municipal que ele já vai “pegar” né, vamos dizer assim, o cronograma de formações que foi pensado no ano passado com a equipe anterior (G4, 2023).

Ao que se observa pelas respostas transcritas acima, em cotejo com as demais respostas fornecidas pelos participantes, a consulta aos professores sobre os temas dos cursos de formação continuada é, via de regra, feita pelos diretores das Unidades de Ensino e não diretamente pelos gestores da Secretaria de Educação, o que se considera correto, na medida em que o número de professores é muito elevado em comparação ao número de gestores atuantes na Secretaria, o que inviabiliza ou faz com que seja pouco eficiente uma eventual consulta direta.

Em vista disso, os gestores das Unidades de Ensino, notadamente os diretores e orientadores, devem estar atentos às necessidades dos docentes e consultá-los acerca das temáticas dos cursos de formação continuada, colhendo suas opiniões para repassá-las aos

gestores da Secretaria Municipal de Educação, considerando seu papel de intermediador. Isso porque, conforme levantamento realizado na subseção 2.4, observou-se que um problema comum na formação continuada no Brasil é a falta de consulta aos docentes para a elaboração dos ambientes formativos, bem como a falta de oportunidade de manifestação sobre suas perspectivas e a ausência de participação na definição das políticas de formação continuada, o que deve ser evitado de todas as formas possíveis.

Foi perguntado ao diretor D1 se os professores da Unidade de Ensino por ele gerida costumam repassá-lo às sugestões, demandas e necessidades sobre os cursos de formação continuada, sendo respondido que “Algumas vezes sim, mas não é uma coisa assim frequente”.

Conforme já mencionado na subseção 3.3.2, quando perguntadas se repassam para os gestores as suas sugestões acerca dos cursos de formação continuada a serem aplicados, as docentes P1, P2 e P3 afirmaram que sim; porém, P2 e P3 disseram que tais sugestões são repassadas aos diretores e orientadores apenas através de comentários em conversas informais do dia a dia. Nestas circunstâncias, observa-se que o repasse de demandas dos docentes aos gestores das Unidades de Ensino acontece, todavia, de forma tímida e descompromissada.

Em vista disso, foi sugerido na subseção 3.3.2 a promoção de “rodas de conversa” periódicas pelos diretores e orientadores das Unidades de Ensino, para colher as necessidades dos professores, reportando-as à gerência pedagógica. A proposta de roda de conversa decorre do fato de que as sugestões dos docentes já são repassadas de modo informal, logo, a manutenção de tal “informalidade” na averiguação de suas necessidades poderia ser eficaz, pois faria com que permaneçam confortáveis em exarar suas sugestões; porém, entende-se que deve ser feito de forma organizada e sistematizada, com separação de um tempo somente para tal finalidade e observando-se uma certa periodicidade.

Frisa-se que é imprescindível que esse repasse de demandas dos docentes aos diretores e orientadores aconteça de forma séria e eficiente, pois esta é uma das partes essenciais do processo de diagnóstico de carências. Considerando que os docentes são um dos principais atores no desenvolvimento da qualidade da educação, de modo que é indispensável “[...] analisar o papel das ideias desenvolvidas pelos atores, as ideias em ação, o referencial (global e setorial) que fundamenta a política e os mediadores das políticas (atores)” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 161).

É justamente esse levantamento de demandas no âmbito das próprias escolas que, devidamente reportadas aos gestores da Secretaria Municipal de Educação, vai fornecer subsídio para o desenvolvimento das atividades formativas que realmente sejam assertivas e atendam as reais necessidades dos docentes, evitando os problemas comuns levantados na

subseção 2.4, como cursos com conteúdos descontextualizados e pouco úteis para a realidade dos docentes e definição da formação continuada por fatores externos que ignoram a realidade.

Embora este levantamento de demandas no âmbito da escola seja uma das partes mais relevantes do processo, não se pode olvidar a importância de que os docentes tenham ampla abertura para diálogo direto com os gestores da Secretaria Municipal de Educação. Como já mencionado anteriormente, não é viável que o levantamento de demandas seja feito diretamente pelos gestores da Secretaria junto a todos os docentes da rede municipal, considerando o elevado número de profissionais; porém, é importante que a comunicação esteja aberta e que os professores saibam que podem reportar-se diretamente à Secretaria, instigando-se neles uma sensação de maior acolhimento no que diz respeito às suas necessidades.

Neste contexto, foi perguntado aos entrevistados se “existe um diálogo/comunicação entre os docentes e a Secretaria de Educação”, obtendo-se as seguintes respostas:

É... assim, é claro que se chegar alguma coisa até nós, nós iremos acolher, né? Às vezes acontece de algum docente entrar em contato via telefone, e a gente sempre vai acolher, sempre vai ouvir; se o docente sente essa necessidade, pede “olha, eu quero marcar uma reunião com vocês”, “tem alguma coisa para esclarecer, debater...”. A gente sempre vai né, nunca nega. Só que é raro, e a gente também, enquanto Secretaria, a gente vai até às escolas. Ontem mesmo eu passei a tarde em uma escola, daí é nesse momento que a gente conversa com os docentes, até para poder entender os anseios, as angústias né, porque nem tudo é passado para nós 100% pela gestão. Então, tem esses momentos também que a gente visita as escolas, a gente faz uma visita trimestral em cada escola e daí a gente tem essa oportunidade de conversar com eles, muitas vezes eu peço licença para entrar na sala de aula né, se eles autorizam. Eu também gosto de conhecer um pouquinho a realidade, conhecer aquele aluno que às vezes chega para nós como aluno com transtorno, uma dificuldade, mas é mais nessas nossas visitas que acontece do docente entrar em contato, geralmente eles entram em contato mais com as nossas chefes, que seria a secretária de Educação ou a diretora da Secretaria da Educação. Então, geralmente eles entram com elas direto e daí é mais situações pessoais, conflitos né... quanto ao pedagógico são bem raros os contatos que eles têm conosco, assim que eles optam em nos contatar (G1, 2023).

[...] tudo o que eles necessitam, eles têm o contato (G2, 2023).

Eles costumam entrar bastante em contato direto ou não?

Sim, costumam. Tenho o contato de todos, respondo todos. E todos eles têm acesso à Secretaria. A [secretária de Educação] ela é muito aberta. A [secretária de Educação] ela recebe todo mundo, ela não tem secretária pessoal, ela não tem nada. Qualquer pessoa que chega lá tem acesso a ela, sabe? (G2, 2023).

Então, nós temos assim vários grupos né, de estudos, de análise de resultados com eles, que é assim, é tipo, com hora marcada, um cronograma com grupos de WhatsApp. Nós temos um grupo dos alfabetizadores primeiro e segundo ano, reunimos para fazer ali a... agora tem um documento novo, que é o guia

prático do professor alfabetizador. Então, foi construído com eles ano passado, em vários encontros aqui na SECED e nas escolas, com esses grupos de professores que sempre pegam lá na distribuição as aulas de primeiro e segundo ano. Temos grupos com os orientadores, que também já resultou num trabalho que é o guia prático do professor pedagogo; grupos de CMEIS, que é mesmo ali a questão do cuidar, da educação infantil, do estímulo; grupo da EJA... e o acesso aqui é por meio desses grupos de estudo e também tem as questões deles, do dia a dia. Então, muitas vezes o canal de comunicação direto é com a escola. Então, a escola chama e nós vamos, ou nós vamos por conta né, nas nossas visitas, nos nossos atendimentos; ou nas devolutivas do trimestre, vamos até à escola ou eles vêm aqui... e também nós temos uma demanda livre, por exemplo, um professor quer dar uma ideia e não é relacionado à formação que aconteceu ontem. Ele pode vir aqui, pode vir aqui, pode conversar conosco, pode marcar uma Meet, né? O acesso é bem tranquilo, é a hora que der (G4, 2023).

Verifica-se que as respostas das gestoras entrevistadas foram todas no sentido de que existe uma comunicação direta com os professores. Isso porque, de acordo com as mesmas, os gestores da Secretaria Municipal de Educação estão sempre abertos para receber os docentes, seja por meio de reunião *online*, ligação, WhatsApp ou mediante contatos realizados durante as visitas nas escolas.

Inobstante, as respostas apresentadas por algumas das docentes entrevistadas foram no sentido oposto. Veja-se:

Não, diretamente não. Professores com a Secretaria da Educação, não. Geralmente, por exemplo, os professores, eles vão se reportar ao seu orientador ali, seu pedagogo e o pedagogo à direção da escola né, e assim funciona. Diretamente, o professor ter ligação diretamente com a Secretaria da Educação, acho que não (P2, 2023).

Não, não existe. É porque eles não querem ir diretamente pra gente, então eles passam para orientação, daí a orientação passa pra gente, entendeu? E a gente também não pode ir direto pra Secretaria. Tem uma reclamação, eu passo para orientação ou direção para eles passarem para a Secretaria. Então, diretamente para a gente não, mas indiretamente, sim. E daí? A orientação e direção é que recebe esse feedback aí, né? (P3, 2023).

Quando questionado sobre a existência de diálogo direto entre os docentes e a Secretaria Municipal de Educação, o diretor D1 assim respondeu:

Um diálogo entre a Secretaria e os docentes, não sei se tem não... só quando eles vêm aqui, eles vão nas salas, eles perguntam alguma coisa ou outra, né? Então, tipo assim, raramente tem esse diálogo. Não tem um “questionar” alguma coisa assim. Enquanto à direção, orientação e Secretaria, tem bastante, todo dia praticamente (D1, 2023).

Como já mencionado em momento anterior, a amostra de professores para entrevista foi levantada com base em critério puramente qualitativo, apenas na intenção de criar um contraponto às perspectivas dos gestores.

Assim, considerando que a amostra entrevistada é extremamente pequena em relação ao professorado do município e que a intenção é justamente a criação de contraponto, não se pode afirmar que as respostas dadas por duas das docentes entrevistadas se aplicam à toda a coletividade de docentes do município, sendo certo que existem aqueles professores que possuem maior contato com os gestores da Secretaria Municipal de Educação, conforme respostas dadas por estes.

Inobstante, as respostas dadas pelas docentes entrevistadas indicam que ainda existem professores que encontram uma barreira na comunicação com a Secretaria, acreditando que não podem se reportar de forma direta, mas tão somente através dos diretores e orientadores das Unidades de Ensino em que atuam, criando-se uma crença de intangibilidade da Secretaria Municipal de Educação e de que os gestores colocam esse contato direto em segundo plano.

Como dito, é imprescindível que o diálogo e a comunicação entre os docentes e os gestores da Secretaria Municipal de Educação estejam abertos e que os professores tenham pleno conhecimento acerca de tal abertura, cultivando-se uma relação mais próxima, para que os docentes sejam incutidos pela sensação de confiança e acolhimento no que diz respeito às suas necessidades, suas angústias e suas vivências, proporcionando experiências e trocas que venham a somar nas questões atinentes à formação continuada de professores e em todas as demais questões relativas à educação no município.

Analisando-se as respostas apresentadas pelos participantes, observa-se que o problema não se encontra na falta de abertura da Secretaria Municipal para uma comunicação direta com os docentes do município; mas, sobretudo, na falta de conhecimento dos docentes acerca da possibilidade de se reportarem diretamente aos gestores da Secretaria, bem como da abertura destes gestores no sentido de atender as demandas reportadas.

Neste contexto, uma possível solução para o impasse apresentado, seria a criação de um canal de comunicação direto e específico entre os docentes e a Secretaria Municipal de Educação, onde os docentes possam, principalmente, reportar as necessidades e dificuldades encontradas em seu dia a dia na prática escolar, sugestões de atividades formativas, críticas e quaisquer demandas. Convém esclarecer que o canal de comunicação aqui sugerido não se

confunde com uma ouvidoria, que já existe no Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão¹⁵ e pode ser acessada pelo *site* e telefone oficiais.

Na hipótese, o canal de comunicação pode ser um e-mail, por exemplo, que seja verificado e respondido pelos gestores semanalmente. Acredita-se que a identificação do docente neste caso é importante, pois a ideia é justamente o desenvolvimento de um relacionamento mais próximo entre gestores e docentes. Assim, a vedação do anonimato permitiria que os gestores conhecessem melhor a realidade dos docentes interessados em compartilhar suas demandas e da escola em que atuam, oportunizando o atendimento das necessidades apresentadas, conforme possibilidade e viabilidade. Se necessário, os contatos via e-mail podem evoluir para reuniões presenciais ou *online*, pois conforme entrevistada G4 as reuniões se tratam de prática que já vem ocorrendo.

Essencial também que tal canal seja divulgado nas Unidades de Ensino e que seja disseminada pelos diretores e orientadores a possibilidade de contato direto com a Secretaria Municipal de Educação, caso os docentes entendam necessário.

Deste modo, poderá ficar claro para os docentes que, além de seus gestores imediatos, os gestores da Secretaria também estão interessados em acolher suas demandas e anseios, dissipando-se a ideia de intangibilidade da Secretaria de Educação que eventualmente subsista para alguns docentes e afastando qualquer falha de comunicação que possa permear o processo de diagnóstico de carências relativo à formação continuada de professores.

No próximo eixo, é abordado o engajamento e interesse dos docentes no que diz respeito à participação nas atividades formativas, verificando-se possíveis problemáticas conforme as perspectivas dos participantes.

3.3.5 Engajamento docente

Nesta subseção, serão trazidas as perspectivas dos participantes acerca do engajamento e interesse dos docentes no que diz respeito à participação nos cursos de formação continuada, bem como as possíveis razões de eventual desinteresse. Isso porque, é imprescindível que se investigue as causas de uma eventual falta de engajamento, no intuito de trabalhar para eliminá-las, garantindo, o máximo possível, que a formação continuada seja realmente uma ferramenta de transformação social.

¹⁵ Ver: <<https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=687>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

A base principal para o desenvolvimento deste eixo é a seguinte questão: em sua opinião, os docentes são interessados e engajados na formação continuada ofertada pelo Município? Em caso negativo, qual o motivo do desinteresse e a possível solução para o impasse? (perguntado tanto a gestores quanto a docentes). Entretanto, para que o eixo seja trabalhado da forma mais completa possível, serão abordadas ainda outras questões secundárias/complementares que estão relacionadas à questão principal e que servirão de base análise de uma possível falta de engajamento dos docentes.

Antes de se adentrar propriamente na questão do quão engajados são os docentes com relação à participação nas atividades formativas, faz-se necessário verificar se tal participação é obrigatória ou facultativa. Isso porque, entende-se que a existência de obrigatoriedade pode conduzir a um elevado nível de participação; porém, neste caso, a alta participação dos docentes pode não representar um efetivo engajamento, que se trata de um real empenho e comprometimento, em detrimento de uma participação meramente pro forma.

Veja-se as respostas dadas por alguns dos gestores quando questionados acerca da obrigatoriedade da participação dos professores nos cursos de formação continuada:

Não, chega pra escola como convite. A gente sabe que muitas vezes lá... tem diretor que já força mais um pouquinho para que o docente vá pra formação, só que a gente também sabe de situações onde que, de repente, o docente liga aqui “mas teve formação sobre isso? porque em nenhum momento eu fui avisada”. Também acontece da formação que o docente quer ir, porém o gestor, não sei porquê, acaba se perdendo nos comunicados ou esquece de avisar. Mas em nenhum momento a gente cobra, nenhum momento. Desde o ano passado até 2020 tinham uma postura maior, mais intensiva de cobrança, de convocação; só que enquanto equipe, desde 2021 a gente entende que eles vão fazer o que eles sentem essa necessidade de buscar né, porque às vezes a gente acaba forçando um pouco essa presença dos docentes; só que se não acontece na prática acaba ficando inviável mesmo então a gente precisa tá trabalhando assim, pensando no fortalecimento mesmo e que eles sintam essa necessidade, não se sintam obrigados (G1, 2023).

Não, nenhuma é obrigatória. Todas são convite (G2, 2023).

A participante G4 esclareceu que a participação dos docentes nos cursos de formação continuada não é obrigatória; porém, afirmou que ela é um item na avaliação de desempenho anual do professor, feita pelo diretor. Veja-se:

É, ela é um item na avaliação do professor. Então, lá, na avaliação de desempenho anual do professor, que o diretor faz junto com ele, tem o item “participa de formação continuada, faz atualização, né, da profissão e tal”. E o diretor vai mensurar uma nota ali, junto com o professor. Então, essa lista

de presença e controle de frequência pode embasar o diretor para essa nota e também o servidor para dizer “eu participo”. Nós certificamos também, o Imape, né? A nossa gerência do Imape certifica todas as nossas formações, porém, não é obrigatória, tá? [...] É um item avaliado, mas não é obrigatório. Então, não tem uma obrigatoriedade de carga horária (G4, 2023).

O diretor D1 afirmou que os gestores da Secretaria Municipal de Educação não dizem que a participação dos professores nos cursos de formação continuada é obrigatória, mas colocam que a escola tem que liberar os docentes para fazer as formações e que todos da sua Unidade de Ensino participam. Esclareceu que a escola tem que dar condições para os professores participarem das formações. Vejamos:

Eles não falam, assim, que é obrigatória, eles colocam que a escola tem que liberar eles para fazer as formações, mas todos da escola aqui participam, né? A escola tem que dar condições. É uma das perguntas que eles perguntam para nós, por exemplo, quando faz algum assessoramento: “a escola dá condições para os professores participarem das formações?” (D1, 2023).

A entrevistada P3, por sua vez, afirmou que a participação dos docentes nas formações “é obrigatória”.

Analisando-se as respostas apresentadas pelos participantes, denota-se que não há uma obrigatoriedade expressa para que os professores participem dos cursos de formação continuada; porém, considerando que há um controle de frequência e que tal frequência é um parâmetro considerado na avaliação de desempenho dos docentes, é crível que estes podem acabar se sentindo tacitamente obrigados a participar, o que se observa pela citada resposta da participante P3.

Como mencionado anteriormente, a participação obrigatória pode fazer com que alguns docentes frequentem as atividades formativas por pura formalidade, apenas para garantir um bom resultado na avaliação anual de desempenho, sem qualquer empenho em extrair o melhor proveito das formações ofertadas. A par disso, pode haver muitos outros fatores para eventual ausência de engajamento dos docentes no que diz respeito à formação continuada. Neste contexto, chegamos ao principal questionamento desta subseção: os docentes são interessados e engajados na formação continuada ofertada pelo Município? Em caso negativo, qual o motivo do desinteresse e a possível solução para o impasse?

Vejam-se as respostas dadas pelos gestores sobre tal questionamento:

Minoria... é isso que eu tenho percebido. A formação continuada ela se dá no momento da hora atividade né, os docentes eles têm 33% de hora atividade

que é pra preparar a aula, planejamento, formação, estudo, pesquisa e a gente percebe uma resistência às vezes muito grande dos docentes de sair da escola e ir para o local onde tem essa formação, às vezes uma reclamação de que “Ah, mas eu tô perdendo hora atividade”. Eles não entendem muitas vezes que faz parte da hora atividade. A gente ouviu muito “tô perdendo hora atividade para isso”, “que às vezes eu tenho uma necessidade maior de preparar aula, de fazer uma adaptação curricular, de chamar um aluno para fazer um trabalho individualizado”. Então a gente percebe, tenho percebido desde o ano passado uma... um grande número de reclamações contra isso, tanto que uma das orientações que a gente teve esse ano é de que a gente diminua um pouco essas formações porque tá tendo uma reclamação grande das equipes quanto a essas formações.

A gente tem percebido nesse pós-pandemia, nessa volta do presencial, uma postura diferenciada dos nossos professores. Desde o ano passado, a gente tem percebido né, não sei se a defasagem, eu acredito que que hoje eles têm a defasagem, tá muito gritante, né? O nosso aluno do primeiro ano não tá no nível de primeiro ano nem do segundo nem do terceiro e assim por diante e essa postura mudou nesses dois últimos anos. Eu creio [que] por uma questão de aflição mesmo, de angústia do professor, que ele quer estar na escola visando diminuir essa defasagem e não tá entendendo a importância dessas formações (G1, 2023).

Eu vejo assim mais desinteresse do que interesse. Eu acho, assim, que mais por comodidade, mais pela estabilidade, né? Assim, não são todos, não. Tem uns que fazem serviços maravilhosos. Que eles vão para formação. Aí depois eles mandam feedback pra gente, manda o trabalho deles lá em sala de aula, sabe? Saem trabalhos maravilhosos. Mas a grande maioria, às vezes eles já vão tão armados, tipo “ai, estou vindo para mais uma formação; ai, eu tenho que vir mesmo? Ai, eu tenho tanto trabalho lá na escola”. Às vezes ele tá com uma necessidade, a formação é sobre a necessidade dele e ele fica se debatendo lá na sala de aula, sabe? Mas com dificuldade de sair daquele...daquele entorno ali, sabe? (G2, 2023).

Eu acredito que a maioria são sim... são interessados, né? Os docentes são interessados e engajados nas formações, nós observamos, né? Porque nós estamos ali junto com eles. As que nós ofertamos, a que eu ministro ou a que eu estou ali presente quando é profissional de fora, nós observamos, sim, o interesse, o engajamento. E lá no dia a dia também, muitos dos nossos servidores desempenham um papel e uma ação pedagógica muito importante e relevante, levando tudo aquilo que eles aprenderam. Em muitos casos, a gente observa que não tem interesse, né? Não tem interesse, acha tudo difícil, sempre espera que o outro faça por ele, então nós temos essas ações e nós trabalhamos pontualmente, né? (G3, 2023).

Sim, eles são bem engajados. Por exemplo, na plataforma ATLA, que nós usamos muito na pandemia... na plataforma ATLA, nós tínhamos lá uma formação de adaptação curricular para o Ensino Fundamental. Nós temos 600 professores no Ensino Fundamental para aquela formação... 575 ou 579, não lembro, participaram. Então, assim, participam, né? Acessaram, então, quando ele repete o acesso só conta uma vez, tá? Então ele acessou, ele participou, ele volta lá nessa formação gravada, eu estou com uma dúvida no manejo, estou com uma dúvida na adaptação, volto lá, estou com uma dúvida no fonema, no grafema, na estrutura da palavra, naquela formação tal, volto lá e assisto novamente. Então, como o CPF dele já foi logado, não repete. Então, por essa métrica, nós sabemos que tem uma boa aceitação dos professores, tanto que

são temas que eles abordam, que eles levantam pra nós, né? A necessidade, então, nós trazemos aquilo que é a necessidade da rede, levantada por eles mesmos.

E nas formações presenciais, é quase 100%. A presencial é mais ainda que a online. Então a presencial, quando a formação é de Matemática, por exemplo, para quintos anos, [...] todo mundo participa porque é uma formação que eles solicitaram também, eles precisam desse conhecimento e tem a parte prática na formação. Então, assim, é uma adesão de praticamente 100% presencial (G4, 2023).

O diretor D1 declarou que alguns docentes são engajados e alguns não, sendo que muitas vezes a participação dos professores nos projetos e nas formações só é conseguida se houver cobrança:

Alguns sim, alguns não. A gente vê, assim, que você consegue participação nesses projetos, na formação, se você ficar ali em cima, cobrando. Se não, eles não querem participar, não é? Eles acham que já tem muita coisa para fazer e é uma coisa, mas é uma coisa a mais para eles (D1, 2023).

O diretor citou ainda como um exemplo de reclamação de uma docente a distância do IMAPE, que é o local de ministração dos cursos:

Agora, por exemplo, teve uma formação da de fluência, né? Que os professores de segundo ano tinham que participar [...]. E essa professora que eu te falei que eu precisei falar, chamar atenção da questão da plataforma, ela tinha que fazer essa formação e era lá no núcleo, então ela disse: “eu não quero ir porque é longe da minha casa, eu não tenho carro, eu tenho que pegar transporte escolar”. Algo para transporte né? De circular alguma coisa. Essa foi uma das queixas, só que ela foi (D1, 2023).

Vejam-se as respostas dadas pelos participantes P2 e P3 no que diz respeito ao seu interesse e engajamento:

Acho que sim. Eu acho que sim, mas sempre esperando né que seja um curso que vai, que vai assim... acrescentar na sua vida, né? Porque, como pessoas que estão assim há mais tempo no município, tem essa questão de às vezes ser um curso que não vai te acrescentar muito, né? Às vezes alguns não tem muita vontade de ir, né? Até porque pra você, geralmente, você ir em curso, você tem que trocar a sua hora atividade com alguém, né? Aquele tempo que você tem de hora atividade ali para preparar suas aulas, você tem que... vai entrar outro professor no teu lugar, então depois você fica sem hora atividade, né? Então, assim, tem que ser cursos que realmente vão te acrescentar, porque você já está perdendo ali um tempo que você senta para você planejar a tua aula né, pra corrigir prova, para lançar prova. Então, assim, precisa ser algo assim, que realmente vai te acrescentar (P2, 2023).

Não, no geral, não (P3, 2023).

E por que você acha que isso acontece? Esse desinteresse.

Não parte de todo mundo esse interesse. Ela é mal vista pela maioria, que não gosta de ir, não gostam de participar, acham que é perda de tempo. É o que eu escuto aqui, no geral, tá? A maioria não gosta. Falou em formação já é “ah, não acredito, de novo?!” (P3, 2023).

Mas você acha que isso é uma questão pessoal? Você, no geral, gosta?

Eu gosto, principalmente se eu for e valer a pena. Legal. Eu gosto. Mas a maioria não gosta, não. Vem alguma coisa nova, já sabe... bem resistente, sabe aquela coisa? (P3, 2023).

Analisando as respostas apresentadas pelos participantes citados, é possível verificar que apenas a resposta da participante G4 foi completamente positiva e sem ressalvas, no sentido de que existe interesse e engajamento dos professores na participação dos cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação. Todas as demais respostas apresentadas indicam que o engajamento e interesse dos professores em participar das atividades formativas não atinge um nível satisfatório e/ou desejável.

As participantes G1 e G2 apresentaram uma perspectiva menos esperançosa, indicando que o engajamento e o interesse nas formações parte da minoria do professorado. Já a participante G3 afirmou que acredita que a maioria dos docentes são interessados nas atividades formativas; porém, ressaltou a existência daqueles que não se empenham e criam óbices.

A par disso, a participante P2 afirmou que acredita que os docentes são interessados, mas sempre com a esperança de que seja um curso que acrescente algo em suas realidades, já que um tempo de hora atividade é despendido para isso. Por fim, a participante P3 afirmou que em sua realidade a maioria dos professores são desinteressados nas formações e as veem como perda de tempo, corroborando com as declarações das participantes G1, G2 e P2.

Observa-se que prepondera uma perspectiva negativa com relação ao interesse, empenho e comprometimento dos professores em participar dos cursos de formação continuada. Neste contexto, questiona-se: a que se deve esse desinteresse dos docentes? Quais as suas razões?

Com base nas respostas fornecidas pelos participantes para as questões abordadas nesse eixo e em eixos anteriores, bem como pautando-se em uma visão ampla e geral das entrevistas, foi possível constatar 05 (cinco) principais possíveis razões para a falta de engajamento dos docentes, quais sejam: 1) cursos que não atendem suas necessidades; 2) anseio por reduzir as defasagens causadas pela pandemia; 3) comodismo e resistência ao novo; 4) volume ou sobrecarga de trabalho; 5) distância do local de ministração.

O primeiro possível motivo de desinteresse dos docentes é a oferta de determinados cursos que não atendem suas necessidades, que se trata de um problema comum a nível

nacional, conforme levantado nos artigos abordados na subseção 2.4. Este motivo foi levantado com base nas análises realizadas na subseção 3.3.3 e com base nas respostas das participantes P1, P2 e P3 em relação ao interesse e engajamento dos docentes.

Conforme mencionado, a participante P2 respondeu que acha que os docentes são interessados e engajados nas formações, mas sempre esperando que seja um curso que vai acrescentar em suas vidas. Entende-se que tal resposta indica que o interesse dos docentes está atrelado à expectativa de que a formação lhes acresça conhecimentos e lhes supra necessidades. Já a participante P3 afirmou que gosta das formações, principalmente se ela for e valer a pena. Nestas circunstâncias, entende-se que o termo “valer a pena” utilizado pela participante refere-se à utilidade do conteúdo do curso de formação para o desempenho de seu trabalho, conforme as necessidades encontradas em seu dia a dia.

Entende-se que, além de conteúdos alheios à realidade dos docentes, um outro fator que pode fazer com que um curso não seja proveitoso e não atinja suas finalidades é um ministrante que não conhece a realidade dos professores do município. Quando questionadas se achavam importante que o ministrante do curso conhecesse sua realidade escolar, as participantes P1, P2 e P3 afirmaram categoricamente que “sim”. A participante P1 explicitou que palestrantes de lugares distantes, como outros estados, vêm de sistemas escolares diferentes e ignoram a realidade escolar do município; afirmou também que deveria haver uma maior valorização dos profissionais da região, pois existem muitos mestres, doutores e outros profissionais altamente qualificados que conhecem a realidade local e que agregariam muito mais do que profissionais de fora.

A participante P2 afirmou que “um ministrante que conheça a realidade escolar dos docentes deveria ser uma regra”. A participante P3 afirmou que acha “muito importante que o ministrante conheça sua realidade escolar, mas a maioria não conhece, porque vem de fora;” frisou que já houve ministrantes de fora que passaram “coisas impossíveis de serem trabalhadas com as crianças”, justamente por não conhecerem o contexto local.

Diante disso, reforça-se a necessidade de aprimoramento do processo de diagnóstico de carências e de atenção na escolha dos ministrantes, para que os cursos de formação continuada sejam assertivos e proveitosos no sentido de atender às necessidades dos docentes, despertando, dessa forma, maior interesse na participação.

O segundo possível motivo de desinteresse dos docentes, considerando o contexto pandêmico e pós-pandêmico, é a aflição e o anseio por aplacar a defasagem decorrente do período de ensino remoto. Este motivo foi levantado com base na resposta da participante G1 em relação ao interesse e engajamento dos docentes. Quando questionada sobre possíveis

razões para o desinteresse dos docentes, a participante afirmou que atualmente tem percebido que a falta de engajamento está relacionada às aflições e angústias do professor, que anseia por estar na escola na maior parte do tempo visando diminuir a defasagem de aprendizagem causada pelo ensino remoto e não está entendendo a importância e a possibilidade de impacto dessas formações.

O motivo apresentado pela participante G1 é singular, eis que não foi pontuado por outros participantes; porém, é extremamente válido e pertinente, considerando os reflexos do momento histórico vivenciado. Acredita-se que com o passar do tempo e com a gradativa reparação dos prejuízos ocasionados pelo ensino remoto emergencial, mediante intenso trabalho de todos os envolvidos nos processos educativos, este motivo deixará de existir.

O terceiro possível motivo de desinteresse dos docentes é o comodismo e a resistência ao novo. Este motivo foi levantado com base em afirmações dos participantes G2, G3, P1 e P3. A participante G2, quando questionada sobre o engajamento dos professores nas formações e o motivo de eventual desinteresse (resposta transcrita), afirmou que há mais desinteresse do que interesse e apontou como motivo o comodismo atrelado à estabilidade.

A participante P1, ao responder a pergunta sobre o repasse de sugestões aos gestores, que se trata de objeto de análise da subseção 3.3.4, fez a seguinte afirmação:

[...] por parte dos próprios professores há uma resistência em estudar, entendeu?! Então, também não vamos jogar as culpas só no município ou só no gestor ou em alguém... também vamos olhar pra esse lado, porque tem muitos educadores que **“Ah não, me formei, pronto, acabou... fiz a minha pós-graduação que me garantiu aquele avanço, que é um só, não tem porque eu estudar mais, a minha prática me garante o meu salário e eu não vou me preocupar com o jeito que eu tô ensinando**, porque meu jeito é certo”. Então, muitas pessoas não estão nem preocupadas com a formação, tem professor que na hora da formação está dormindo (Grifo nosso) (P1, 2022).

A afirmação da entrevistada P1 corrobora com as declarações da entrevistada G2, no sentido de que a razão do desinteresse de alguns docentes em participar das formações pode ser o comodismo atrelado à estabilidade do cargo.

Relacionado ao comodismo está a resistência ao que é novo. A participante G3 citou que quando é apresentado aos docentes um novo método de alfabetização, por exemplo, eles fazem reclamações do tipo “ah não, eu não vou deixar a minha metodologia tradicional para fazer isso não, até agora isso deu certo, porque é que agora eu tenho que mudar?”. Em consonância, a participante P3, ao falar sobre o interesse dos professores em participar das atividades formativas, assim frisou: “vem alguma coisa nova já sabe... bem resistente”.

Denota-se que o comodismo e a resistência ao novo é um motivo estritamente pessoal; porém, ainda que pouco possa ser feito para modificar questões pessoais arraigadas, acredita-se que a conscientização dos docentes acerca da importância das formações e seus impactos como ferramenta de transformação social pode ser uma alternativa para tentar aplacar a situação. Tal conscientização pode ser feita pelos próprios gestores das Unidades de Ensino nas ocasiões em que se reunirem com os docentes para conversar sobre suas necessidades, o que pode ser feito na forma já sugerida anteriormente, qual seja: rodas de conversa. Além disso, pode também ser feita pelos próprios gestores da Secretaria de Educação, de forma mais intensa, quando realizarem as visitas nas Unidades de Ensino.

O quarto possível motivo de desinteresse dos docentes em participar das formações é a sobrecarga de trabalho. Este motivo foi levantado com base nas respostas dos participantes G1, P2 e D1 em relação ao interesse e engajamento dos docentes. A resposta da participante G1, transcrita anteriormente, revelou que os professores reclamam de ir para as formações por estarem perdendo sua hora atividade, pois não entendem, muitas vezes, que a formação faz parte da hora atividade. A gestora pontuou também que os docentes alegam, por exemplo, uma necessidade maior de preparar aula, de fazer uma adaptação curricular ou de chamar um aluno para fazer um trabalho individualizado.

Embora a hora atividade também seja destinada ao aperfeiçoamento profissional dos docentes, a resposta dada pela participante colocou em evidência uma preocupação exacerbada de alguns profissionais em priorizar o momento de sua hora atividade para outras tarefas inerentes à sua função, que não a participação nos cursos de formação continuada. Entende-se que tal preocupação pode estar atrelada ao volume ou sobrecarga de trabalho do professor, pois muitas são suas incumbências, como por exemplo, plano de aula, estudo e planejamento, elaboração e correção de avaliação interna, preparação para aplicação de avaliações externas, demanda de pais para atendimento, auxílio em eventos escolares, correção de avaliações, entre inúmeras outras.

Tal entendimento é corroborado pela participante P2, ao afirmar que “alguns professores não têm muita vontade de ir para as formações, principalmente porque ficam sem a hora atividade, que é justamente o momento para preparar suas aulas e realizar outras tarefas”, razão pela qual é importante que os cursos ofertados realmente acrescentem. No mesmo sentido foram as falas do participante D1, que afirmou que é necessário cobrar os docentes, se não eles não querem participar, pois acham que já têm muita coisa para fazer e a formação é uma coisa a mais; indicou a possibilidade de que um dos motivos do desinteresse seja a sobrecarga de tarefas, visto que a formação é considerada como “uma coisa a mais para fazer”.

Não se ignora que os professores realizam um alto volume de tarefas em sua rotina profissional, o que pode decorrer tanto de suas próprias funções, quanto de uma lógica de eficiência máxima imposta por uma concepção produtivista de ensino. De todo modo, cada momento de sua rotina é valioso e não pode ser despendido para atividades profissionais ineficazes. Tal fato reafirma o quão imperioso é que as atividades formativas sejam proveitosas e úteis para os docentes, atendendo suas reais necessidades. Entende-se que, se as formações ofertadas forem assertivas no que diz respeito à supressão de carências dos docentes, naturalmente eles compreenderão a importância de utilizar sua hora atividade para participar das formações.

O quinto possível motivo de desinteresse dos docentes na participação dos cursos é a distância do local de ministração. Este motivo foi levantado com base em afirmações dos participantes P3 e D1. Convém consignar que as afirmações aqui abordadas foram feitas pelos citados participantes tanto em resposta à questão principal que embasa este eixo quanto em resposta a questões diversas. Isso porque, conforme mencionado inicialmente, seriam abordadas questões complementares que pudessem explicar possíveis razões que interferem no interesse e no engajamento dos professores em participar das atividades formativas, eis que se mostra pertinente carrear todos os eventuais motivos identificados no contexto geral das entrevistas.

A entrevistada P3, ao ser questionada sobre o compartilhamento de sugestões e desejos com os gestores da sua Unidade de Ensino, fez o seguinte relato:

Eu vou falar uma coisa pra você: eu já fiz a desistência de uma formação uma vez, de Matemática, que eram vários dias que eu tinha que sair daqui e ir lá no IMAPE, que é super longe, não sei se você sabe onde que é? Deixava a escola, largava a minha hora atividade e ia lá. E eu fui umas 2 vezes... gente, eu desisti, eu assinei uma ata pedindo para desistir de ir. Daí me fizeram assinar uma ata que eu estou desistindo de assistir porque não tinha aproveito nenhum. Eram coisas, assim, que não dava para trabalhar com criança, sabe? (P3, 2023).

A resposta da docente reafirma dois possíveis motivos já abordados, notadamente a oferta de um curso cujo conteúdo não tenha proveito, ou seja, não atende às necessidades, e a preocupação em “perder” o momento de hora atividade, relacionada ao excessivo volume de trabalho. A par disso, a docente indicou um outro motivo que pesou na sua decisão de desistir da formação: a distância do local de ministração, que também foi uma barreira apontada pelo entrevistado D1 anteriormente.

Fica evidente, portanto, que a distância do local de ministração das formações é um fator que possivelmente interfere no interesse dos professores de participar. Conforme se extrai das entrevistas e dos relatórios levantados, a maior parte dos cursos é ministrada no IMAPE, que fica localizado em um bairro um pouco mais distante da região central. Neste caso, entende-se que uma alternativa seria fornecer transporte aos professores ou alternar frequentemente o local de ministração dos cursos, firmando-se parceria com as universidades localizadas no centro para utilização de seus espaços.

Frisa-se que os motivos aqui citados foram extraídos de modo a considerar todo o contexto das entrevistas. Buscou-se averiguar todas as possibilidades de desinteresse citadas pelos entrevistados, a fim de fornecer subsídios para eventuais tomadas de providências no sentido de sanar as causas de desinteresse.

Na próxima subseção é tratada a existência de uma influência da formação inicial dos docentes sobre sua formação continuada, averiguando-se os eventuais impactos de tal influência.

3.3.6 Influências da formação inicial

Nesta subseção são trazidas as perspectivas dos participantes acerca da eventual influência ou impacto da formação inicial dos docentes nos processos de formação continuada. Isso porque, os professores da rede municipal de educação fizeram sua formação inicial (graduação) em diferentes áreas, diferentes épocas e diferentes modalidades, de modo que é possível que tais diferenças interfiram em alguns aspectos relativos às suas carências e interações individuais com as atividades formativas.

A base principal para o desenvolvimento deste eixo é a seguinte questão: na sua opinião, a formação inicial do docente exerce influência ou tem algum impacto nos processos de formação continuada? O intuito do questionamento, como já mencionado, é averiguar de que forma as especificidades da formação inicial de cada docente podem impactar nos processos formativos.

Veja-se a resposta fornecida pela gestora G2 para tal questionamento:

Essa é uma ótima pergunta, Sara, porque é... existe uma falha muito grande na formação dos nossos... na nossa formação mesmo, né? Eu sou formada em Letras e Pedagogia, mas existe uma falha, um desequilíbrio, digamos assim, entre aquilo que é lá acadêmico, né? De formação, e a necessidade da prática parece-me que não acompanha. E hoje nós estamos sofrendo muito com as formações, primeira licenciatura né, primeira formação é... a distância. Então, essas

faculdades que muitos profissionais que estão chegando hoje no nosso município, não só no município como na educação como um todo né, estão chegando sem preparo, não fizeram estágio porque muitas graduações tem um estágio mínimo, é... um estágio que não é acompanhado por professores, uma formação superficial. Então, você vai falar de habilidades preditoras, BNCC, tudo isso que eu comentei com você, né? Todos esses termos, todos esses assuntos, nós observamos que não existe uma formação para sustentar a necessidade do dia a dia e isso a gente já tem conversando até dentro da própria câmara temática de educação, mas eu observo que não tem não tem um interesse ali por isso, e eu acredito que a grande problemática que nós temos é isso, dessa distância entre o que se aprende e a necessidade ali do dia a dia, quando assume uma sala de aula. Então é nossa... hoje é a nossa grande fragilidade, porque como você colocou, aqueles que se formaram já há muito tempo, muitos não estão se atualizando, né? A gente observa isso pela própria tecnologia. Tem professores ainda que não sabem enviar um e-mail. Então, como que eles irão se apropriar? Por exemplo, nós temos lousa digital no nosso município, nós temos plataformas no nosso município... ali, quando você falou de formação e nós temos formação também dentro de plataformas digitais, documentação dentro das plataformas, então nós temos, hoje nós temos isso, nós temos professores mais antigos que “ai, já estou me aposentando, isso não é para mim”; porque requer um estudo, né? Um debruçar de estudos em cima de tudo isso de novo né... parâmetros que se transformaram em referenciais curriculares, entender a taxonomia de Bloom, que fundamentou ali toda a BNCC. Então, quando você fala de temas como estes, que são importantíssimos para compreender a construção histórica da educação, esses professores não se aprofundam... muitos né, ainda bem que são... que temos uma parcela, digamos que um terço, mas faz a diferença, né? Estão ali com alunos, se fosse um professor só já poderia comprometer, no mínimo aí, quantos alunos ao longo de sua carreira, né? Se uma sala é com 25 alunos, só a gente fazer a matemática. Mas, assim, eu creio que existe sim uma grande parcela, uma parcela significativa em relação à formação, sim, dos nossos professores, orientadores, e que complica, né? Que acaba sendo um complicador para compreensão desse impacto aí da formação continuada (G3, 2023).

A participante G1, ao tecer comentários relativos a um outro questionamento, acabou fazendo pontuações muito semelhantes às da participante G3, no seguinte sentido: “Muitos docentes estão vindo de formações a distância sem base, e muitas vezes necessitamos trazer formação de conteúdos da faculdade”. Denota-se que ambas as gestoras apontaram falhas na formação inicial que interferem nos processos de formação continuada, sendo possível perceber pelas falas das participantes que, atualmente, o maior problema se encontra na modalidade educação à distância.

A pergunta objeto deste eixo foi feita também ao participante D1, relativamente à sua própria formação inicial e à sua visão acerca dos impactos da formação inicial dos docentes atuantes na Unidade de Ensino sob sua gestão, obtendo-se a seguinte resposta:

Eu acho que a minha formação inicial ainda teve bastante lacunas em determinadas situações, né? Por exemplo, não me preparou para trabalhar com o aluno que tem uma necessidade específica... Também não preparou para ser diretor da escola, né? A minha formação inicial não preparou. Talvez no curso de pedagogia, né? Porque eu trabalho também no departamento de Pedagogia da Unespar e eu vejo lá que, por exemplo, já tem a disciplina de gestão, né? Tem uma disciplina de Educação Especial, então ele já trabalha mais esse profissional né, do que a minha formação inicial em Letras (D1, 2023).

E no caso dos professores, você acha que tem essa influência também? Eu lembrei agora da professora que você citou o exemplo, que está há muitos anos aí.

Ai, eu acho que com certeza. A formação dela [docente citada como exemplo no decorrer da entrevista] tem muito tempo, né? Faz anos, com certeza. Então, assim, com certeza tem essa lacuna também (D1, 2023).

Você percebe alguma diferença entre os professores que se formaram na educação à distância e os que se formaram no presencial?

Acho que a gente percebe um pouco. Talvez ali no conhecimento, talvez para trabalhar alguma coisa ou outra a gente percebe. Tem professores mais engajados que se formaram presencialmente, sabe? Trazem recursos tecnológicos, consegue trabalhar diferencialmente... e os professores que trabalham à distância. Parece que ficam ali mais presos no conteúdo, com uma coisa assim, sabe?

Sabe que a gente percebe também muitos erros... dificuldade de escrever em relatórios. Porque acho que ali, na formação presencial, na minha, por exemplo, a gente escreveu muito texto, sabe? Era muitos trabalhos escritos para serem entregues, provas dissertativas, escrever artigo, então a gente tem que ter contato com a escrita e a gente vê que alguns professores têm dificuldade para fazer relatório. Escreve errado, falta concordância, entendeu? Não tem uma linearidade na sequência, começa a falar de uma coisa muda para outra, depois retoma de novo. Então tem essas lacunas, é uma coisa também que eu acho que deveria estar, não sei se seria o certo, né? Ter uma formação mesmo pros professores. Talvez, como escrever um relatório, né? É claro que é uma das atribuições das funções deles, eles têm que saber isso. Muitas coisas a Secretaria, ela vê assim “ó, se é da função do professor, tem que saber, a Secretaria não tem obrigação de ofertar uma formação para isso.”

As respostas fornecidas pelas docentes P2 e P3 foram no mesmo sentido das respostas citadas:

Você acha que a sua formação inicial, o curso de Pedagogia que você fez lá atrás, exerce alguma influência ou tem algum impacto nos processos de formação continuada? A forma como você recebe o conteúdo da formação, as carências da sua formação inicial ou a época que você se formou.

É, eu acho que sempre tem algumas lacunas no curso, né? No de Pedagogia, de formação, que você vai preenchendo ao longo do tempo, com esses cursos e com o dia a dia mesmo. Eu acho que o curso de Pedagogia, ele deixa sim, bastante lacuna. Ao menos quando eu fiz, né? Pode ser que agora seja diferente, mas assim, eu acho que ele deixa bastante lacunas, sim. É... essa primeira formação (P2, 2023).

Sim, sim. A Pedagogia me faz muita falta. Daí eu fiz duas pós na área da Educação. Não fiz nada na área de Geografia, nada, sabe... tanto que se eu for dar aula de Geografia, eu vou ter que estudar tudo de novo. Então, eu fiz o magistério, que ajudou bastante, né? Mas a formação de Pedagogia fez muita falta, sim. E as pós me ajudou muito, foi o que ajudou sabe, para entender o assunto. E o dia a dia falando sobre o assunto e aprendendo. Mas impactou, sim (P3, 2023).

As respostas unânimes fornecidas pelos participantes evidenciam que a formação inicial exerce influência nos processos de formação continuada. Isso porque, o docente para o qual a formação continuada é ofertada é resultado de uma graduação que pode ter apresentado carências em diversos pontos.

Com base nas respostas apresentadas pelos participantes e considerando amplamente todas as entrevistas, foi possível constatar alguns aspectos da formação inicial capazes de impactar na formação continuada, quais sejam: a área da formação; a época da formação; a modalidade da formação; e as lacunas da formação.

Conforme se verifica das respostas apresentadas pelos participantes D1 e P3, cujas formações iniciais são Letras e Geografia, respectivamente, estes mencionaram sentir falta de alguns conhecimentos que são oferecidos no curso de Pedagogia. O participante D1 afirmou que sua graduação em Letras não o preparou para lidar com alunos com necessidades específicas e para ser gestor, mas ele observa que atualmente o curso de Pedagogia da Unespar oferece as respectivas disciplinas. Já a participante P3, graduada em Geografia, é enfática ao afirmar que o curso de Pedagogia lhe faz muita falta no exercício de seu mister.

Com relação à época da formação, constatou-se que o principal fator sobre o qual isso interfere é a utilização de recursos tecnológicos para agregar os processos educativos. Observou-se pelas respostas dos participantes que os docentes que fizeram sua graduação há mais tempo possuem dificuldade para lidar com as novas tecnologias.¹⁶

Outro fator muito influente sobre os processos de formação continuada é a modalidade da formação inicial. Conforme citado pelos participantes G1, G3 e D1 a graduação à distância tem formado profissionais com inúmeras carências. Conforme se extrai das declarações dos entrevistados, os cursos à distância possuem uma certa superficialidade e a maioria não exige uma teoria aliada à prática, o que pode resultar em profissionais com dificuldades em coisas rotineiras, como por exemplo, a escrita de relatórios.

¹⁶ A relação entre a prática docente e as novas tecnologias de ensino foi superficialmente citada no texto em razão das respostas apresentadas pelos entrevistados; porém, o assunto não é objeto da pesquisa. O estudo do tema pode ser aprofundado mediante leitura de outros materiais. Ver, por exemplo: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654687>>. Consulta em: 28 jun. 2023.

Denota-se que independentemente da área, da época e da modalidade da formação inicial, fato é que todas as graduações possuem lacunas, conforme se verifica das declarações das participantes G3 e P2. É certo que nenhuma graduação, por melhor que seja, é capaz de preparar o profissional para toda e qualquer demanda da prática docente, de modo que as lacunas dessa formação inicial resultam em carências profissionais que podem ser sanadas pela prática do dia a dia, pelo esforço individual dos docentes no sentido de estudar os temas nos quais possuem dificuldades e também pelas formações continuadas.

Neste contexto, não se discorda que a Secretaria Municipal de Educação não tem obrigação de ofertar cursos relativos a assuntos que os docentes deveriam ter aprendido durante a graduação e que são próprios de suas atribuições; porém, sendo percebida uma carência comum a um significativo número de docentes, entende-se que a oferta de um curso de formação continuada para a supressão de tal carência, ainda que derivada da formação inicial, só tem a contribuir com o desenvolvimento da educação municipal como um todo, sendo que os alunos serão os maiores beneficiados.

Conclui-se, portanto, que, tratando-se de uma carência decorrente de lacuna na formação inicial, que não possa ser suprida pela prática e que trate de assunto complexo demais para ser estudado por conta própria, deve o município ofertar uma formação continuada para suprir a necessidade, ainda que não tenha obrigação, pois a educação municipal não pode ser prejudicada por algumas lacunas inevitáveis decorrentes das graduações dos docentes.

Na próxima subseção será abordada a existência de avaliação de resultados efetivos da formação continuada de professores, abrangendo diversas nuances de eventual avaliação.

3.3.7 Avaliação de resultados

Nesta subseção, são trazidas informações e análises acerca da avaliação de resultados dos cursos de formação continuada de professores, com base nas declarações fornecidas pelos entrevistados. O objetivo é abranger tanto a existência de avaliação por parte do município de Campo Mourão/PR e suas nuances, quanto a aplicação prática dos conteúdos das atividades formativas pelos docentes em sua rotina escolar.

A base para o desenvolvimento deste eixo são os seguintes questionamentos: o Município de Campo Mourão/PR avalia os resultados efetivos dos cursos de formação continuada? Se sim, qual a forma de avaliação? (perguntado aos gestores); você tem conhecimento se o Município de Campo Mourão/PR avalia os resultados efetivos dos projetos e cursos de formação continuada ofertados? (perguntado aos docentes); os professores aplicam

os conteúdos dos cursos de formação em sua prática? Caso não sejam aplicados pelos docentes ou sejam pouco aplicados, qual a razão disso em sua opinião? (perguntado aos gestores); você aplica ou tenta aplicar os aprendizados dos cursos de formação continuada em sua rotina? Existe alguma dificuldade na aplicação prática? (perguntado aos docentes e diretor); os professores da sua unidade de ensino aplicam em sala de aula aquilo que aprendem nos cursos de formação? Você fiscaliza de alguma forma se tal aplicação ocorre? A escola consegue proporcionar estrutura física, didática e humana para a aplicação dos conteúdos? (perguntado ao diretor).

Ambos os temas abordados nas questões arroladas supra, notadamente a existência de avaliação de resultados pelo município e a aplicação prática dos conteúdos pelos docentes, estão intrinsecamente ligados. Isso pois, espera-se como resultado da formação continuada que o professor aprimore seus conhecimentos e ações e coloque isso em prática no seu exercício profissional. Esse aprimoramento traz benefícios para o próprio docente, para os alunos - que têm contato com um processo de ensino-aprendizagem melhorado - e para o sistema educacional do município, na medida em que a efetivação desse processo por vários professores enriquecerá os processos educativos e fará com que mais alunos tenham uma formação de qualidade, e conseqüentemente mais cidadãos e recursos humanos entrem ativamente na sociedade no médio e longo prazo.

Acerca da avaliação de resultados efetivos dos cursos de formação continuada pelo município de Campo Mourão/PR, alguns dos gestores apresentaram as seguintes respostas:

A gente avalia de acordo com reuniões com o pedagogo. O pedagogo é que tem essa ponte entre nós e os docentes. A gente não lida diretamente com os docentes até para não tirar a autonomia do pedagogo. Às vezes dá vontade, né? Até esse ano eu pensei inúmeras vezes em fazer grupos pequenos, primeiro com professor de primeiro, depois do segundo ano e vamos conversando, só que a gente sabe que às vezes uma postura nossa, alguma fala mínima, já pode tirar totalmente a autonomia do orientador e a gente preza por isso, mas o próprio orientador entra na sala de aula, assiste as aulas e eles nos trazem essa devolutiva, essa avaliação que eles fazem pra gente entender se estamos no caminho certo ou não ou se vamos mudar as nossas estratégias (G1, 2023).

Nós avaliamos com as visitas, com os resultados educacionais...nós temos diagnósticos, nós temos avaliações internas e externas, né? Nós solicitamos sempre que os gestores façam essa avaliação também e na plataforma sempre que tem uma formação ali, dentro da plataforma, existem perguntas né, referentes aos temas trabalhados que o professor registra a sua resposta. Mas nós sabemos que, como a gente estava comentando anteriormente, isso nem sempre significa que ele aprendeu, né? Então, a efetivação mesmo ali da prática é como nós observamos, e quem faz essa avaliação com um peso maior é o gestor, e a gente volta naquela problemática: nós temos gestores e gestores, nós temos orientadores e orientadores, né? Nós temos uma dificuldade grande

também com muitos orientadores que tiveram uma formação inadequada e também não estão se atualizando, mas esses a gente trabalha pontualmente, como eu disse para você, chamando, registrando, cobrando, dando subsídios para melhorar e buscando essa efetivação. E também nós temos uma avaliação de desempenho, só que ainda não atingimos o ideal da avaliação. Então, os gestores não sabem ainda avaliar porque eles falam assim “mas não tem um item específico sobre formação” e, na realidade, as formações se diluem dentro dos itens ali, da avaliação da qualidade do ensino... na efetivação das práticas e legislações. Então, eles não compreendem. E a gente faz formação, mês que vem agora mesmo tem uma... nós teremos uma formação para orientarmos sobre a formação, sobre a avaliação que nós mudamos o ano passado, nós melhoramos ela e colocamos ela mais específica para cada função. Torcemos agora para que melhore, né? Essa avaliação de desempenho dos servidores (G3, 2023).

O mesmo questionamento foi feito às docentes D2 e D3, no sentido de verificar se tinham conhecimento acerca da realização de avaliação pelo município; porém, a docente D2 declarou apenas “não saber” sobre a existência de avaliação e a docente D3, embora também tenha declarado não saber, afirmou que “talvez tal avaliação fosse feita junto à orientação da escola, mas não diretamente com os professores”.

Nestas circunstâncias, as respostas fornecidas pelos gestores são suficientes para concluir que o município de Campo Mourão/PR avalia os resultados dos cursos de formação continuada ofertados. Tal avaliação é imprescindível, pois sem ela não é possível saber se as formações estão sendo efetivas no sentido de suprir demandas, aprimorar a prática docente e elevar a qualidade da educação municipal como um todo. Além disso, é por meio da avaliação que o município poderá averiguar a eventual necessidade de ajuste de estratégias.

Quanto à forma de avaliação, verifica-se pela resposta da participante G1 que esta acontece preponderantemente mediante observações feitas pelos diretores, orientadores e pedagogos de cada Unidade de Ensino, que acompanham os docentes no dia a dia e repassam suas percepções para os gestores da Secretaria Municipal de Educação.

Durante comentários feitos pela participante G1 no decorrer da entrevista, esta esclareceu ainda que a equipe pedagógica do município realiza visitas periódicas às Unidades de Ensino, promovendo uma reunião com grupo de orientadores e uma reunião individual com a equipe gestora de cada escola trimestralmente, onde ocorrem aprofundamentos com as equipes gestoras acerca de todos os resultados (avaliações externas), análises das habilidades que os alunos apresentam mais dificuldade, e são ouvidas as equipes sobre os alunos que apresentam baixo rendimento escolar e sobre a prática de cada docente. Além disso, a gestora G3 citou também a avaliação anual de desempenho como método avaliativo dos resultados das atividades formativas.

Pode-se afirmar ainda, conforme considerações realizadas na subseção 3.3.3, que existe uma avaliação por parte do chefe do Poder Executivo, mediante acompanhamento e monitoramento das ações implementadas pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação, notadamente através da verificação dos relatórios anuais de atividades formativas.

No contexto da avaliação realizada pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação, a entrevistada G1 citou que a preferência pela avaliação de resultados mediante intermediação dos diretores, orientadores e pedagogos das escolas tem como objetivo evitar interferências na autonomia destes. Entende-se correta a postura dos gestores da Secretaria ao prezar pela autonomia dos diretores e orientadores de cada escola; porém, a gestora G3 declarou que muitos orientadores nem sempre fazem um acompanhamento efetivo junto aos docentes, afirmando que “os gestores deveriam acompanhar de forma organizada e planejada essa aplicabilidade das formações dos conteúdos, mas nem sempre é assim” (G3, 2023). Em vista de tal afirmação, fica evidente a necessidade de ajustes na forma de avaliação de resultados.

Uma possibilidade para manter a autonomia dos diretores e orientadores, e concomitantemente induzi-los a permanecerem sempre atentos e terem um acompanhamento mais cuidadoso com relação aos resultados das atividades formativas sobre a prática docente, seria incluir uma ficha de avaliação mensal em que os diretores e orientadores precisassem responder, com base em suas percepções, os resultados observados na prática do corpo docente da Unidade de Ensino sob sua gestão. Entende-se suficiente uma avaliação mensal relativa ao corpo docente no geral, sem individualização, eis que a avaliação anual de desempenho já é individualizada.

Como mencionado anteriormente, a avaliação de resultados é uma parte imprescindível do processo relativo à formação continuada, pois sem avaliação não há possibilidade de se constatar onde se encontram as eventuais falhas do processo e trabalhar no sentido de extingui-las, para o fim de elevar a qualidade da formação continuada e conseqüentemente de toda a educação municipal. Diante disso, é fundamental que os diretores e orientadores de cada escola acompanhem os professores de maneira mais próxima possível, e que suas percepções sejam fielmente repassadas aos gestores da Secretaria Municipal de Educação, aos quais incumbe a análise dos resultados das avaliações e a criação de estratégias para melhorar o processo formativo.

Inobstante, tão imprescindível quanto à existência de um rigoroso processo de diagnóstico de carências, à oferta de cursos de formação continuada assertivos e eficazes e à presença de uma boa avaliação de resultados, é a efetiva aplicação prática dos conteúdos pelos docentes em sala de aula. Isso pois, de nada valeria um processo impecável de levantamento de

demandas, que culminasse na oferta de cursos com conteúdos relevantes e que fossem ministrados por excelentes profissionais, se nada fosse posto em prática pelos docentes na rotina escolar.

Diante disso, questiona-se: os docentes do município de Campo Mourão/PR aplicam em sala de aula aquilo que aprendem nos cursos de formação continuada? Em caso negativo, quais seriam as razões da não aplicação? Vejamos a seguir as respostas da gestora G1 sobre tais questionamentos:

O que eu tenho percebido é que nem sempre o que se coloca nos cursos tem sido praticado em sala de aula, que após os cursos a gente faz esse acompanhamento, vai até as escolas, e daí o embate é sempre maior. Muitas vezes o que o professor aprende ou entende lá no curso, para ali mesmo, né? Hoje, uma grande dificuldade do pedagógico é isso, é fazer com que os professores aprendam e que seja praticado.

Hoje eu percebo uma pobreza pedagógica em nosso corpo docente, o que tem me deixado extremamente preocupada e cansada. Muitos docentes estão vindo de formações à distância, sem base. E muitas vezes necessitamos trazer formação de conteúdos da faculdade e, quando trazemos algo mais aprofundado, em alguns momentos percebo que os professores não têm a base para a compreensão. Por exemplo, eu acompanho a Alfabetização, e quando quero aprofundar em habilidades como consciência fonêmica, eu percebo que os professores nem sabem o que é isso.

E nessas reuniões ordinárias que fazemos e analisamos a fundo, percebemos avanço, onde entendemos que o professor se apropriou do conteúdo da formação e está colocando em prática. E outras vezes percebemos situações em que o professor não saiu do lugar. Em uma análise caso a caso, solicitamos orientações incessantes da equipe pedagógica, oferecemos muitas vezes materiais que temos, indicamos leitura e tudo mais...Enfim, hoje estamos passando por uma limitação de compreensão em alguns casos. Falta de recursos humanos, pois eu acredito na necessidade de equipe móvel para acompanhar aulas e se certificar da efetivação das formações em sala de aula. E isso é uma grande limitação que temos. Não conseguimos realizar profundamente esse acompanhamento, visto a demanda. Realizamos um acompanhamento intenso, porém, não aprofundado da maneira que deveria ser, e percebemos que os nossos professores que não aplicam as formações são por conta de uma formação acadêmica rasa e falta de um acompanhamento mais efetivo que venha tirá-los do comodismo e sanar as dúvidas (G1, 2023).

Vejamos também alguns comentários tecidos pela gestora G3 no decorrer de toda a entrevista, que acabam respondendo à questão em debate neste momento:

[...] hoje o problema não é a formação, não. O problema não é a oferta. O problema é a ação que está ficando sem ser realizada lá dentro da escola e do CMEI. Muitos professores e orientadores, infelizmente, acabam recebendo essa formação de qualidade, mas chega no dia a dia, não aplica. [...]

Por exemplo, essa semana que passou eu fui dentro das salas multifuncionais e classes especiais; então, eu faço uma condução de um trabalho que nós

intitulamos “sequência didática temática”, trabalhando as funções psicológicas superiores, as metodologias ativas, toda essa parte da alfabetização estruturada... porque esses alunos têm uma condição específica de aprendizagem. Só que quando eu vou lá na sala multi, observo que muitas professoras, ao invés de estar trabalhando tudo isso que eu te disse, está trabalhando um reforço escolar, que não é o adequado. Então, nós observamos tudo isso, pontuamos e damos um tempo para se adequar. Senão esses professores são notificados, porque não é por falta de formação, é por falta mesmo de interesse e responsabilidade com o trabalho [...].

[...] o professor, ele não entende que o avanço da educação é um processo; e tudo o que você traz eles acham que tem que jogar fora o que eles estavam fazendo e agora é tudo diferente. Então, a gente escuta bastante isso “agora é assim que tem que fazer? Mas agora...”. Eles não conseguem trabalhar de forma trans e interdisciplinar [...]. Aí você chega falando da consciência fonológica, né? Da questão linguística... ele acha que “ah não, eu não vou deixar a minha metodologia tradicional para fazer isso não, até agora isso deu certo, porque é que agora eu tenho que mudar?” Então eles acham que tem que mudar e não trazer essa concepção para sua prática, para a melhoria da sua prática. Então eles acham que tem que abandonar e fazer tudo novo.

[...] a razão eu acho que não é por falta de estrutura, porque nós temos uma estrutura fantástica em todas as unidades de ensino; materiais todos os anos estamos comprando. Este ano mesmo nós estamos licitando agora melhorias para dentro das salas multifuncionais e classes sociais, já fizemos compras de jogos no geral, materiais esportivos para todas as unidades. Então, não é falta de estrutura, de condições, de materiais, é a questão mesmo pessoal de cada um. Não é falta de formações (G3, 2023).

Neste contexto, foi questionado ao diretor D1 se ele tem conseguido realizar a aplicação prática daquilo que aprende nos cursos de formação continuada que participa como gestor e a resposta foi que sim, frisando ainda que até o momento não encontrou qualquer dificuldade em aplicar os conteúdos aprendidos. Questionou-se também ao D1 se os professores da sua Unidade de Ensino aplicam em sala de aula aquilo que eles aprendem nos cursos e se ele fiscaliza de alguma forma se essa aplicação ocorre. O entrevistado esclareceu que está sempre observando se os conteúdos estão sendo aplicados e que cobra quando verifica que algum professor não está aplicando; afirmou ainda que na escola em que atua, em geral, os professores aplicam os conteúdos aprendidos nas formações, sendo que alguns deles eventualmente apresentam algumas dificuldades pontuais, que exigem que ele tenha um auxílio mais individualizado e uma maior cobrança.

A pergunta sobre a aplicação prática de conteúdos foi feita também às docentes P2 e P3, que prestaram os seguintes esclarecimentos:

Tem alguns cursos que eles passam pra gente coisas que a gente vê que a gente vai ter muita dificuldade de estar repassando em sala de aula, que são coisas tão lindas, que é... são teorias tão lindas, né? Tão cheio de autores e tal, mas que você sabe que... você que está ali na sala de aula, você sabe que aquilo

ali né, não vai funcionar. Você tem ali 26 crianças, cada uma com a sua forma de aprender, geralmente três, quatro crianças com laudos, né? Que, hoje em dia, não tem uma turma que você não pega com três, quatro laudos, né? Com crianças com dificuldade mais acentuada. Então, tem cursos que realmente você consegue aplicar, mas tem cursos também que aquilo que eles passam lá são coisas muito fora da realidade mesmo, você vê que são pessoas que não têm aquele dia a dia mesmo, que não tem aquele cotidiano que a gente tem de vinte e seis crianças dentro de uma sala, né? Então, assim que a gente consegue né, claro, a gente sempre quer aprender, sempre quer desenvolver ali de forma satisfatória a aprendizagem das crianças, mas tem coisas que não tem como mesmo (P2, 2023).

Eu aplico aquilo que eu acho que é viável, que vale a pena, sim, aplico sim (P3, 2023).

E tem coisas que você não consegue aplicar?

Não, tem coisas que não é viável. Não é que não consegue, é que não tem porquê... coisas que não adianta nem começar (P3, 2023).

E você encontra alguma dificuldade em aplicar?

A vida inteira teve dificuldades, não adianta parar nelas. Sabe, às vezes falta material. Às vezes a internet não funciona, às vezes precisa de alguma coisa que não tem... Isso daí vai existir sempre. Mas você não vai parar por causa disso, né? Você continua (P3, 2023).

Analisando as respostas fornecidas pelos entrevistados, é possível extrair alguns motivos capazes de interferir na aplicação prática dos conteúdos das formações pelos docentes, quais sejam: 1) formação inicial rasa; 2) acompanhamento insuficiente; 3) resistência ao novo; 4) conteúdos desconexos da realidade.

A formação inicial rasa foi um motivo citado pela entrevistada G1, que relatou a percepção de uma pobreza pedagógica no corpo docente em decorrência de formações iniciais sem base, principalmente em relação à graduações à distância. Infere-se, pelas declarações da entrevistada, que uma formação inicial insatisfatória interfere na própria compreensão de alguns docentes acerca dos conteúdos recebidos na formação continuada. As declarações da entrevistada confirmam as constatações feitas na subseção anterior, em que restou verificado que a formação inicial na modalidade à distância pode ter influência nos processos da formação continuada. Agora, resta evidenciado que, além de a formação inicial interferir no processo de formação continuada, interfere também na aplicação dos conteúdos pelos docentes em sala de aula.

Conforme pontuado na subseção anterior, em caso de carências decorrentes da graduação, entende-se que primeiramente deve-se tentar sanar pela prática; posteriormente pelos estudos e empenho do próprio docente e, em último caso, através da oferta de cursos de formação continuada.

O segundo motivo consiste na ausência de um acompanhamento mais frequente pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Tal motivo foi citado pela entrevistada G1, que declarou que, face à alta demanda, faltam recursos humanos para a realização de um acompanhamento mais intenso junto aos professores, o que pode deixá-los em uma posição de comodismo e com dúvidas a serem sanadas.

Face ao motivo supracitado, outra solução não há, que não a sugerida pela própria entrevistada, notadamente a realização de um incremento de recursos humanos, com a colocação de mais profissionais na equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, montando-se uma equipe especialmente voltada para esse acompanhamento junto às escolas, de forma intensa, aprofundada e frequente.

O terceiro motivo encontrado como barreira para a aplicação prática dos conteúdos dos cursos de formação continuada pelos docentes é a resistência ao novo. Observe-se que tal motivo já foi citado na subseção 3.3.5, como um dos fatores que interferem no engajamento dos professores no que diz respeito à participação nos cursos de formação continuada. Agora, constata-se que além de interferir no engajamento de muitos professores em participarem das atividades formativas, a resistência ao novo influencia também na aplicação prática dos conteúdos em sala de aula. A resposta da participante G3 deixa claro essa perspectiva dos docentes, no sentido de achar que precisam mudar suas metodologias, enfatizando a resistência apresentada.

O motivo apontado supra possui um caráter pessoal, pois se trata de uma resistência interna do profissional com relação a novas práticas; porém, acredita-se que a própria dinâmica da realidade escolar irá exigir aplicação de novas metodologias no decorrer do tempo, o que poderá fazer com que os professores naturalmente tenham mais abertura para receber e aplicar novos aprendizados.

O último motivo a ser apontado como um determinante na aplicação prática dos conteúdos pelos docentes é a existência de conteúdos desconexos da realidade. O motivo foi citado pelas participantes P2 e P3, que foram enfáticas ao afirmar que alguns conteúdos não podem ser aplicados na prática porque estão muito alheios à realidade encontrada em uma sala de aula. Como mencionado em momento anterior, a participante P3 afirmou que chegou a desistir de uma formação em Matemática, afirmando que não tinha aproveitado nenhum, pois eram coisas que não davam para trabalhar com crianças.

Remonta-se, mais uma vez, a necessidade de que os cursos de formação sejam eficazes para atender às reais necessidades dos docentes. Aliado a isso, tem-se também a necessidade de que os conteúdos dos cursos observem a realidade enfrentada pelos docentes da rede municipal

de Campo Mourão/PR. Algo que colaboraria para que isso ocorresse seria a escolha de ministrantes que possuam vivências na realidade local, conforme também já mencionado na subseção 3.3.5.

Em vista de todas as questões aventadas no decorrer das subseções anteriores até a presente, resta cristalino que, além de diversos outros fatores complexos, o sucesso da formação continuada de professores enquanto ferramenta de transformação social depende também do empenho de todos os envolvidos no processo: agentes políticos, gestores da Secretaria Municipal de Educação, diretores, orientadores/equipe pedagógica e corpo docente.

Frisa-se que, reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas (GATTI, 2016).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme verificado no decorrer da presente pesquisa, a educação possui extrema relevância no que diz respeito à formação integral do ser humano e possui um papel fundamental no desenvolvimento social de um município, estado, região ou país. Assentou-se que o papel das escolas, dos professores e dos processos educativos são essenciais para a formação e para desenvolvimento humano em seus variados aspectos.

Face à absoluta essencialidade da educação no contexto individual e coletivo, a Constituição Federal (CF) a elencou no rol dos direitos sociais (art. 6º CF/88). O art. 205 da Carta Magna dispõe que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, buscando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Constatou-se que é função primária do Governo Federal, dos estados e dos municípios, conforme suas respectivas competências determinadas pela Constituição Federal, a implementação de ações e políticas públicas com o escopo de garantir a todos acesso irrestrito a uma educação de qualidade. Por oportuno, no que se refere à competência para a implementação de programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, a Constituição Federal estabelece que tal encargo caberá aos Municípios, em cooperação técnica e financeira com o Estado e a União (art. 30) (BRASIL, 1988).

Os “programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental” mencionados supra, envolvem a formação continuada de professores, cuja atuação em sala de aula tem sido considerada nos últimos anos um fator determinante da qualidade da educação no país, representando uma potente ferramenta de transformação social.

Neste viés, tomando como recorte espacial o município de Campo Mourão/PR e como recorte temporal o interstício 2017-2020, buscou-se realizar uma investigação acerca da efetividade da formação continuada de professores e da atuação da gestão municipal no que diz respeito à oferta da referida formação. O objetivo da investigação aqui proposta foi responder questões específicas, que retomamos para uma reflexão final: 1) quais são as ações implementadas pelo Município de Campo Mourão/PR em prol da formação continuada de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental? 2) quais as finalidades percebidas a partir das análises da formação continuada no município? e 3) a formação continuada ofertada pelo Município alcança as finalidades almejadas?

No intuito de responder às questões propostas, foi traçado um caminho que teve como ponto de partida a formação continuada de professores de maneira ampla, de modo a contextualizar o tema e apresentar as perspectivas gerais; para tanto, trabalhou-se a conceituação e ciclo das políticas públicas, interligando-as à educação, e posteriormente partiu-se para a definição de formação continuada de professores, para a apresentação do histórico legislativo sobre a formação continuada de professores no âmbito federal e para as reflexões acerca da formação continuada de professores no Brasil.

Posteriormente, procedeu-se um afunilamento do assunto, abordando-se a formação continuada de professores no estado do Paraná, com apresentação de algumas das legislações que regulam o tema, partindo-se então para a formação continuada de professores no município de Campo Mourão/PR, ocasião em que foram trazidos dados quantitativos relativos à formação continuada e apontados alguns temas trabalhados. Finalmente foram apresentados os resultados da pesquisa de campo, que foram organizados por eixos relativos às temáticas abordadas nas entrevistas, iniciando-se pela estrutura organizacional da formação continuada de professores e finalizando-se com a existência de avaliação de resultados das atividades formativas.

O objetivo dessa divisão e organização foi facilitar a compreensão do tema, conduzindo o fechamento da pesquisa a análises completas que envolvem a realidade da formação continuada de professores no município, trazendo conclusões sobre sua efetividade enquanto ferramenta de transformação social e evidenciando algumas dificuldades encontradas processo de formação continuada, a fim de subsidiar eventual ajuste nas ações do município.

A finalização das análises com a abordagem da avaliação de resultados foi feita com o objetivo de se verificar se as ações implementadas pelo município se enquadram como políticas públicas, considerando-se as explanações feitas na subseção 2.1. Em vista de todo o exposto no decorrer da pesquisa, conclui-se que as ações implementadas pelo município se configuram como políticas públicas, na medida em que é respeitado o ciclo de 1) construção da agenda; 2) formulação; 3) tomada de decisão; 4) implementação; e 5) avaliação.

A construção da agenda se caracteriza pelo diagnóstico de carências dos docentes, onde são identificados os problemas tidos como importantes; a etapa da formulação se caracteriza pelo momento em que os gestores definem os objetivos das atividades formativas que pretendem ofertar, que em resumo é a supressão de uma necessidade levantada na etapa anterior, e os instrumentos necessários para atingir o objetivo. Posteriormente tem-se a etapa de tomada de decisão, que diz respeito à escolha da possibilidade mais adequada à hipótese concreta, e no caso da formação continuada, é o momento em que os gestores escolhem o tema do curso conforme necessidade levantada e escolhem o ministrante; na etapa da implementação,

o curso projetado é executado, concretizando-se os trâmites necessários e aplicando-se o curso aos docentes; por fim, os resultados são avaliados, na forma exposta na subseção 3.3.7.

Entende-se que a pesquisa documental e a pesquisa de campo, notadamente as respostas obtidas com as entrevistas realizadas, foram satisfatórias e suficientes no sentido de responder as questões problemas propostas no início da pesquisa. Com relação às entrevistas, alguns participantes a utilizaram como momento de desabafo: teceram elogios e críticas ao sistema e ao processo que envolve a formação continuada de professores, apontando as falhas e os acertos observados através de suas perspectivas particulares. A abertura dos participantes possibilitou um diagnóstico de fragilidades com consequente apresentação de caminhos possíveis para sanar ou, no mínimo, aplacar as fragilidades levantadas.

No que diz respeito à primeira questão problema, relativa às ações implementadas pelo Município de Campo Mourão/PR em prol da formação continuada de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foi possível verificar, através das informações extraídas dos relatórios fornecidos pelo IMAPE e lançadas na subseção 3.2.1 (Dados gerais sobre os eventos e ações formativas do Município), que o município oferta aos docentes cursos de formação continuada relativos aos mais variados temas no decorrer do ano, além de firmar parcerias com projetos diversos, dos quais decorrem algumas das formações.

Neste contexto, observou-se que as formações decorrentes do projeto Agrinho apareceram frequentemente no recorte temporal da pesquisa. Embora parem algumas críticas sobre referido programa, conforme aventado na subseção 3.2.1, sua adesão se justifica pelo fato de que o município de Campo Mourão/PR tem o agronegócio como alicerce de sua economia, eis que a cidade sedia a maior cooperativa agrícola do Brasil e da América Latina (Coamo Agroindustrial Cooperativa).

Em relação à segunda questão problema, relativa às finalidades percebidas a partir das análises da formação continuada no município, foi possível verificar ao longo da seção 3, quando analisadas as respostas dos participantes entrevistados, sobretudo dos gestores, que a finalidade precípua da formação continuada de professores é atender as necessidades dos docentes da rede pública municipal, suprimindo suas carências, preparando-os para os desafios da realidade e garantindo a elevação da qualidade da educação como um todo. Verifica-se que a unanimidade nas respostas apresentadas pelos gestores, no sentido de que as formações visam sanar necessidades observadas, indica que o município volta suas ações exclusivamente para a solucionar as demandas e suprir as necessidades na medida em que surgem, em um caráter reativo, deixando de agir de forma preventiva, a fim de evitar que necessidades apareçam.

Isto pois, tal como abordado anteriormente, a formação continuada viabiliza que o professor aprimore seus conhecimentos e ações e coloque isso em prática no seu exercício profissional, de modo que tal aprimoramento traria benefícios para ele próprio, para os alunos - que estão tendo contato com um processo de ensino-aprendizagem melhorado - e para o sistema educacional do município como um todo, pois se vários professores fazem esse processo, conseqüentemente mais alunos têm uma boa formação e mais cidadãos e recursos humanos entram ativamente na sociedade no médio e longo prazos.

Em vista disso, parte-se para a terceira questão problema, questionando-se se o município de Campo Mourão/PR alcança êxito em atingir as finalidades almejadas. Por tudo o que foi exposto, conclui-se que o município de Campo Mourão/PR atinge parcialmente as finalidades almejadas. Isso porque, existem alguns problemas e fragilidades no processo de formação continuada que impedem o total êxito das ações implementadas. Conforme constatado, alguns dos problemas enfrentados são: falhas no processo de diagnóstico de carências que culminam em cursos sem proveito; acompanhamento insuficiente ou insatisfatório por parte dos gestores; docentes sem engajamento por motivos como comodismo, resistência ao novo, cursos desconexos da realidade e outros; docentes com formações iniciais frágeis e superficiais; ministrantes de cursos sem conhecimento sobre a realidade municipal e outros.

Em vista de todos os fatores que criam óbice ao total êxito das ações implementadas pelo município em prol da formação continuada de professores, constatados ao longo da presente pesquisa, conclui-se pela imperiosa necessidade de adequação das políticas educacionais para a formação continuada e de melhoria das condições de trabalho e carreira dos docentes. Além disso, é necessário que todas as pessoas envolvidas no processo de formação continuada tenham consciência da importância das atividades formativas como ferramenta de transformação social e se dediquem com empenho, naquilo que lhes cabe, para aperfeiçoar o processo e garantir a elevação da qualidade da educação no município, a fim de que se concretizem com maestria as disposições dos arts. 6º e 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, em benefício de toda a comunidade local.

REFERÊNCIAS

- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas públicas: conceitos e análise em revisão. **Agenda Política**, v. 3, n. 2, p. 12-42, 2015.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.
- ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio; DA SILVA, Marcelo Donizete; DO CARMO SILVA, Marilene. A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. **Revista@mbienteeducação**, v. 12, n. 3, p. 17-38, 2019.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; PÁTARO, Ricardo Fernandes. Estratégia de projetos, interdisciplinaridade e formação humana na escola. In: HAHN, Fábio André; MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. **Interdisciplinaridade: perspectivas e desafios**. Guarapuava: Unicentro, 2020, p. 169-191.
- ARROYO, Miguel González. **Os coletivos diversos repolitizam a formação**. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Orgs.). Quando a diversidade interroga a formação docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRAATZ, Tatiani Heckert. DIREITO À EDUCAÇÃO: DEVER DO ESTADO? **Revista Jurídica (FURB)**, v. 12, n. 24, p. 80-94, 2008.
- BECKER, Kalinca Léia; KASSOUF, Ana Lúcia. Uma análise do efeito dos gastos públicos em educação sobre a criminalidade no Brasil. **Economia e Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 215-242, 2017.
- BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. Políticas de formação continuada de professores sob responsabilidade de universidades públicas. **Revista Internacional d'Humanitats**, ano XXII, n. 45, p. 29-38, 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (Estatuto da Criança e do Adolescente)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 28 maio 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2015** - 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. MEC: Brasília - DF, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2020** - 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). MEC: Brasília - DF, 2020.

BORGES, Maria Célia. **Formação de professores**. Desafios históricos, políticos e práticos. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

CAMPO MOURÃO. Município de Campo Mourão. **A história de Campo Mourão**. 2023. Disponível em: <<https://campomourao.atende.net/cidadao/pagina/a-historia-de-campo-mourao>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: **Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. 2009. p. 1-6.

CHIES, Claudia. **Aposentadoria rural e políticas públicas para a agricultura familiar: estudo dos municípios de Guaporema, São Tomé, Tapejara e Tuneiras do Oeste – PR**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, 2017.

CHIES, Claudia. Políticas Públicas: reflexões e experiências. In: BOVO, Marcos Clair; MACIEL, Fred (orgs.). **Múltiplos olhares, múltiplos sentidos: saberes e perspectivas interdisciplinares**. Campo Mourão: Editora Fecilcam, 2022.

COMCAM. Comunidade dos Municípios da Região de Campo Mourão. **A COMCAM**. 2023. Disponível em: <<http://comcam.com.br/institucional/5>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

DE AZEVEDO, Janete Maria Lins. Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 265-280, 2014.

DE BORTOLI, Bruno; TERUYA, Tereza Kazuco. Neurociência e educação: os percalços e possibilidades de um caminho em construção. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 1, p. 70-77, 19 jan. 2017.

DIAS, Lisete Funari; FERREIRA, Maira. Políticas de formação continuada de professores e desenvolvimento profissional. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 7, n. 2, p. 391-411, 2017.

DYE, Thomas R. **Understanding Public Policy**. New York City: Pearson, 2017.

FERNANDES, José Henrique Paim. Acesso à educação e combate à desigualdade: o papel da educação no âmbito do plano Brasil sem miséria. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **O Brasil sem miséria**. Brasília: MDS, p. 543-561, 2014.

FERREIRA, Fernando Galvão de Andréa. Democracia e educação. In: GARCIA, Emerson (coord.). **A efetividade dos direitos sociais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

FNDE. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Sobre o Fundeb**, c2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>> Acesso em: 14 set. 2022.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; LOPES, Aline Moraes; COUTO, Pablo Alves. A neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 41, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Campo Mourão**. Panorama Geral. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/campo-mourao/panorama>>. Acesso em: 04 ago. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Paraná. 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama>>. Acesso em: 16 set. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>>. Acesso em: 09 out. 2022.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico - Município de Campo Mourão**. 2023. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=87300&btOk=ok>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

LASWELL, Harold. **Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland: Meridian Books, 1958.

LEITE, Eliana Alves Moreira; LENCASTRE, José Alberto; SILVA, Bento Duarte. Formação continuada do (a) professor (a) da educação básica. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 7, n. 22, 2021.

LIMA, Núzia Roberta; MEDEIROS, Emerson Augusto de; SARMENTO, Maria Aurélia. Formação inicial e continuada de professores: tecendo reflexões. **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2012. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10181/55/54.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2023.

LOWI, Theodore J. American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory. **World Politics**, v. 16, n. 4, p. 677-715, 1964.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. **Análise de Políticas**: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, v. 5, n. 1, 2013.

MEC. Ministério da Educação. **Formação continuada para professores**, c2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/formacao>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

MEAD, Lawrence. Public Policy: Vision, Potential, Limits. **Policy Currents**, v. 68, n. 3, 1995.

NACARATO, Adair Mendes. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 699-716, 2016.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004**. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 01 ago. 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 4482, de 14 de março de 2005**. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4482-2005-parana-implantado-o-programa-de-desenvolvimento-educacional-pde-que-disciplina-a-promocao-e-progressao-do-professor-no-nivel-iii-da-carreira>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010**. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=56184&codItemAto=434917#:~:text=Lei%20Complementar%20130%20%2D%2014%20de%20Julho%20de%202010&text=S%C3%BAmula%3A%20Regulamenta%20o%20Programa%20de,Ensino%20do%20Paran%C3%A1%2C%20conforme%20especifica>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

PARANÁ. **Resolução SEED nº 5544 de 12 de setembro de 2012**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/resolucao55442012gspde.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.

PARANÁ. **Resolução SEED nº 4603 de 22 de outubro de 2013**. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=106821&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

PARANÁ. **Resolução SEED nº 532 de 29 de janeiro de 2014**. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=130491&indice=1&totalRegistros=2>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

PARANÁ. **Resolução SEED nº 5245 de 11 de novembro de 2021**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-11/resolucao_52452021_gsseed_formacao_continuada_progressao.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; TORTATO, Márcia Adriane Falat; DE PAULA MARCOCCIA, Patrícia Correia. Paradoxo das políticas de formação continuada de professores da escola básica pública brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 59, p. 1130-1148, 2018.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

ROSSI, Rafael; DE VARGAS, Icléia Albuquerque. IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO: PARA A CRÍTICA DO PROGRAMA AGRINHO/Ideology and Education: Towards a Critical of Agrinho Program. **REVISTA NERA**, n. 40, p. 206-224, 2017.

SAE Digital. Taxonomia de Bloom - O que é? Quais são seus objetivos? 2022. Disponível em: <<https://sae.digital/taxonomia-de-bloom/>> Acesso em: 10 ago. 2022.

SASSO, Andrea Geraldi. **Direitos Humanos na educação pública municipal**: contribuições dos estudos de gênero à formação continuada de professoras/es. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Desenvolvimento). Universidade Estadual do Paraná, campus de Campo Mourão, Campo Mourão, 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999. Disponível em: <https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/336255/mod_resource/content/1/Escola%20e%20democracia_Saviani.pdf> Acesso em 21 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEED. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Dia a Dia Educação**. SICAPE. 2018. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=110>>. Acesso em 27 set. 2022.

SEED. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Documento Síntese PDE**. Curitiba: SEED, 2016. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2016/documento_sintese_pde_2016.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

SISTEMA OCB. **Cooperjovem**. Disponível em: <<https://somoscooperativismo.coop.br/servico/7/cooperjovem>>. Acesso em: 09 out. 2022.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.

SOUZA, Valdirene Eliane Bailon; DE MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz. Uma breve reflexão do percurso das políticas públicas educacionais no Brasil: em foco a formação continuada. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 94-107, 2019.

SPINELLI, Egle Müller; DE ALMEIDA SANTOS, Jéssica. Alfabetização midiática na era da desinformação. **Revista de Administração do UNIFATEA**, v. 11, n. 21, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Glossário, 2012. Disponível em: <<https://legislacao.ufsc.br/glossario/#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%B5es%3A%20s%C3%A3o%20atos%20administrativos%20normativos,mat%C3%A9ria%20de%20sua%20compet%C3%A2ncia%20espec%C3%ADfica>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

ZAMBELLO, Aline. O que é política social? **Agenda Política**, v. 4, n. 1, p. 3-10, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Metas e estratégias PNE

META	ESTRATÉGIA
<p>Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.</p>	<p>1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;</p>
<p>Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).</p>	<p>3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;</p>
<p>Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p>	<p>4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;</p> <p>4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do</p>

	desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;
Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;
Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: [consultar anexo A]	<p>7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;</p> <p>7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;</p> <p>7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e</p>

	<p>mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;</p> <p>7.34) instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional;</p>
<p>Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.</p>	<p>9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;</p>
<p>Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p>	<p>10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;</p>
<p>Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p>15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.</p>
<p>Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>	<p>16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;</p> <p>16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica,</p>

	<p>definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;</p> <p>16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.</p>
<p>Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.</p>	<p>19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.</p>

Fonte: Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

APÊNDICE B - Roteiro das entrevistas semiestruturadas**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA COLETA DE DADOS**

Entrevistado(a): _____

Data: __/__/____

GESTORES(AS):

1. Há quanto tempo você atua na área da educação?
2. Qual função você exerce?
3. Há quanto tempo você atua na função que ocupa hoje?
4. Quais os principais projetos, políticas públicas e/ou ações implementadas atualmente no Município, dentro da sua área de atuação?
5. Como é a organização e funcionamento dos cursos de formação continuada no Município?
6. Quais critérios são utilizados para definir os cursos de formação continuada que serão ofertados aos professores da rede pública Municipal?
7. Quais critérios são utilizados para definir os projetos educacionais (Televisando, Agrinho, etc.) que serão trabalhados com os alunos da rede pública Municipal?
8. Você acredita que os cursos ofertados atendem as necessidades dos docentes?
9. Você acredita que os cursos ofertados atendem as necessidades dos alunos?
10. Algumas temáticas dos cursos são obrigatórias por lei, sejam federais ou estaduais; Em sua opinião, essa obrigatoriedade é positiva ou negativa?
11. Você acredita que os cursos de formação continuada ofertados aos docentes do município têm efetividade enquanto ferramenta de transformação social?
12. Os docentes são consultados acerca dos temas de cursos de formação? Sua opinião é considerada na escolha dos cursos?
13. A participação dos professores nos cursos (palestras, oficinas, etc) é obrigatória ou facultativa?
14. Em sua opinião, os docentes são interessados e engajados na formação continuada ofertada pelo Município? Em caso negativo, qual o motivo do desinteresse e a possível solução para o impasse?
15. Qual era o público dos cursos oferecidos pela plataforma ATLA durante a pandemia?

16. A maioria dos cursos é de curta duração (cursos, oficinas, palestras, etc). Você acredita que cursos de curta duração são efetivos e têm bons resultados?
17. O Município de Campo Mourão/PR avalia os resultados efetivos dos cursos de formação continuada? Se sim, qual a forma de avaliação?
18. Em sua opinião, a avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a Prova Paraná são capazes de avaliar os resultados das ações implementadas pelo Município na esfera da educação (sobretudo cursos de formação continuada e projetos)?
19. Qual tipo de cooperação técnica e financeira o Município recebe do Governo Estadual e do Governo Federal na área da educação?
20. Como é financiada a formação continuada ofertada pelo Município?
21. Os índices auferidos na avaliação do IDEB e na avaliação Estadual (Prova Paraná) influenciam e/ou determinam os recursos financeiros que o Município de Campo Mourão/PR receberá? Como esses recursos são destinados?
22. Os chefes do Poder Executivo (prefeito e vice-prefeito) têm algum envolvimento direto ou indireto na escolha ou elaboração das ações implementadas na área da educação, principalmente com relação à formação continuada?
23. Os chefes do Poder Executivo (prefeito e vice-prefeito) analisam os resultados das ações implementadas na educação municipal?
24. Existe um diálogo/comunicação entre os docentes e a Secretaria de Educação?
25. Todas as formações contidas no cronograma são promovidas pelo Município? Quais as formações promovidas pelo Estado do Paraná e Governo Federal?
26. Atualmente o município não conta com uma regulamentação específica acerca da formação continuada de professores (segue orientações do Sistema de Capacitação dos Profissionais da Educação - Sicape e do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria da Educação e do Esporte - Seed). Isso interfere de alguma forma na gestão e/ou nos possíveis impactos das formações continuadas em Campo Mourão?"
27. Qual a avaliação geral que você faz da área educacional de Campo Mourão?
28. Como você avalia da formação continuada no geral? por que ela é importante (não apenas no município)?

DOCENTES:

1. Há quanto tempo você atua na área da educação?
2. Há quanto tempo você é docente no Município de Campo Mourão?
3. Em qual Escola você trabalha atualmente?

4. Você já frequentou ou esteve envolvido(a) em algum curso de formação continuada oferecido pelo Município? Quais resultados obteve?
5. Você considera a formação continuada um processo importante para os docentes?
6. Você sabe quais critérios são utilizados para definir os cursos de formação continuada que serão ofertados aos professores da rede pública Municipal?
7. Você sabe quais critérios são utilizados para definir os projetos educacionais (Agrinho, televisando, etc) que serão trabalhados com os alunos da rede pública Municipal?
8. Você repassa para os gestores as suas sugestões acerca dos cursos de formação continuada a serem aplicados?
9. Você acredita que os cursos ofertados atendem as suas necessidades enquanto docente?
10. Você acredita que os cursos ofertados atendem as necessidades dos alunos?
11. Você acha que falta curso de formação continuada em algum assunto? Quais temas você sente falta?
12. Qual curso você mais gostou de participar?
13. Os cursos de formação são condizentes com a proposta pedagógica do Município?
14. Você acha que os cursos ofertados são repetitivos?
15. O docente tem a oportunidade de avaliar ou dar algum retorno sobre os cursos ofertados?
16. Na sua opinião, os docentes são interessados e engajados na formação continuada?
17. Você acha importante que o ministrante do curso conheça sua realidade escolar?
18. A maioria dos cursos é de curta duração. Você acredita que cursos de curta duração são efetivos e têm bons resultados?
19. Você acredita que os projetos educacionais e cursos de formação continuada ofertados aos docentes do município tem efetividade enquanto ferramenta de transformação social?
20. Você tem conhecimento se o Município de Campo Mourão/PR avalia os resultados efetivos dos projetos e cursos de formação continuada ofertados?
21. Em sua opinião, a avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a Prova Paraná são capazes de avaliar os resultados das ações implementadas pelo Município na esfera da educação (sobretudo cursos de formação continuada e projetos)?
22. Existe um diálogo/comunicação entre os docentes e a Secretaria de Educação?
23. Enquanto docente, quais as principais demandas não atendidas pelo Município? Existem questões urgentes a serem resolvidas?
24. Qual a avaliação geral que você faz da área educacional de Campo Mourão?
25. Como você avalia da formação continuada no geral? por que ela é importante (não apenas no município)?

ANEXOS**ANEXO A - Médias nacionais para o IDEB**

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: INEP, 2021.