

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELA METODOLOGIA
DOS GRUPOS DE ESTUDO: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO
DESCENTRALIZADA**

LORIE NE CARLA RAMON VENZAZZI

Francisco Beltrão – PR

2019

LORIE NE CARLA RAMON VENAZZI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELA METODOLOGIA
DOS GRUPOS DE ESTUDO: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO
DESCENTRALIZADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – nível de Mestrado - Área de concentração: Educação; Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mafalda Nesi Francischett

Francisco Beltrão – PR

2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Venazzi, Lorieane Carla Ramon
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELA METODOLOGIA DOS
GRUPOS DE ESTUDO: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO
DESCENTRALIZADA / Lorieane Carla Ramon Venazzi;
orientador(a), Mafalda Nesi Francischett, 2019.
169 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Agrícola, 2019.

1. formação continuada de professores. 2. prática pedagógica. 3. grupo de estudos. I. Francischett, Mafalda Nesi. II. Título.

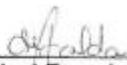
FOLHA DE APROVAÇÃO

LORIE NE CARLA RAMON VENAZZI

TÍTULO DO TRABALHO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELA METODOLOGIA DOS GRUPOS DE ESTUDO: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DESCENTRALIZADA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



Mafalda Nesi Francischett (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Clésio Acilino Antonio
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Maria Lucia Marocco Maraschin
Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Chapecó (UFFS)

Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2019

*Na árvore da vida sou o resultado de muitos elementos.
Dedico esse trabalho as minhas raízes Sergio (in memoriam) e Zelinda
Ramon.*

*Aos meus companheiros de ramos: Odivan, Clécio e Alan.
À pessoa que escolhi para dividir, compartilhar a vida: Claudecir.
E aos meus frutos: Bernardo, Vicente e Elena.*

AGRADECIMENTOS

Sou o resultado de muitas escolhas. Meu agradecimento é resultado delas.

À Deus: por tudo, por ser minha força e sustento;

À família, por compreenderem minhas ausências, por todo o apoio, ajuda, segurança que sempre dispuseram.

À Professora Dra. Benedita: pela paciência, por todo conhecimento compartilhado; desde o primeiro momento, a professora foi fundamental para que eu chegasse até aqui, sua inteligência é admirável. Seus conselhos estão anotados e serão guardados por toda a vida;

À Universidade: pela oportunidade;

Ao Professor Dr Clésio: por sempre me incentivar e acompanhar meu crescimento;

À banca de qualificação e de defesa: Dra Maria Lucia pela partilha do conhecimento e contribuições à pesquisa;

À professora Dra Mafalda: por todo apoio, ajuda.

À Cristiane: por ser suporte nos momentos de angústia, mas, também, por me apoiar e incentivar;

Aos colegas de turma: pelo companheirismo de sempre;

Aos meus colegas de trabalho: por sempre me incentivarem a ir à busca dos meus sonhos.

A todos os professores de Educação Infantil, os esquecidos, os últimos, os que não buscam nem almejam nada além do reconhecimento dessa etapa importante da educação básica.

Somos todos, ao longo da vida, ensinantes e aprendentes. Ensinamos e aprendemos com nossos pais, com nossos filhos, com os amigos, com nossos alunos, com nossos colegas de trabalho, com os diferentes profissionais com quem nos relacionamos no dia a dia de nossas convivências.

Heloísa Dupas Penteado (2010, p. 46).

RESUMO

VENAZZI, Loriele Carla Ramon. **Formação continuada de professores pela metodologia dos grupos de estudo:** uma possibilidade de formação descentralizada. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

A formação continuada de professores faz parte do exercício profissional e é o meio que atualiza o conhecimento ou supre lacunas da formação inicial. É um espaço de reflexões, busca de conhecimento, de questionamentos, mas também serve para consolidar ideologias e concepções de Estado ou governo que aproveitam esse momento para impor o modo como pensam e se organizam com formações continuadas fechadas e antidemocráticas. A pesquisa analisou a metodologia dos grupos de estudo, como estratégia descentralizada de formação continuada para os professores da Educação Infantil na rede municipal de Xaxim (SC), buscando identificar suas contribuições para a qualificação desses profissionais de educação. Para isso, contextualizou a formação continuada de professores a partir da década de 80 e suas relações com o projeto sócio ideológico, analisou a formação continuada de professores no município de Xaxim, a partir das décadas de 80 do século XX, até o ano de 2012, e as contribuições da formação continuada pelos grupos de estudo para o processo contínuo de formação dos professores da Educação Infantil, até 2017. Apresentou as pesquisas *Stricto Sensu* catarinenses de 2005 a 2016 que se aproximaram do objeto de pesquisa. Valeu-se da pesquisa qualitativa, com a abordagem do estudo de caso para a coleta de dados, realizada pela análise de documentos, observação e entrevistas. Descreveu a história da Formação Continuada de Professores no contexto da pesquisa, apresentou a Metodologia dos Grupos de Estudo (GE) e seus marcos legais como meio de participação efetiva e envolvimento dos sujeitos no processo de formação que traz o contexto da escola, seus questionamentos, sua realidade para a formação e significa uma mudança na organização da FCP. Dialogou com pesquisadores como, Contreras (2002) Canário (2000), Candau (1996), Charlot (2013), Giovanni (2003), Gatti e Barretto (2009), Marin (1995), Ramos (2011), Romanowski (2010), Freire (1994),

e identificou nesta organização de formação continuada de professores um meio de protagonizar a participação dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada; formação na escola; prática pedagógica; grupos de estudo; saber do professor.

ABSTRACT

VENAZZI, Loriele Carla Ramon. Continuing training of teachers by the methodology of the study groups: a possibility of decentralized training. 2018. 169 f. Dissertation (master)-Graduate Program in Education, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

The continuous formation of teachers is part of the professional practice and is the means that updates the knowledge or fills gaps in initial formation. Is a space for reflections, the pursuit of knowledge, of questions, but also serves to consolidate ideologies and conceptions of State or Government to take advantage of this moment to impose the way you think and organize themselves with continued closed formations and undemocratic. The research analyzed the methodology of the study groups, as decentralized strategy of continuing training for teachers of early childhood education in municipal Xaxim (SC), seeking to identify their contributions to the classification of these education professionals. For this, the continuous formation of teachers contextualized and its relations with the ideological partner project, analyzed the continuing education of teachers in the town of Xaxim, from the decades of 80 of the 20th century, until the year of 2012, and the contributions of the continuing training by study groups for the ongoing training of teachers of early childhood education, until 2017. Filed *Stricto Sensu* searches in Santa Catarina of 2005 to 2016 that approached the search object. Used qualitative research, with the case study approach to data collection, held by the document analysis, observation and interviews. Described the history of continuing education of Teachers in the context of the research, presented the methodology of the study groups (GE) and its legal as a means of effective participation and involvement of the subject in the training process that brings the context of school, your questions, your reality to the formation and signifies a change in the Organization of the FCP. He spoke with researchers such as Contreras (2002) Canário (2000), Candau (1996), Charlot (2013), Giovanni (2003), Gatti and Barretto (2009), Marin (1995), Ramos (2011), RomanoWski (2010), Freire (1994), and Identified in this organization of continuing education of teachers a means of protagonising the participation of teachers.

Keywords: continuing education; training in school; pedagogical practice; study groups; know the teacher.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1. Relação das pesquisas (T e D) das universidades de SC, no período de 2005-2016, cadastradas no banco de dados da CAPES..... | 54 |
| Tabela 2: grau de escolaridade, renda familiar e número de filhos das famílias das crianças que frequentam a instituição contexto..... | 81 |
| Tabela 3. Relação da formação por GE com as necessidades formativas dos professores..... | 117 |
| Tabela 4. Mudanças na compreensão da educação..... | 121 |
| Tabela 5. Mudança na própria formação..... | 123 |
| Tabela 6. Mudanças na prática..... | 124 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1. Síntese das concepções de FCP presentes em ordenamentos legais que tratam do tema | 44 |
| Quadro 2. Síntese da revisão de pesquisas sobre formação continuada de professores em Santa Catarina, no período de 2005 a 2016..... | 55 |
| Quadro 3. Sujeitos da pesquisa entrevistados durante a coleta de dados..... | 77 |
| Quadro 4. Conteúdos trabalhados em 2014/2015 no GE da instituição contexto da pesquisa | 107 |
| Quadro 5. Conteúdos trabalhados em 2015/2016 no GE da instituição contexto da pesquisa | 108 |
| Quadro 6. Dados das observações nos Grupos de Estudo com os temas dos encontros de FCP 2016/2017 e contribuições dos sujeitos | 114 |
| Quadro 7. Desdobramentos da FCP pelos GE na educação, na formação e na prática: Excertos dos sujeitos | 118 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Imagem 1. Exemplo da utilização do termo capacitação, para falar da FC ainda 2017, pela rede municipal..... | 85 |
|--|----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACT** - Admitido em Caráter Temporário
- AMAI** - Associação dos Municípios do Alto Irani
- AMAUC** - Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense
- AMEOSC** - Associação dos Municípios do Extremo Oeste de Santa Catarina
- AMERIOS** - Associação dos Municípios do Entre Rios
- AMMOC** - Associação dos Municípios do Meio Oeste Catarinense
- AMNOROESTE** - Associação dos Municípios do Noroeste Catarinense
- AMOSC** - Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BIRD** - Banco internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- BM** - Banco Mundial
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
- CEBEM** - Centro do Bem-estar do Menor
- CEPAL** - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CP** - Conselho Pleno
- DEI** - Diretoria de Educação Infantil
- EFPPF** - Escola de Formação Permanente Paulo Freire
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- FCP** – Formação Continuada de Professores
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IES** - Instituições de Ensino Superior
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ONU - Organização das Nações Unidas

PAR - Plano de Ações Articuladas

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Projeto de Desenvolvimento de Equipe

PEC - Programa de Educação Continuada

PISA - Programa para Avaliação Internacional de Estudantes

PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROCAP - Programa de Capacitação de Professores

RFP - Referenciais para a formação de professores

SEF - Secretaria de Ensino Fundamental

SIGEPE - Sistema Informatizado da Gerência de Formação

SME - Secretaria Municipal de Educação

TIC'S - Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina

UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina

Sumário

| | |
|---|-----|
| RESUMO | 8 |
| ABSTRACT | 10 |
| LISTA DE TABELAS..... | 12 |
| LISTA DE QUADROS | 13 |
| LISTA DE ILUSTRAÇÕES..... | 14 |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS | 15 |
| INTRODUÇÃO | 18 |
| CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS RELAÇÕES HISTÓRICAS..... | 29 |
| 1.1 Processos de formação continuada nos últimos 30 anos (1980, 1990, 2010)..... | 29 |
| 1.1.1 Os movimentos (trans)formadores da década de 80 | 34 |
| 1.1.2 Década de 90 e primeira década do século XXI | 35 |
| 1.1.3 Discussão crítica ao modelo clássico de FCP e sua relação com as práticas pedagógicas em transformação | 45 |
| 1.2 A formação continuada na educação infantil: contribuições dos programas de pós-graduação do estado de Santa Catarina | 51 |
| 1.2.1 O estado do conhecimento | 51 |
| 1.2.2 Categorias que emergem desta contribuição | 55 |
| CAPÍTULO II – CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM XAXIM - SC..... | 69 |
| 2.1 Caminho metodológico: a busca dos dados no município contexto da pesquisa | 69 |
| 2.1.1. Análise documental..... | 71 |
| 2.1.2 Observações dos Grupos de Estudo..... | 72 |
| 2.1.3 Entrevistas | 73 |
| 2.1.4 A análise dos dados..... | 77 |
| 2.2 Estudo de caso da Formação Continuada de Professores no município de Xaxim (SC): resgate histórico do contexto da pesquisa e instituição de Educação Infantil | 78 |
| 2.2.1 – Construção histórica do objeto de pesquisa | 83 |
| CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELA METODOLOGIA DOS GRUPOS DE ESTUDO | 96 |
| 3.1 – A metodologia dos Grupos de Estudo..... | 96 |
| 3.2 - A política de Formação Continuada de Professores do município de Xaxim com lócus na escola: os Grupos de Estudo | 98 |
| 3.2.1 Organização da Formação Continuada de Professores nos Grupos de Estudos..... | 101 |
| 3.3 Significações da experiência de FCP por meio de grupos de estudo | 112 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 127 |

| | |
|------------------|-----|
| REFERÊNCIAS..... | 131 |
| APÊNDICES | 138 |
| ANEXOS | 149 |

INTRODUÇÃO

CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E A RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO: CONSTRUIR E CONSTRUIR-SE

A palavra construir vem do latim *construere* e significa, entre outras possibilidades, “produzir ou criar um objeto ou organizar as ideias, os pensamentos de modo a formar um todo coerente e articulado, estruturar um raciocínio” (Michelis, 2017). É desse significado que me apropriei¹ para a apresentação do objeto e da pesquisadora.

Construir-se enquanto sujeito é um processo contínuo, mas que tem um começo. A escola foi-me apresentada quando entrei no ensino fundamental em uma instituição de classe multisseriada², no interior do município de Xaxim – SC. Sem passar pela Educação Infantil, dadas as condições políticas, geográficas e econômicas que organizavam a sociedade do final da década de 80 e, principalmente, a educação escolar do interior dos pequenos municípios.

As classes multisseriadas se caracterizam, segundo Pereira (2005, p. 94) pela:

[...] precariedade da estrutura física das escolas; as longas distâncias percorridas pelos sujeitos para chegar às escolas; as irregularidades com relação à merenda escolar; inexistência de material didático; descaso com a formação dos docentes; falta de acompanhamento pedagógico; Relação Escola-Pais e Comunidade e Situações de trabalho Infanto-juvenil e o Currículo.

Na escola, existia a relação com o lugar, com a terra. Era um espaço de escassas condições estruturais, mas com riqueza humana. Na relação com o lugar e seus entornos, o princípio de solidariedade era imprescindível à vida das escolas, conhecidas oficialmente como “isoladas”, e construído diariamente com a evidência e premência das necessidades cotidianas.

¹Nesse primeiro momento, o texto está na primeira pessoa do singular por tratar-se de fatos e experiências pessoais da pesquisadora.

²Para Ximenes-Rocha e Colares (2013, p. 93): “As classes multisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes, única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas) ao sistema escolar”.

A conclusão dos anos iniciais traz mudanças na vida dos estudantes. Antes, uma professora³ para todas as disciplinas e séries, agora, para cada disciplina, um professor. Para mim, esse fato angustiante na vida dos estudantes se soma à saída da escola do campo, para resultar em dificuldade de adaptação àquela realidade urbana. O contexto da cidade era diferente: alimentação, vestuário, linguagem, costumes.

No ensino médio, *optei*⁴ por fazer o Magistério e, assim, ter um curso profissionalizante para começar a trabalhar e pagar meu curso superior. Em 2001, já com o magistério concluído, assumi uma turma de Educação Infantil, como professor Admitido em Caráter Temporário (ACT), após ter realizado um teste seletivo. Nessa época, a Educação Infantil, em Xaxim, apesar de pertencer à pasta da Secretaria de Educação do município, sofria descaso das políticas públicas em relação às condições do trabalhador e à formação das crianças. Ao professor era negado o direito às horas atividades, a ter auxiliares de turma, à definição do número máximo de crianças por turma, à não divisão de turma por faixa etária. As condições de trabalho eram péssimas e comprometiam a saúde do trabalhador. É certo que tais contingências repercutiam na educação das crianças, mas destaco a dimensão atinente ao professor, meu foco de pesquisa.

A região Oeste de Santa Catarina, no início do século XXI, era desprovida de instituições públicas de ensino superior. As poucas que havia no estado localizavam-se na capital e na região litorânea, fato que dificultava a entrada e permanência dos estudantes da classe trabalhadora do interior nessas instituições. Ao jovem da classe trabalhadora, trabalhar durante o período diurno para pagar seus estudos cursados no período noturno era a opção para quem desejasse fazer um curso superior. Assim, os cursos de licenciatura são os mais procurados pelos trabalhadores, por vários fatores, entre os quais destaco o custo menor da mensalidade. Graduei-me em pedagogia e geografia, ambas em instituição privada, uma cursada no período noturno, presencial, e outra, nos finais de semana, em regime de módulos e presencial. Nesse tempo, prestei

³ A expressão está no feminino, porque minha professora, na classe multisseriada dos anos iniciais, era mulher. Realidade característica das escolas isoladas, com atuação, na sua quase totalidade, de profissionais do gênero feminino, da própria comunidade, com escolaridade baixa, leigos, portanto, que usavam recursos próprios para ampliar seus estudos.

⁴ A expressão está grifada, para demonstrar ironia. Para as filhas de pequenos agricultores que desejavam continuar seus estudos, fazer magistério era o caminho possível para, de imediato, entrar no mercado de trabalho e conseguir cursar uma graduação.

concurso e efetivei-me no município como professora de Educação Infantil.

Percebo a questão financeira bem presente na trajetória de formação inicial dos professores. Trata-se de questão que se desdobra no tempo limitado para estudo, no trabalho no turno diurno, no salário baixo, todos como fatores limitadores da boa qualidade na formação inicial.

Formação Continuada é algo que me inquieta desde a adolescência, por todos os seus desdobramentos, conceitos e moldes constitutivos que vivenciei como estudante, como professora ou, ainda, como filha de professora, cujas memórias me remetem aos inúmeros textos que vi minha mãe resumir, como *tema de casa dos cursos de capacitação* de que ela participava, no município de Xaxim – SC, na década de 90 do século passado.

Diante dessa atividade, não conseguia vislumbrar a relação daquele trabalho com a prática pedagógica e com o processo de ensino e aprendizagem no qual estávamos eu, como aluna, e minha mãe, como professora, envolvidas. Possivelmente, na época, faltasse conhecimento das relações intrínsecas entre teoria e prática ou, até, faltava, por parte da coordenação dos trabalhos, fazer essa ligação entre o processo de aquisição do conhecimento teórico, por meio da leitura de textos em casa, e sua relação com cotidiano da sala de aula. Para mim, era apenas uma apresentação de trabalho no final do mês. Eu ainda não conseguia perceber que essa atividade era um meio para os professores estudarem, aprenderem. Não a melhor forma, dada a complexidade do ato de aprender, mediado pelo estudo, mas a que era possível naquele contexto em que as condições de trabalho, de acesso ao conhecimento e de formação de professores eram limitadas.

Quando passei de estudante de Magistério para professora, sempre criava uma expectativa quando era oferecido, pela Secretaria Municipal de Educação, o *dia de curso*⁵, porque esperava ser um momento de estudo, de apropriação do conhecimento científico, adquirido de forma tão acelerada na formação inicial. Esperava um aporte teórico sobre a prática. No entanto, os encontros eram momentos para construirmos materiais pedagógicos e para discorrermos sobre técnicas. Às vezes, passávamos o dia ouvindo palestras motivacionais, de autoajuda ou de entretenimento, em outros construíamos

⁵ Nome dado aos encontros mensais de FCP da Educação Infantil, de quatro ou oito horas.

redes temáticas⁶, que era a metodologia utilizada nas instituições de Educação Infantil, até 2005.

Temas relevantes para a educação, em geral, ou, especificamente, para a Educação Infantil, raramente eram ofertados. Esse quadro durou de 2001 até 2012. Os encontros nem sempre aconteciam mensalmente, ocorriam a cada dois e até a cada três meses.

Porém, a partir de 2013, houve um movimento histórico de mudança na perspectiva de construção da formação continuada de professores (FCP) do município e, em 2014, a formação continuada passou a ser organizada nas escolas, a partir das necessidades de cada instituição de ensino ou de grupos escolares. Esse momento foi relevante para mim, enquanto professora, porque encontrei nesses espaços de formação algo que ainda não havia experimentado, ou seja, minhas necessidades para realizar o processo educativo podiam ser discutidas. Percebi que, além de ser formada, nesse momento também poderia contribuir com meus pares, a partir das minhas pesquisas, pois o espaço de formação também seria exercido por nós, professores.

Esse é um movimento importante para o professor da educação básica, pois, além de socializar o conhecimento científico com os alunos, tem a oportunidade de contribuir na formação – própria e de seus pares – pela possibilidade de partilhar o conhecimento que adquiriu na graduação ou pós-graduação e na experiência advinda da sala de aula.

Em 2015, tive a oportunidade de cursar a disciplina de “Tópico Especial em Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores: abordagens e práticas de formação continuada de professores”, como aluna especial. Essa disciplina foi ofertada pelo programa de Pós-Graduação, em nível de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Francisco Beltrão/PR. Nela conheci dados históricos da formação continuada no Brasil, diferentes formas de organização, tanto aqui como em outros países. No trabalho final da disciplina, pude iniciar um registro da organização da formação continuada do município com os grupos de estudos.

No ano de 2015, ainda, fiz a seleção para entrar no programa de mestrado

⁶ O trabalho com Rede Temática como orientador do currículo escolar é uma sistematização do Professor Antonio Fernando Gouvêa da Silva, do trabalho com temas geradores proposto por Paulo Freire.

como aluna regular e fui aprovada. Diante disso, três caminhos me levaram a escolher a formação continuada, organizada nos Grupos de Estudo do município de Xaxim – SC, como o objeto de pesquisa desta dissertação, quais sejam:

1. Minha experiência profissional como professora de Educação Infantil;
2. A vontade de registrar a organização dos Grupos de Estudos, por considerar relevante a descentralização das decisões sobre a formação dos professores e por acreditar que esse é um fato histórico, assim como ocorreu em outros espaços geográficos historicamente descritos que serviram de suporte para a organização de políticas públicas;
3. O desejo de ouvir os professores, saber o que tinham a dizer sobre formação centralizada e descentralizada, quais seus anseios, suas dúvidas, certezas, afinal, o que esperavam da formação continuada nos Grupos de Estudos, e que repercussões ela provocava em sua ação cotidiana e como categoria.

Assim, iniciei a trajetória da pesquisa sobre os Grupos de Estudos no município de Xaxim – SC. A formação de professores, inicial e continuada, é um aspecto da educação bastante citado em leis e documentos oficiais e discutido em pesquisas e meios acadêmicos, no interior das escolas, nas secretarias da educação. Compreender a relação entre a formação inicial e a continuada, ou a falta dela, instiga muitos pesquisadores e nos instigou também.

É notório o espaço e importância que a Formação Continuada de Professores (FCP) vem ganhando no meio acadêmico e, também, no planejamento educacional. Atesta, com isso, a relevância que possui para a continuidade da formação inicial, muitas vezes escassa, carente, atrelada a condições financeiras dos professores e para efetivação de um trabalho que possa integrar processos de pesquisa e melhorar a realidade na qual todo o profissional está inserido. A CFP ganha relevância na medida que pode potencializar a prática docente crítica e transformadora e pode ser dividida em duas categorias, conforme Romanowski (2010, p.134):

- Formais, cursos programas sistematizados em espaços diferenciados dos locais de trabalho do professor, são planejados e estruturados de modo presencial e a distância;
- Informais, situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula.

Quando ela ocorre na categoria formal, organizada por secretarias de educação ou por instituições parceiras (universidades, empresas prestadoras de serviços), a relação que se estabelece geralmente é vertical, do governo e secretarias de educação para escolas e professores, ou seja, uma organização centralizada em algumas pessoas.

Nessa relação vertical, o projeto da formação continuada chega à escola com o planejamento pronto (cronograma, horário, temas) sem participação e discussão com os professores, coordenadores pedagógicos, profissionais que trabalham na escola. Suas necessidades, dúvidas e contribuições geralmente não são discutidas, fatores que podem provocar desinteresse e apatia em relação à formação continuada. Mais que isso, entretanto, esse tipo de formação homogênea desconsidera as necessidades do processo educativo realizado por esses profissionais.

Nessa tendência de a FCP ser planejada de forma vertical (centralizada), fragmentada, sem continuidade e atrelada a governos e suas ideologias temos, por exemplo, as semanas pedagógicas e as palestras motivacionais, planejadas e organizadas pelas secretarias de educação (estaduais, municipais), distantes da realidade escolar e da prática da sala de aula. Nas palavras de Fullan e Hargreaves (2000, p. 30):

Uma mudança educacional que não envolva os professores e que não tenha seu apoio costuma terminar como uma mudança para pior ou para nada. Basicamente, é o professor quem deve identificar e promover aperfeiçoamentos. O professor é o elemento-chave da mudança, sem dúvida alguma. Uma liderança que não compreende nem envolve o professor está fadada ao fracasso.

Notamos que a falta de envolvimento dos professores nas decisões no que se refere a aspectos relevantes da educação e da vida profissional o torna passivo, e a perda de interesse é acelerada pela falta de articulação com o trabalho cotidiano.

Porém, iniciativas diferenciadas surgiram ao longo da história da formação continuada do professor, no Brasil, como na cidade de São Paulo no início da década de 90, e nos espaços em que tais iniciativas se construíram, tornaram-se referência para a época e para as gerações seguintes. Assim, o registro dessas experiências é relevante para a continuidade e embasamento de futuras

formações.

Pois essas organizações diferenciadas são uma contrapartida ao planejamento centralizado e vertical, e estão voltadas ao contexto e realidade escolar e abertas ao diálogo e ao planejamento participativo tendo a participação e democratização do planejamento e ações as diferenças fundantes.

Uma dessas maneiras de estruturar e desenvolver a FCP que pesquisamos, pois, no município de Xaxim – SC, desde 2014, a FCP é organizada nas escolas, a partir dos aspectos que a comunidade escolar levanta como necessidade para aquele período, com planejamento das ações, dos encontros, momentos de leitura.

Portanto, pesquisar e analisar a FCP pela metodologia dos Grupos de Estudos em Xaxim-SC justifica-se pela importância de registrar essa iniciativa de formação continuada descentralizada, cujo principal foco são as escolas e as necessidades dos seus professores e profissionais e, para além disso, é um meio de analisar as potencialidades e limites de tal formação. Trata-se de um processo formador que permite a cada instituição de ensino construir seu próprio projeto de formação para o ano, considerando os temas que os profissionais presentes no grupo naquele ano sugerem estudar.

O ponto de partida são as necessidades de cada escola, nas suas relações e desafios para o processo de ensino e aprendizagem. O grupo escolar que decide como a formação será organizada: horas de curso, os dias da semana em que os encontros acontecerão, os profissionais que serão convidados, os temas trabalhados.

Considerar as necessidades da escola não significa reduzir a formação a aspectos pragmáticos e utilitaristas. Giovanni (2003, p. 211), ao expor sobre a formação continuada na escola afirma:

Não se trata, contudo, de produzir conhecimentos de forma meramente utilitária, ao sabor das necessidades imediatas do grupo de profissionais envolvidos, mas de um trabalho que se volta também para a compreensão dessas necessidades e para análise dos processos de busca e formulação de respostas.

Assim, é relevante perceber se os profissionais da educação pensam a realidade somente numa perspectiva de melhoria da qualidade da educação a serviço do mercado, de forma utilitária, ou os leva a identificar as entranhas do

processo formativo, uma formação para a consciência de classe, para compreendermos a lógica de mercado e para a construção do senso crítico da realidade.

Portanto, estudar sua constituição e a maneira como ela incide sobre a realidade nos processos pedagógicos e na vida profissional dos professores é nosso foco de estudo. Para tanto, entendemos que nós, pesquisadores, não podemos estar neutros no processo de construção da pesquisa. Precisamos assumir um método, não somente por melhor justificar o objeto de pesquisa, mas principalmente por uma questão de posicionamento em relação a nossa visão de mundo.

Entendemos que o sujeito tem papel ativo na produção do conhecimento. Compreendemos que é um estudo na perspectiva da totalidade do objeto e das relações desse objeto com o contexto, com os sujeitos e as contradições da realidade. Buscamos desvelar a essência do fenômeno e sua realidade e perceber como ele se realiza, suas contribuições para formar o professor para a Formação Integral da criança.

A respeito da lógica dialética, do movimento que remete o objeto de estudo à sua totalidade histórica e às relações que aí se estabelece, Ciavatta (2001, p. 135) afirma:

O desafio ao pesquisador está em captar os elementos mais concretos, as objetivações reais que explicam essa totalidade não como uma noção genérica, mas como um conteúdo de natureza histórico-social. No caso da relação trabalho e educação, o desafio está em situar os elementos concretos que constituem essa mediação e que podem permitir sua explicação e uma melhor compreensão do sentido em que se dá a mediação.

Assim, propomo-nos a compreender nosso objeto de estudo, que se constitui no “concreto”, em seu contexto. Um objeto como “síntese de múltiplas determinações”, ou seja, pretendemos fazer uma “análise concreta de uma situação concreta”, a FCP pelos Grupos de Estudos em Xaxim-SC. Para isso, resgatamos a história da FCP no município, a partir da década de 80 do século XX, e como se constituiu a metodologia dos Grupos de Estudos, a partir de 2013.

Nesse movimento, é relevante a compreensão de que o modo como a FCP se organiza reflete a maneira como o professor é visto, e como o sistema

se organiza. Ela pode, por exemplo, servir como estratégia para o Estado reproduzir sua ideologia, quando se privilegiam os aspectos práticos, como: metodologias de trabalho, didáticas, técnicas. Demonstra, assim, a relevância nos resultados e não na formação do pensamento crítico, filosófico e consciente do professor.

Neves (2005) discorre sobre este processo hegemônico, pelo qual o Estado busca por meio da educação adequar a população ao projeto social dominante e dirigente. A autora afirma:

No decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requisitos do desenvolvimento do capitalista monopolista (NEVES, 2005, p. 26).

Dessa forma, percebemos que interesses do capital influenciam na organização das instituições e da sociedade civil. A formação continuada de professores nesse contexto também sobre influências do capital, com suas ideias, seu paradigma, sua ideologia.

No entanto, a FCP pode acontecer na escola, centrada nela, não apenas como transferência física, mas com uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não apenas um agrupamento de professores, para formá-los, mas sim um movimento para dar um novo enfoque para redefinir conteúdos, estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação (IMBERNÓN, 2010).

Diante desse cenário, nossa pesquisa partiu do seguinte problema: Como os Grupos de Estudos incidem sobre a realidade formando o professor sujeito de sua formação, e a escola lócus da Formação Continuada? E qual o impacto deste processo formativo na construção do protagonismo das crianças?

A presente pesquisa procurou responder a esse problema e descrever este processo desenvolvido no contexto da pesquisa, seus movimentos e características nos aspectos relacionados à autonomia das escolas. Buscamos compreender o modo como esse modelo de formação continuada incide sobre a realidade e torna o professor sujeito da sua formação, e a escola, o lócus da formação continuada.

Com a temática e o problema de pesquisa definidos, nosso objetivo geral foi: analisar a metodologia dos grupos de estudo, como estratégia descentralizada de formação continuada para os professores da Educação Infantil na rede municipal de Xaxim (SC). E, diante do objetivo geral e do problema de pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos específicos e questões de pesquisa:

| Objetivos específicos | Questões de pesquisa |
|---|---|
| - Contextualizar na literatura educacional brasileira, as concepções, ênfases e processos de formação continuada de professores, materializadas nos últimos trinta anos no país; | - Que práticas e processos formativos deram legitimidade à formação de professores nas duas décadas do século XX e primeira década do séc. XXI? |
| - Realizar estudo exploratório acerca dos processos de práticas de FCP, nas duas últimas décadas do século XX e primeira década do séc. XXI, no município de Xaxim (SC), enfatizando desafios e possibilidades; | - Entre os desafios e possibilidades constatados, que movimentos formativos foram ressignificados, e ou que alternativas foram propostas pelas redes e/ou pelos sujeitos do processo formativo? |
| - Identificar os pressupostos inerentes à metodologia dos grupos de estudo, institucionalizada como premissa da FCP para Educação Infantil na rede municipal de Xaxim a partir do ano de 2014. | - No que consiste a metodologia de formação continuada de professores, denominada de Grupos de estudos? Que pressupostos formativos reverberam em favor da FCP para a Educação Infantil? |

A formação continuada, construída a partir da realidade da escola que traz o professor como o autor do processo de planejamento, realização e socialização do conhecimento na prática pedagógica, com seus desafios e perspectivas por não ser comum despertou nosso interesse na pesquisa e consideramos importante as contribuições de pesquisadores que refletiram sobre educação de modo geral, como, Contreras (2002) e pesquisadores do processo de formação de professores como, por exemplo, Canário (2000), Candau (1996), Charlot

(2013), Giovanni (2003), Gatti e Barretto (2009), Marin (1995), Ramos (2011), Romanowski (2010), Freire (1994) entre outros.

Trata-se de um estudo de caso sobre formação continuada subsidiada pela metodologia dos grupos de estudo em Xaxim - SC. É de caráter qualitativo e exploratório. O lócus é uma instituição de Educação Infantil.

As pesquisas técnicas de coleta de dados⁷ foram a análise de documentos, as observações em lócus dos encontros de Formação Continuada de Professores nos Grupos de Estudos na instituição de Educação Infantil e as entrevistas com professores, gestores⁸ e tutores⁹ desse processo formativo.

Para apresentação da pesquisa, organizamos o texto em três capítulos. No primeiro, descrevemos os processos de formação continuada da década de 80, 90 e primeira década do século XXI, e sua relação com o contexto político e econômico; destacamos os termos utilizados nas pesquisas e documentos oficiais; apresentamos a relação da formação continuada com as práticas pedagógicas e realizamos o estado do conhecimento do objeto pesquisado apontando as pesquisas catarinenses sobre formação continuada que se aproximam do nosso objeto de pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos as práticas históricas do município de Xaxim, no que se refere à formação continuada, a instituição lócus da pesquisa e como a coleta e análise de dados aconteceu.

No terceiro capítulo apresentamos a política de formação continuada com enfoque nas escolas e a organização da formação continuada nos grupos de estudos, destacando as contribuições da formação continuada pela metodologia dos grupos de estudos de Xaxim, o modo como os sujeitos da pesquisa participam dos encontros e os desdobramentos da formação na prática pedagógica.

Nas considerações finais, sintetizamos os resultados e as contribuições do trabalho para futuras pesquisas.

⁷ Os procedimentos metodológicos serão detalhados e explicados no capítulo III dessa pesquisa.

⁸ Profissionais efetivos da educação que, por votação direta, são escolhidos pela comunidade escolar para administrar o estabelecimento de ensino, conforme descrito na Resolução 016/2015 do CME do município de Xaxim. Ou que ocupam o cargo de Secretário (a) Municipal de Educação por meio de indicação política.

⁹ Pessoa escolhida voluntariamente ou por indicação do grupo, para coordenar os trabalhos na FCP nos GE. Não é necessariamente o gestor escolar.

CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS RELAÇÕES HISTÓRICAS

Neste capítulo, situamos historicamente a FCP, com considerações a respeito dos aspectos do contexto de sua inserção. Objetivamos contextualizar a FCP nas últimas três décadas (1980 a 2010) e suas relações com o projeto sócio ideológico da rede em estudo. As décadas de 80, 90, do século passado, e primeira década do século XXI serão o recorte histórico da pesquisa. Este capítulo apresenta ainda os diferentes conceitos de formação inicial e continuada, formação em serviço, formação em contexto, formação centralizada e descentralizada, bem como adentramos aos principais documentos que norteiam a formação continuada do país a partir do final da década de 80. Apresentamos a formação continuada a partir da década de 80 e discutimos criticamente o modelo clássico de FCP e sua relação com as práticas pedagógicas e ainda apresentamos o estado do conhecimento de pesquisas catarinenses que se aproximaram do nosso objeto de pesquisa.

1.1 Processos de formação continuada nos últimos 30 anos (1980, 1990, 2010)

Compreendemos que a formação do professor acontece em duas etapas: formação inicial, em curso superior¹⁰ e, após a conclusão da graduação, ao longo da sua vida profissional, no processo que denominamos de formação continuada, aonde o professor realiza a atualização exigida pelo processo de produção de conhecimento desenvolvido nas sociedades tecnológicas contemporâneas, ou ainda para suprir lacunas da formação inicial, nem sempre realizada com os desejáveis e imprescindíveis padrões de qualidade (PENTEADO, 2010).

Além disso, há uma instância formativa permanente e de muita relevância,

¹⁰ A partir da LDB 9394/96 a formação inicial exigida para atuar na EI e EF passa a ser, preferencialmente, o curso superior. Embora ainda existam cursos de Magistério de nível médio, e eles possam ser considerados como Formação Inicial, um dos objetivos do PNE é que até 2020 sejam extintos.

que se dá com o exercício da docência. Trata-se da instância que permite questionamentos, problematizações, reflexões e a busca de conhecimento, por isso, altamente formativo e reconhecido como importante.

Entendemos ainda a prática pedagógica como prática social pela interação entre professores e crianças, e por assim refletir a cultura e contextos sociais a que pertencem. Essa prática e suas vivências, de acordo com Zapelini (2007) não é somente a atividade do professor e sim remete para outros âmbitos de ação que incidem sobre a realidade escolar imediata, tais como a relação com a família e a comunidade.

A FCP faz parte do contexto educacional e é o meio que permite trazer presente o conhecimento produzido ou aprendido na formação inicial e é a continuação de uma formação que iniciou com a graduação. Almeida (2010) reconhece que a FCP é uma necessidade para o pleno exercício profissional, é um espaço para debater assuntos atuais, necessidades da escola, e não apenas um espaço para sanar insuficiências da formação inicial por relembrar o conhecimento adquirido na graduação, superando o caráter imediatista.

Romanowski (2010) destaca que o sucesso da formação continuada ocorre quando realizado o diagnóstico das necessidades formativas dos professores, o que permite fornecer respostas para as necessidades apontadas pelos professores, necessidades estas relativas aos alunos, ao currículo e aos múltiplos sujeitos envolvidos. Cabe destacar a complexidade da ação, uma vez que, sem ser utilitarista e pragmática, a FCP precisa incidir sobre as necessidades formativas derivadas do trabalho cotidiano.

Porém, ao contextualizarmos a história da FCP no Brasil, percebemos que ela se tornou um meio eficaz e barato de efetivar reformas educativas. Desvaloriza-se a formação inicial, em prol da formação continuada, que sofre influências dos interesses políticos, ideológicos e econômicos e de diversas concepções. Conhecer essa relação e sua contextualização é relevante para percebermos como a formação continuada foi e é organizada.

É importante para a compreensão deste estudo situar os diferentes conceitos utilizados nas escolas e no meio acadêmico, ao longo da história, quando a formação continuada. Floriani (2008, p.52), afirma que:

Trazer a preocupação conceitual é de suma importância para

que fique entendido que os conceitos podem mudar seu significado por serem produtos históricos e por isso são relativos ao tempo e espaço em que foram produzidos. Deixar clara esta condição histórica do conceito é indispensável porque isto implica descobrir em que medida e em que direção as transformações históricas modificam esses conceitos.

Entendemos que os termos utilizados em determinadas épocas, ou por um grupo (político, econômico) têm um peso, uma intenção. Situamos diferentes nomenclaturas: educação permanente, capacitação, treinamento, atualização, reciclagem, aperfeiçoamento e formação contínua, formação em serviço, formação em contexto. Barbieri, Carvalho e Uhle (1995) destacam que cada um se refere a características diferentes de um mesmo objeto em atenção que é a formação do profissional já no exercício de sua função docente.

Reciclagem diz respeito ao processo de refazer o ciclo de objetos ou materiais. Marin (1995, 13) aponta que o termo “[...] sempre esteve muito presente, sobretudo na década de 1980, seja nos discursos cotidianos e órgãos de imprensa, seja como qualificador de ações de órgãos públicos e privados, envolvendo profissionais de várias áreas, incluindo a educação”. Eram oferecidos cursos rápidos e descontextualizados. Assim, para a autora - na perspectiva dos profissionais da educação – esse termo jamais poderá ser utilizado para pessoas.

Treinamento, segundo Marin (1995), significa tornar apto, destro, capaz de determinada tarefa. Dá ideia de modelagem de comportamento e reações padronizadas e é inadequado para a educação continuada, pois desencadeia ações com finalidade meramente mecânicas. *Aperfeiçoamento* significa tornar perfeito, completar o que estava incompleto. Esses dois termos foram utilizados na década de 70 e representavam o contexto da FCP da época em função do país estar mergulhado num regime político tecnicista e rígido.

O termo *capacitação* apresenta dois significados: 1) tornar capaz, habilitar e 2) convencer, persuadir. O primeiro significado, quando expresso para denominar a elevação de níveis de profissionalidade, pode ser acolhido. No entanto, quanto significa convencimento e persuasão, não cabe, pois Marin afirma que “os profissionais da educação não podem, e não devem ser persuadidos ou convencidos; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão”. (p. 17). A adoção dessa

concepção teve como consequência a disposição de inúmeras ações de “capacitação” com “venda” de pacotes educacionais, aceitos acriticamente, em nome da inovação e melhoria da formação continuada.

Marin (1995) analisa que os termos *educação permanente*, *formação continuada* e *educação continuada* são similares, por terem como eixo o conhecimento. A educação permanente significa o processo educacional ao longo da vida; a formação continuada é a atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança, e a educação continuada como proposição e implementação desses processos no lócus do próprio trabalho.

André, et. al. (1999, p. 308), na década de 90 fez uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da formação do professor, com base na análise das dissertações, teses, artigos publicados e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), discorre sobre a formação em serviço da seguinte maneira:

Nos textos analisados, a formação continuada é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática. Os textos argumentam que, nessa perspectiva, a formação deve se estender ao longo da carreira e deve se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar.

A análise efetivada permite compreender que a formação em serviço refere-se à formação continuada. Fica claro, nessas pesquisas, que a finalização da formação inicial não é o fim da formação do docente. Quando o professor inicia sua atividade docente, dá continuidade à sua formação, agora realizada no espaço escolar com seus múltiplos desafios.

Numa perspectiva de *formação em contexto*, ao contrário da formação inspirada pelo modelo escolar, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os cotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A criação de ambientes formativos com caráter permanente é o seu horizonte, tendo em vista o desenvolvimento humano de todos quantos neles participam. Nesse sentido, uma perspectiva de formação em contexto chama a todos para um papel ativo de abertura ao conhecimento,

de análise crítica, de reflexão problematizadora, com atitudes que levam à construção do saber e não a reprodução passiva de programas de formação e “créditos” correspondentes. Assim os professores são considerados sujeitos e não objetos da formação. E, finalmente, se considerarmos que os processos de formação de professores têm implicações na vida das crianças, eles contêm uma dimensão ética e estética que os profissionais que deles participam não podem declinar (FERREIRA, 2000).

A formação que acontece no interior da escola, nomeada formação em contexto, é um referencial teórico a ser discutido com grupos de professores dispostos a instituir uma cultura de colaboração, de interlocução sobre as práticas, necessidades e interesses dos professores, tomando a experiência docente e a pesquisa como oportunidades de diálogo teórico/práticas (CUNHA; PRADO, 2010).

Freire (1979) afirma que não existem senão homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico – o que precisa ser considerado, para que o homem seja sujeito de sua educação, e não instrumento de ajuste deste à sociedade. “Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito” (FREIRE, 1979 p.20). Um sujeito que atua e que recebe influências da sociedade.

No que tange ao conceito de *desenvolvimento profissional*, entendemos que é um processo a longo prazo, plasmado por oportunidades e experiências planejadas para o desenvolvimento do profissional:

Podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO, 2009 p. 10).

O autor evidencia que o desenvolvimento profissional é a procura da identidade profissional, construída ao longo da carreira individualmente e em um grupo, que sofre influências, mas também exerce influência no modo como o profissional também irá desenvolver suas atividades.

É relevante, ainda, nesse movimento de conceitualização de elementos da FCP apresentarmos o significado de FCP centralizada, ou seja, aquela cuja organização e planejamento é feito por um grupo de pessoas, geralmente profissionais atuantes na Secretaria da Educação, e a descentralizada que, segundo Martins (2001), é a transferência da ação administrativa, política e financeira para as instâncias locais e/ou regionais.

Estes dois movimentos marcaram significativamente os exercícios formativos nas décadas de 80, 90 e 2000, recorte temporal em análise no contexto em estudo.

1.1.1 Os movimentos (trans)formadores da década de 80

No Brasil, a década de 80 foi marcada por três momentos históricos. Inicialmente, o movimento de redemocratização da sociedade, o fim da ditadura e o movimento de globalização da cultura e economia, que influenciaram a educação e os processos de FCP nos anos 2000.

A sociedade brasileira, já no final da década de 70, passou a reivindicar abertura política, e participar de movimentos em prol da educação, os quais ganharam corpo no início da década de 80. A conquista de direitos políticos e a participação efetiva dos professores nas discussões sobre a educação marcam esse momento histórico. O modelo tecnicista, vigente até então, começou a ser questionado, e, com a abertura política, a FCP foi marcada pela participação mais ativa desses sujeitos, que começaram a observar o contexto sócio histórico em que estavam inseridos. Os programas de FCP, em razão disso, buscavam responder às demandas mais específicas, voltadas, para a dimensão política da prática docente, que se destacava naquele momento.

Alferes (2009), ao registrar os aspectos históricos da FCP no Brasil, afirma que, na década de 80, as análises educacionais, não mais se restringiam aos aspectos técnicos, o contexto histórico e social passaram a fazer parte da formação do professor. Naquele contexto, entendia-se a importância dos programas de FCP como forma de responder às demandas mais específicas e garantir um aprendizado permanente, vez que o perfil desejado de professor, deveria estar voltado para a dimensão política da prática docente.

As grandes mobilizações da sociedade, de intelectuais, de educadores e

da educação brasileira e os respectivos debates políticos dessa década culminaram com a promulgação da Constituição Federal, em 1988. Nesta, a sociedade civil, comprometida com lutas históricas, conquistou significativos direitos econômicos, sociais e subjetivos.

1.1.2 Década de 90 e primeira década do século XXI

As transformações que o mundo viveu no final dos anos oitenta refletiram acerca dos aspectos políticos, econômicos e sociais de forma global. O fim da guerra fria é o fim da divisão entre capitalismo e socialismo e marca o início da hegemonia capitalista. A globalização toma proporções mundiais, e as regionalidades dão espaço a uma cultura capitalista que se instaura. Nesse contexto, na década 1990, a educação brasileira e a mundial vão se adaptando as novas exigências do capital.

Charlot (2013, p. 47) cita o diretor das Políticas de Desenvolvimento no Banco Mundial, David Dollar, descrevendo que a globalização: “é a crescente integração de economias e das sociedades no mundo, devido aos fluxos maiores de bens, de serviços, de capital, de tecnologia e de ideias”. É definida em primeiro lugar pela abertura de fronteiras e pela diminuição do peso do Estado, com o fortalecimento de empresas multinacionais. De início, era um fenômeno econômico, mas logo tornou-se um fenômeno político, que passou a influenciar também os aspectos educacionais dos países da América Latina. Refletidos na educação, esses princípios, nos anos 90, trazem como exigência principal uma educação globalizada. Os já citados avanços educacionais dos anos 80 rapidamente submergiram em nome de ajustes econômicos, com os mecanismos de desregulamentação¹¹, descentralização, flexibilização e

¹¹ Conforme Volia Cassar (2014), a *desregulamentação* pressupõe a ausência do Estado (Estado mínimo), revogação de direitos impostos pela lei, retirada total da proteção legislativa, permitindo a livre manifestação de vontade, a autonomia privada para regular a relação de trabalho, seja de forma individual ou coletiva. A *flexibilização* pressupõe intervenção estatal, mais ou menos intensa, para proteção dos direitos do trabalhador, mesmo que apenas para garantia de direitos básicos. Na flexibilização, um núcleo de normas de ordem pública permanece intangível, e sem estas não se pode conceber a vida do trabalhador com dignidade, sendo fundamental a manutenção do Estado Social.

privatizações. Com a entrada do neoliberalismo¹² no país, instaurou-se uma reforma educativa autoritária.

Globalmente referenciada, Chizzotti e Ponce (2012, p. 29) afirmam:

Na última década do século passado e na primeira deste século, sob o impacto da globalização e da ascensão das teorias neoliberais, as políticas curriculares sofreram significativos impactos que produziram reformas nos objetivos e finalidades dos sistemas de ensino, reformulação de conteúdos escolares e de métodos de aprendizagem e geraram nova forma de avaliação de resultados, tendo, como referência, competências previamente definidas que devem ser adquiridas no curso da escolaridade básica [...]. Escolas e sistemas são ranqueados a partir da avaliação de resultados da suposta aprendizagem dos alunos. A globalização produziu, de um lado, uma ampla integração cooperativa internacional e, do outro, intensificou vigorosamente a competição.

A globalização introduziu nos sistemas educacionais a exigência de as escolas focassem suas competências em resultados. Suas marcas advêm da introdução dos índices avaliativos definidos pelo Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), dentre outros. Os aspectos quantitativos são valorizados de forma intensa. A educação começa a sofrer influência de organismos internacionais, porta vozes do capital e da ideologia do sistema, tais como: o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o PISA, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Esses organismos deram os indicadores de currículo que deveriam ser construídos para a educação básica. O currículo, tornou-se um centro de disputa política, econômica e cultural, um campo de luta pela hegemonia científica e política, os estados nacionais, começam a interferir diretamente no currículo escolar (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

As alterações globais, em decorrência de um capital cada vez mais exigente impôs as reformas educacionais que começaram no Brasil a partir dos anos noventa. Chizzotti e Ponce (2012) destacam a participação no projeto de definição das necessidades básicas de aprendizagem, preconizada pelo Projeto

¹²Saviani (1997, p.200) define o termo neoliberal como “valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos [...]”.

Educação para Todos, sujeitas às exigências e condições do Banco Mundial, apoiador financeiro do ensino fundamental; a uniformização curricular da educação fundamental, com o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a introdução do PISA como referência, com participação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na avaliação dos resultados escolares. Houve também transferência da educação fundamental aos municípios; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, posteriormente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que distribui recursos aos municípios em situação díspares entre si.

Ainda sobre a influência de organismos internacionais, Charlot (2013) destaca que a ideia de “formação ao longo da vida”, “qualidade da educação”, “economia do saber” são expressões difundidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A ideia de formação ao longo da vida não é nova, decorre da revolução industrial e era associada à formação profissional (GADOTTI,2016). Porém, sob influência do BM e do OCDE a partir da década de 90, o conceito passou a ter uma lógica de mercado, explicitamente definida.

Embora a Educação ao Longo da Vida tenha sua matriz na Educação Permanente, há diferenças. Há uma certa compreensão da Educação ao Longo da Vida que subordina a educação à lógica mercantil, revivendo a Teoria do Capital Humano de 50 anos atrás, reduzindo a Educação Permanente à formação profissional a serviço das empresas [...]Conforme mostram os estudos de Licínio Lima (2007; 2010; 2012) e Rui Canário (2003), essa expressão foi se reconceituando ou desvirtuando, a partir do receituário da OCDE e do Banco Mundial, acomodando-se cada vez mais à racionalidade econômica. O princípio universal de que aprendemos ao longo de toda a vida foi substituído por uma “formação profissional ao longo da vida”. Na visão desses autores, o conceito nasceu no contexto do Estado-Providência e acabou sendo reconceituado pelo Estado-Neoliberal (GADOTTI, 2016, p. 4).

A FCP passou a ser um mecanismo para aquisição, validação e atualização de novas competências. De acordo com Ramos (2011), por meio da educação profissional continuada foi consolidada a ideia de competências para um mundo globalizado e competitivo, que valoriza o saber fazer que, se não

adquirido na formação inicial.

Desse modo, a FCP ganhou espaço consistente nas pesquisas, no planejamento e no desenvolvimento educacional. A maneira como a educação brasileira estava organizada fez os organismos internacionais concluírem que a formação inicial de professores era deficitária, tanto quantitativa quanto qualitativamente (CHIZZOTTI; PONCE, 2012). Essa posição significou uma solução rápida, pois os índices de desenvolvimento educacional precisavam ser mudados rapidamente.

Gatti e Barretto (2009, p.200) destacam que a formação continuada na década de 90, corroborou com os organismos internacionais dando ao país indicadores de avaliação para os cursos de formação:

Teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os arranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais. [...]. Com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para a concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial.

Os estudos das autoras evidenciam a tendência, no que diz respeito ao planejamento e realização de projetos de formação continuada, limitando a participação dos professores e não colocando a escola e o fazer pedagógico na base do planejamento. As referidas autoras indicam que as reformas curriculares da década de 90, na escola básica, houve um desenvolvimento intenso de programas de educação continuada para promover capacitação para implantação de reformas educativas, com iniciativas que divulgavam os fundamentos e princípios da reforma, ou cobriam detalhes da atuação docente.

Assim, a maneira como a educação brasileira estava organizada levou os órgãos competentes a concluírem que a formação de professores não era suficiente. Essa conclusão provocou uma solução rápida, pois os índices de desenvolvimento educacional precisavam ser mudados rapidamente, exigência do mercado internacional que valorizava índices. A saída foi a adoção de

formação no modelo “em cascata”¹³ e dos currículos prescritos, ou seja, currículos definidos por órgãos públicos, sistemas de ensino, governo, sem a participação dos sujeitos envolvidos diretamente com a escola.

Chizzotti e Ponce (2012) constataam que esse tipo de currículo impacta as práticas pedagógicas com consequências como: não reconhecimento e perda da autonomia dos educadores; maximização da crença de que o papel dos professores como transmissores de conteúdos e executores de tarefas pré-estabelecidas por “especialistas em educação”¹⁴; *restringindo os espaços coletivos de formação e debates com os pares* (grifos nossos) e desqualificando socialmente o papel docente. Em consequência, houve um impacto sobre os alunos, desconsideração e desestímulo e mesmo o silenciamento da voz destes sujeitos.

Podemos dizer que a década de 90, que era pra ser a “década da educação”, foi um momento na história de países da América Latina e Europa de reformas no campo político e econômico, com redução do papel do Estado. Nesse contexto, propagou-se a ideia de atraso tecnológico do Brasil e, para solucionar o problema era necessária uma qualificação profissional. Essa ideia ganhou força, de acordo com Floriani (2008), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que adotou medidas como: redução dos gastos públicos, abertura da economia, reforma tributária, privatizações, regime cambial e redução da ação do Estado sobre a economia e, para efetivar as mudanças pretendidas na educação do país, o Estado elegeu a profissionalização docente capaz de atacar a suposta ineficiência e má qualidade da escola pública.

Era necessário, construir um “novo” tipo de professor. Para modelar esses profissionais, incorporaram-se as noções de competência, eficiência, competitividade, produtividade. A esse respeito, vale destacar a afirmação de Contreras (2002, p. 51) de que “um determinado resgate de habilidades e decisões profissionais pode se transformar em uma forma mais sutil de controle

¹³ Segundo Gatti e Barretto (2009) é o modelo de formação em que um grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que, por sua vez, capacita um grupo seguinte. Esse modelo é utilizado até hoje, em programas de formação continuada como, p. ex., o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

¹⁴ Especialista em Educação é o Profissional do Magistério que exerce a função de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

ideológico”. Assim, a expansão de cursos de formação continuada difundia a ideia de qualificação profissional, mas continha a ideologia de melhoria da qualidade de ensino para o mercado de trabalho e o esvaziamento da formação crítica.

As reformas da década de 1990 buscaram reduzir custos, com o aligeiramento da formação docente. A profissionalização do magistério foi usada como estratégia para a implementação das reformas que melhorariam a educação para os desafios do século XXI. Contreras (2002, p.66), ao discorrer sobre as armadilhas usadas pelo Estado em época de reformas, argumenta que, para assegurar a colaboração do professor e anular sua resistência, “em nome da profissionalização, ou de atributos que lhe são associados, com o objetivo de garanti-la ou ampliá-la, justificam-se transformações administrativas e trabalhistas para os docentes, exigindo-se sua colaboração”.

Sob o slogan de “Educação para a cidadania”, houve a difusão de reformas educacionais, novas propostas de ensino e meios de promoção da formação inicial e continuada. No entanto, o que deveria ser um caminho para a formação do “homem novo”, continuou a ser um meio de conformação do “homem novo”, uma vez que as relações de produção e exploração continuaram a se reproduzir nas escolas, e mais, elas serviram para efetivar a proposta de formação do cidadão trabalhador (FALLEIROS, 2005).

É importante diferenciarmos a formação em serviço da formação continuada em serviço. Brzezinski (2008, p. 1145-1146) ajuda-nos a compreender a definição de formação inicial e a origem da expressão “treinamento em serviço”:

Um curso de graduação que se ocupa do preparo do profissional da educação para seu ingresso no magistério é reconhecido por curso de formação inicial. Para a ANFOPE (1996, p. 21), (...) é a formação inicial que vai habilitar o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto, este profissional seja preparado para o domínio desse trabalho e para estabelecer relações que satisfaçam às necessidades para as quais ele foi formado. Assim sendo, a formação inicial é formação “pré-serviço” feita em instituições especializadas. Essa expressão passou a vigorar a partir da 20ª Reunião Anual da ANPEd (1997), quando os pesquisadores do Grupo de Trabalho Formação de Professores concluíram que seu uso poderia evitar o equívoco, da maneira como aparece na

LDB/1996, que em seu artigo 87, § 4, das Disposições Transitórias, admite como formação inicial do professor o “treinamento em serviço”. “Treinamento” foi uma modalidade de formação continuada presencial de inspiração tecnicista que norteou a “reciclagem” de professores. Faço notar que o dispositivo da LDB/1996 foi endereçado aos “professores” leigos atuantes na educação básica. O legislador teve a intenção de corrigir um desvio das políticas educacionais: os sistemas de ensino admitiram pessoas sem serem formadas, em consequência herdaram a obrigatoriedade de capacitá-las. Reluto, todavia, em aceitar as atuais práticas de formação que, por preceito da LDB/1996, têm retomado procedimentos de “reciclagem” e de “treinamento em serviço”, tão usados nos anos de 1970.

Fica evidente que a utilização da expressão treinamento em serviço era utilizada na década de 70 e retorna nos anos 90. A formação em serviço, como explica Brzezinski (2008), é para o professor leigo que já está atuando na profissão. E formação continuada em serviço é a formação que os profissionais de educação farão ao longo de sua carreira.

Quando pesquisamos programas de formação continuada, a pesquisa de Gatti e Barretto (2009) é referência, por apresentar dois programas de formação continuada desenvolvidos, um em Minas Gerais (Programa de Capacitação de Professores – Procap) e outro no estado de São Paulo (Programa de Educação Continuada – PEC), na década de 90, que foram importantes marcos, pois, a partir deles, surgiram muitas outras iniciativas de formação de professores em serviço. Os dois programas foram financiados pelo Banco Mundial, envolveram instituições de ensino superior e dividiram o estado em polos de formação. Porém, o PROCAP teve como público-alvo professores das séries iniciais das redes estaduais e municipais e assumiu caráter mais centralizado e na modalidade não presencial. Já o PEC envolveu todos os profissionais do ensino fundamental e focou nas necessidades das escolas e de seus professores, de forma descentralizada e no sistema presencial. Houve parcerias com universidades e instituições capacitadoras. Como o programa era descentralizado, as iniciativas implementadas apresentaram grande diversidade, inclusive com organização por módulos e teleconferências.

As regiões que obtiveram melhores resultados foram aquelas em que o professor foi ouvido. Nos dois casos o êxito maior esteve em relação à conscientização por parte dos professores dos aspectos primordiais do ensino e

da individualidade do aluno, que propriamente da mudança na prática docente (GATTI; BARRETTO, 2009).

Na década de 90, ainda, como marco para a educação brasileira, tivemos a elaboração da LDB 9394/96, construída em meio à ideia de reforma educacional para satisfazer as necessidades do mercado. Ao mencionar a formação continuada, não deixa claro sua real função, e podemos nela ler sobre a questão:

Art. 61. I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a *capacitação em serviço*; Art. 62-A. Parágrafo único. Garantir-se-á *formação continuada* para os profissionais a que se refere o caput, 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. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: III - *programas de educação continuada* para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 67. II - *aperfeiçoamento profissional continuado*, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996. p. s.p.grifos nossos).

A LDB faz apenas uma menção geral à formação continuada, usa termos variados para referenciá-la (aperfeiçoamento, capacitação, formação, educação) o que demonstra, mais que uma questão de sentido, o modo como as políticas públicas conceberam a formação continuada e o próprio professor. Ou seja, ambos aparecem como instrumentos compensatórios para suprir o déficit da formação inicial e a necessidade de elevar índices educacionais, após o país firmar compromissos internacionais.

Floriani (2008, p.77), no intuito de evidenciar as concepções de FCP, nos documentos que tratam do tema, montou um quadro síntese, que apresentamos a seguir.

Quadro 1. Síntese das concepções de FCP presentes em ordenamentos legais que tratam do tema

| DOCUMENTO | CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES |
|-------------------------------|--|
| LDB Lei 9.394/96 | A formação continuada é tratada no âmbito da valorização do magistério, cabendo aos sistemas de ensino assegurar o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim” (art.67). Cabe aos municípios e apenas de forma suplementar aos Estados e União, a responsabilidade de sua oferta. Ainda no que se refere à relação entre formação continuada e valorização do magistério, apontam para a introdução de progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho dos professores. |
| PNE Lei 10.172/2001 | A formação continuada é tratada no âmbito da valorização dos profissionais da educação. Faz parte dessa valorização uma política global de magistério que garanta simultaneamente: as condições adequadas de trabalho, salário e carreira; formação inicial e formação continuada. No PNE, a formação continuada é compreendida como atualização e aperfeiçoamento, tendo como finalidade a reflexão sobre a prática educacional, sendo considerada ainda como estratégia para alavancar a qualidade da educação. O Plano, portanto, dá especial atenção à formação permanente (em serviço) para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais da educação, que deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais. Aponta para a criação de um sistema de educação continuada. |
| RFP MEC/SEF 1998 | A formação continuada é compreendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor. Deve propiciar a este atualizações, aprofundamentos das temáticas educacionais, apoiando-se sobre uma reflexão sobre a prática educativa, processo este que possibilita ao mesmo tempo, um processo constante de autoavaliação, visando também a contínua construção de competências profissionais. Formação continuada, desenvolvimento profissional e progressão na carreira valorizam os professores que investem no seu desenvolvimento profissional ao longo de sua carreira. Apontam para a criação de um sistema de formação que promova o desenvolvimento profissional, indicando ainda a introdução de avaliações sucessivas da atuação profissional dos professores. |
| Parecer CNE/CP 009/2001 | O documento apresenta princípios orientadores e diretrizes para uma política de formação de professores, objetivando a melhoria da qualificação profissional dos professores, num contexto de acelerados avanços científicos e tecnológicos. Na perspectiva deste “novo cenário”, a formação continuada é compreendida como a necessidade de atualização constante do professor e formação permanente ao longo da vida, adequando-se às mudanças constantes no mundo do trabalho. Assim, dentre um conjunto de competências profissionais que o professor precisa desenvolver, está o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, que inclui entre outras coisas, a disponibilidade e flexibilidade para mudanças. Caberá ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) coordenar a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica. |

Fonte: Floriani, 2008, p.77. Elaboração da autora. Dados da pesquisa, 2018.

Dois ideias são evidentes na análise dos documentos: o entendimento da formação como direito e a caracterização da formação continuada como uma formação em serviço. A esse respeito, Floriani (2008, p.79) afirma:

Essas questões a princípio parecem apontar para uma conquista singular para os profissionais da educação. Contudo, junto delas estão coladas outras duas questões: primeiro, embora esteja indicada na lei a valorização desta modalidade como parte integrante da valorização dos profissionais da educação, ela acaba sendo vinculada, ao mesmo tempo, à avaliação do desempenho. Em segundo lugar, embora não consista em um problema o fato de a formação continuada ser para profissionais que já estão em serviço, isto vem “casado” com a concepção de uma formação inicial curta, rápida, a ser complementada depois, com a formação em serviço.

Pesa sobre a formação continuada o fato de ser vista como um recurso para fechar lacunas da formação inicial, característica que não é isolada, na maioria dos casos ela é desenvolvida dessa maneira.

Além disso, existe a questão da avaliação do desempenho, que fica evidente no Parecer CNE/CP 009/2001. Este aborda a formação como desenvolvimento e responsabiliza os professores pelo seu provimento, uma vez que é uma competência chave o “gerenciamento” do seu desenvolvimento profissional. Com exceção da LDB, os documentos analisados apresentam a formação continuada centrada na reflexão sobre a prática; também constatamos que não se avança no sentido de concepção, seja de direito ou de valorização (FLORIANI, 2008).

Barretto (2015), ao pesquisar políticas de FCP para a educação básica no Brasil, destaca que, a partir da metade da primeira década dos anos 2000, o MEC assume um papel proativo na formação de docentes da educação básica e a concebe como um processo contínuo, com início na formação inicial e que prossegue ao longo da carreira. Com isso, em 2009, é formulada, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES/MEC), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e instituído o Plano Nacional de formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), ações do governo federal, em colaboração com as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e secretarias de educação, para ministrar cursos superiores e de formação continuada para professores em serviço.

De acordo com Barretto (2015), a formação continuada, historicamente, foi assumida pelos sistemas de ensino (estaduais e municipais), com recursos da própria rede. Mais recentemente, foram oferecidos pelo MEC, por meio do

sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB¹⁵). Se, antes, as iniciativas dependiam de recursos do próprio docente, ela passa a ser assumida pelo poder público, com várias parcerias. Porém, ainda é organizada, na maioria das vezes, nos moldes tradicionais – palestras, seminários, cursos de curta duração, que fragmentam a oferta e dificilmente resultam em mudanças na prática pedagógica.

Contrariamente à ideia de adaptação do profissional ao mercado de trabalho, Gatti e Barretto (2009) entendem que a formação continuada deveria considerar o tempo de atuação do profissional da educação, uma vez que as expectativas são diferentes. É necessário existir um paralelo entre os resultados das avaliações, a responsabilidade pela aprendizagem e a formação continuada, levando em consideração os aspectos sociais, culturais tanto quanto os cognitivos, considerando integralmente o professor e seu contexto educacional.

Sobre o acesso aos bens culturais, Gatti e Barretto (2009) afirmam que este precisa ser fortalecido, já que os aspectos sociais e financeiros, muitas vezes, impedem o professor de ter acesso a esses bens fundamentais para a melhoria de sua atuação docente, e, por fim, para a continuidade de políticas e ações do desenvolvimento profissional e de formação continuada.

1.1.3 Discussão crítica ao modelo clássico de FCP e sua relação com as práticas pedagógicas em transformação

O final do século XX caracteriza-se por um crescente interesse em pesquisas e investimentos em políticas públicas a fim de melhorar índices em

¹⁵ O Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB - é um programa do Ministério da Educação, criado em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação e possui como prioridade a formação de professores da educação básica. Seu objetivo é estimular a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior. Para isto a UAB não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas sim, a articulação das já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos. Tendo como base o aprimoramento da educação a distância, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Para isso, o sistema tem como base, fortes parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais do governo. Para ofertar cursos a distância, cada município deve montar um polo presencial. Essa infraestrutura, que inclui ainda o apoio de tutores, fica à disposição dos alunos. Já a elaboração dos cursos é de responsabilidade das instituições públicas de ensino superior de todo país, que desenvolvem material didático e pedagógico. Brasil, 2008. Disponível in: <<https://noticias.ufsc.br/2008/05/novos-cursos-e-polos-da-universidade-aberta%E2%80%93ufsc-sao-aprovados/>>. Acesso em: 20/08/18.

relação à educação e ao ensino das escolas brasileiras. A discussão sobre a qualidade de ensino no âmbito da educação passa pelo repensar da formação inicial e continuada de professores, para que velhos conceitos e modelos possam ser superados. No entanto, o que vemos, muitas vezes, é a repetição de tendências enraizadas em concepções que há décadas estão presentes na educação brasileira e que aparecem sempre com a intenção de privilegiar certos grupos sociais em detrimento dos demais. E ou para confundir os processos em curso.

Nesse sentido, Candau (1996) analisa as tendências em relação à formação de professores e destaca que a perspectiva clássica da formação continuada é a mais frequente no contexto educacional e diz respeito àqueles projetos em que se pensa a “reciclagem” dos professores, ou seja, voltar e atualizar a formação recebida, que pode ocorrer voltando à universidade ou participando de cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação, frequentando espaços considerados de “produção” do conhecimento.

Dentre outras modalidades vivenciadas na formação clássica é o oferecimento de vagas nas universidades, em parcerias com as secretarias de educação, para cursos de graduação e licenciatura para professores que já estejam atuando em sala de aula, ou convênios para a realização de cursos específicos ou de aperfeiçoamento, ou, até mesmo, participação em cursos a distância.

Romanowski (2010) divide a formação continuada em processos formais e informais:

- Forma universitária: programas e cursos que estabelecem a relação formador-formando, parecido com o modelo dos profissionais liberais cuja finalidade é a transmissão do conhecimento;
- A forma escolar: ensino legitimado pelo estado, com caráter oficial, cursos propostos pela secretaria de educação, direciona-se para mudar a prática existente;
- A forma contratual: com contrato entre os envolvidos e a instituição que contrata o formador. Com vinculação do formador à empresa, realizando formação no horário de trabalho, esse processo ocorre em serviço, por meio de cursos.

Há de se considerar que, em muitos casos, o professor não se vê como protagonista do processo de construção do conhecimento, mas o transmissor de um conhecimento produzido por outros, no meio acadêmico. Esse fator torna-o um mero espectador, objeto a ser “formado”, e não o autor do processo, já que recebe o conhecimento sistematizado, pronto, desmotivando-se a formar e construir conceitos a partir da sua realidade.

Apesar de muitos esforços no sentido de trazer o professor para o centro da proposta de formação continuada, verificamos que ela ainda é pensada pelos gestores, seguindo sua linha de pensamento, ideologia e de relação de classe, transferidos aos professores e demais profissionais da educação. Nesse sentido, Saviani (2003) afirma que a educação pode contribuir para uma educação omnilateral e emancipadora, ou contribuir para perpetuação dos interesses das classes opressoras. Esse fato se dá justamente pela falta de oportunidade de participação dos profissionais da educação nas decisões e pela existência de interesses externos à educação que influenciam diretamente nas decisões e rumos educacionais, considerando que esse fato ocorre também na formação continuada.

Canário (2000, p. 66-67) critica o modelo de formação continuada desenvolvida em países de tradição centralizadora, e apresenta a formação em contexto:

A crítica sistemática às estratégias “verticais” de mudança tem contribuído, fortemente, para alterar esta perspectiva. Uma estratégia analítica e segmentada, centrada na inovação como produto, tende a dar lugar a uma abordagem holística centrada na escola, entendida como totalidade. A recusa de uma visão quer determinista, quer estritamente voluntarista, dos processos de mudança conduz ao reconhecimento da *singularidade* e da *identidade* de cada estabelecimento de ensino e, portanto, da importância da sua articulação interativa com o contexto local.

Canário (2000), permite compreender que a formação pode contribuir para que o professor seja sujeito que, ao adquirir o conhecimento historicamente acumulado, possa entender a relação de produção que se estabelece nas instituições e na sociedade para assumir uma postura crítica diante do trabalho e da própria formação. Não uma crítica apenas de sua atuação como professor, mas um olhar crítico para as relações de poder e de trabalho, nas decisões históricas, políticas e econômicas presentes nas escolas e na Educação.

Nessa perspectiva de formação omnilateral, que contribui para formar homens conscientes dos problemas de seu entorno, e também capazes de compreender e intervir nos espaços onde atuam, acolhemos a argumentação de Cruz (2004, p. 3):

Uma proposta pedagógica voltada para a formação omnilateral do homem deve propiciar ao indivíduo subsídios teórico-práticos para que desenvolva o pensamento crítico, a capacidade de elaborar sínteses, de recuperar a totalidade do pensamento e permitir ao homem chegar à concretude, à essência do fenômeno. Enfim, deve oferecer uma formação que permita ao homem conhecer a realidade concreta, descobrir seu movimento, suas contradições, rompendo com uma visão fragmentada e deturpada do real.

Essa ideia de omnilateralidade na formação busca justamente o conhecimento amplo do processo educativo e não somente o fragmento individualizado que torna o profissional alienado, pela divisão do trabalho que o leva a perder a noção do todo, apenas concentrando-se em uma parte do processo. Nesse sentido, a formação continuada pode dar espaço para a formação do pensamento crítico e a análise da realidade, construindo um conhecimento do todo educacional.

É importante perceber que o modelo clássico de formação continuada não é o único, e várias pesquisas construíram uma nova concepção da formação continuada a partir da década de 90, com diferentes perspectivas, mas com eixos comuns e fundamentais, a saber: o *lócus* de formação deve ser a escola e não a Universidade; a referência fundamental deve ser o reconhecimento e a valorização do *saber docente*, privilegiando o saber da experiência (fazer e ser), o professor não é um profissional sem conhecimento, seu conhecimento e experiências precisam entrar em confronto e interlocução com o saber acadêmico; ter presente as *diferentes etapas* de desenvolvimento do profissional do magistério (início de carreira, experiência pedagógica e final de carreira) para não promover situações homogêneas e padronizadas, pois as necessidades são diferentes e específicas e não se pode tratar igual grupos diferentes (CANDAU, 1996).

Nessa perspectiva, deve-se levar em consideração a relação entre a formação profissional e a atividade produtiva, o que não é uma relação tão tranquila, pois sempre existe uma intencionalidade planejada da formação para

efetivação de uma prática social. Nesse sentido, não podemos perder de vista o contexto histórico das ações da FCP.

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação, mas, sim, como um momento privilegiado para a realização da reflexão crítica sobre as práticas, a partir do conhecimento aprofundado de verdades e saberes universais, e não apenas de conhecimentos de senso comum ou do cotidiano. Ao conhecerem e partilharem aspectos importantes da docência – com o respaldo do conhecimento científico e da reflexão crítica – os sujeitos terão elementos para construir uma educação emancipatória em que o professor seja o autor da sua prática pedagógica.

Os programas de formação continuada, historicamente, construíram-se numa perspectiva de professor técnico, uma formação que se coloca para solucionar problemas da prática pedagógica por meio de técnicas e teorias que auxiliem o professor nos seus problemas pontuais do cotidiano escolar. Superar essa perspectiva, romper esse ciclo é um desafio aos pesquisadores e gestores preocupados com uma prática pedagógica diferenciada, que resulte em transformação no ensino e aprendizagem.

Mello e Basso (2002, p.296) afirmam, em relação às mediações do pensamento:

À medida que a consciência do homem se eleva, novas mediações são produzidas em função da satisfação e de novas necessidades. Por consequência, ele desenvolve novas habilidades em objetivar-se e em transformar a realidade na qual vive por intermédio de ações cada vez mais intencionais e, também, de necessidade de outro nível. Nessa perspectiva, a prática pedagógica é, por natureza, *intencional*, ou seja, a atividade do professor está vinculada à formulação de fins e subjacente a valores produzidos pela sociedade. Por isso, as ações de formação continuada de professores devem caracterizar-se por processos mediadores que desenvolvam a consciência dos mesmos sobre os fins a atingir na prática pedagógica, para que eles possam assumir o papel de mediadores entre os alunos e as atividades não cotidianas desenvolvidas na sociedade.

Assim, o cotidiano escolar expressa o universo de múltiplas práticas formativas. As circunstâncias que mudam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele, o educador que educa tem que ser ao mesmo tempo educado. Quando os professores têm a oportunidade de participar efetivamente

com espaço, tempo e lugar específicos da formação continuada, trazendo suas particularidades, suas potencialidades, isto contribui para a riqueza da pluralidade de um coletivo de profissionais e pode exprimir seu modo de pensar e falar expressando suas necessidades, dificuldades, que dificilmente aconteceria num grupo grande de pessoas. (GROSCH, 2011).

O que mantém o grupo unido é o poder do conhecimento coletivo. A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor. Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que reflete a influência de relações mais amplas em outras instâncias da prática social.

Dessa forma, a prática pedagógica não pode ser concebida como uma ação utilitarista ou imediata, mas, sim, uma ação que encontra nos interesses sociais sua significação. Assim, segundo Mororó e Basso (2005, p. 194-195),

Para que o professor possa compreender a sua atividade pedagógica em seu concretismo, precisa de mediadores de abstrações, pois esse concretismo não se apresenta ao professor como consequência imediata do fato de estar nela inserido. Assim, compreende-se, aqui, que esta precisa ser a função dos programas de formação de professores: mediar abstrações de forma a provocar o surgimento de novos motivos. Motivos estes, segundo Leontiev (1978, p. 107), precisos, que se tenham “*deslocado para o seu fim*” (grifos do autor).

Por isso, a formação continuada apresenta-se como uma prática mediadora do processo de ensino aprendizagem. Meio que, ao considerar o contexto social, estimula a prática pedagógica consciente e intencional, não como uma ação individual, mas, sim, como um projeto social de transformação. Que fornece elementos mediadores para a ruptura do pensamento cotidiano do professor sobre a sua prática pedagógica, para a construção do pensamento elaborado.

Sobre os elementos mediadores, Mororó e Basso (2005) dizem ser partes indissociáveis do conjunto formado por conteúdos, habilidades, valores e a experiência docente que constituem os saberes necessários a serem privilegiados pelos programas e cursos de formação continuada, de maneira a provocar nos docentes: a ruptura do pensamento cotidiano, o domínio de conteúdos produzidos pela humanidade; a assimilação de habilidades de saber-

fazer; a adesão de valores que vão orientar as decisões a respeito das habilidades; e a reflexão sobre a experiência docente a partir da prática pedagógica.

É necessário problematizar a prática, perceber as questões a serem resolvidas no que diz respeito às experiências sociais do ensino para que, após conhecer e relacionar as dimensões teóricas e práticas, possamos intervir intencionalmente.

1.2 A formação continuada na educação infantil: contribuições dos programas de pós-graduação do estado de Santa Catarina

Foi importante conhecer as experiências de formação continuada de professores em Santa Catarina que se aproximaram do nosso objeto de pesquisa, ou seja, a FCP de Educação Infantil pela metodologia de Grupo de Estudo, em Xaxim, SC.

Buscamos, no banco de teses e dissertações inscritas na CAPES, pesquisas catarinenses relacionadas com este aspecto da descentralização da FCP ou à FCP da Educação Infantil. Cabe destacar que essa metodologia possui poucas literaturas e pesquisas relacionadas para essa etapa da Educação Básica.

A discussão é realizada em duas partes. Na primeira, apresentamos o estado do conhecimento da formação de professores em Santa Catarina nos últimos 12 (doze) anos que se aproximaram das características do nosso objeto de pesquisa. Na segunda parte, apresentamos as pesquisas selecionadas, o critério de seleção, evidenciando o objetivo geral, a metodologia utilizada na pesquisa e apresentamos os resultados relevantes.

1.2.1 O estado do conhecimento

Vygotsky (1978, p. 64) nos lembra que “o passado e o presente são vistos, à luz da história” por isso acreditamos na relevância de investigar a historicidade

do nosso objeto de pesquisa e a partir de olhares da pós-graduação.

Construir o estado do conhecimento da FCP, assim, é um movimento necessário para trilharmos nossa pesquisa com a ciência daquilo que já fora descoberto e as contribuições que ainda podem ser desenvolvidas a partir dessa reflexão sobre nosso objeto.

Compreendemos que o estado do conhecimento tem por finalidade, segundo Romanowski (2010, p. 171):

Realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto, em uma determinada área. Trata-se de um balanço no qual se verifica o que foi pesquisado sobre um determinado tema de interesse para a melhoria dos estudos naquela área.

Diante disso, a definição espaço e tempo é fundamental para construirmos a história do nosso objeto. Dessa forma, fizemos o trabalho de levantamento das produções acadêmicas das universidades de Santa Catarina (espaço), CAPES, realizadas nos últimos 12 anos anteriores à investigação, ou seja, de 2005 a 2016 (tempo), referente ao tema FCP da Educação Infantil.

Realizamos pesquisa no banco de dados da CAPES¹⁶ com as palavras-chave: formação continuada, formação em contexto e formação em serviço, sem filtro. Com o termo *formação continuada de professores*, encontramos 128.165, com a palavra *formação em contexto*, 894.729 e com *formação em serviço*, 921.816 pesquisas.

Utilizamos os filtros ano, de 2005 a 2016; grande área de conhecimento, Ciências Humanas; área do conhecimento, educação; instituições de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). As duas primeiras são instituições públicas, e as últimas são instituições privadas. Tivemos como resultado, com a palavra-chave *formação continuada de professores* 638 trabalhos, *formação em contexto* 631 e, com a palavra-chave *formação em serviço*, localizamos 627 trabalhos, informações apresentadas na

¹⁶ Acessamos o banco de dados da CAPES com o seguinte endereço: <http://bancodeteses.capes.gov.br>, acesso in: 09/06/2017.

tabela1.

Tabela 1. Relação das pesquisas (T e D) das universidades de SC, no período de 2005-2016, cadastradas no banco de dados da CAPES

| PALAVRA-CHAVE | QUANTIDADE | TESES | DISSERTAÇÕES |
|------------------------------------|-------------------|--------------|---------------------|
| Formação continuada de professores | 638 | 85 | 553 |
| Formação em contexto | 631 | 85 | 546 |
| Formação em serviço | 627 | 85 | 542 |
| TOTAL | 1896 | 255 | 1641 |

Fonte: Banco de teses, CAPES, dados da pesquisa, 2017. Elaboração da autora.

Para nosso propósito de encontrar trabalhos em que a formação continuada de professores foi o objeto principal investigado, passamos a buscar as que apresentavam no título a palavra-chave formação continuada, entre as pesquisas dos últimos 12 anos. Após esse levantamento, comparamos as pesquisas de cada palavra-chave para identificar as que se repetiam, e chegamos ao número de 23 trabalhos. Dessas produções localizadas, constatamos diferentes focos divididos pelas etapas de ensino, bem como em disciplinas e temas específicos e algumas produções que tratam da Formação Continuada de forma geral, sem abordar especificidades de cada etapa do ensino. Assim, cinco produções referem-se à Educação Infantil, uma à educação especial, uma à alfabetização, uma à educação de jovens e adultos-EJA, uma ao magistério, cinco ao ensino superior, uma à educação empresarial, três a disciplinas específicas, uma refere-se à diversidade, duas tratam da educação de forma geral, uma do ensino fundamental e uma da Educação Infantil e séries iniciais, juntas.

Destacamos que não é fácil chegar à seleção, pois não é uma escolha aleatória, foi necessário identificar quais pesquisas existem no nível de proximidade temática e com o objeto, além da leitura dos resumos para reconhecer se há mesmo a proximidade. Desse conjunto, pudemos classificar

as pesquisas pelas temáticas, nível de ensino, área de concentração, formação para as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC'S), para escolhermos as que se aproximavam ao nosso objeto de pesquisa. Assim, identificamos seis dissertações e uma tese para subsidiar nossos estudos.

Buscamos teses e dissertações vinculadas à FCP de Educação Infantil ou que tivessem por base as necessidades dos professores e comunidade escolar, a escola como ponto de partida da formação continuada.

Quadro 2. Síntese da revisão de pesquisas sobre formação continuada de professores em Santa Catarina, no período de 2005 a 2016

| Nº | Autor | Título | Instituição de defesa | Período | Nível de pesquisa |
|----|--------------------------------------|---|-----------------------|---------|-------------------|
| 1 | Dalânea Cristina Flor | Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância? | UFSC | 2007 | D |
| 2 | Fernando Salvino | Vivências em formação continuada: aprendizagem e mudança em desenvolvimento de equipe escolar | UFSC | 2007 | D |
| 3 | Cristiane Antunes Espindola Zapelini | Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: das políticas de formação continuada à experiência dos professores | UFSC | 2007 | D |
| 4 | Ana Cristina Barreto Floriani | As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a Educação Infantil a partir da década de 1990 | UFSC | 2008 | D |
| 5 | Erone Hemann Lanes | Formação continuada dos professores da Educação Infantil no Oeste catarinense: concepção técnico-instrumental ou emancipatória? | UNOESC | 2009 | D |
| 6 | Maria Selma Grosch | A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a escola de | UFSC | 2011 | T |

| | | | | | |
|---|----------------------------------|---|------|------|---|
| | | formação permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004) | | | |
| 6 | Edna Aparecida Soares dos Santos | A formação continuada na Educação Infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis | UFSC | 2014 | D |

Fonte: Banco de teses, CAPES, dados da pesquisa, 2017. Elaboração da autora.

Definidos os trabalhos a serem estudados, nosso próximo passo foi estudar e reconhecer suas características e contribuições para a presente pesquisa.

1.2.2 Categorias que emergem desta contribuição

Na década de 90, vimos emergir pesquisas sobre formação continuada, no Brasil, que podem ser desvendadas por meio dos vários estados do conhecimento desenvolvidos com foco nessa década (ROMANOWSKI, 2010). No nosso caso, a partir de uma definição espaço temporal, e selecionadas as pesquisas que se adequaram ao perfil de nosso interesse, iniciamos o estudo sobre as características e contribuições dessas sete investigações catarinenses que se aproximam de nosso objeto de pesquisa. Algumas usaram como recorte histórico justamente a década de 90, pela importância que teve para a educação, de modo geral, e, especificamente, em relação à formação continuada.

A pesquisa de Flor (2007) apresenta dados históricos da formação continuada e as categorias de infância e criança, analisa a produção brasileira sobre FCP da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental presente no banco de dados da CAPES no período de 1987-2004, com o objetivo geral de traçar um panorama da produção e identificar a presença das categorias mencionadas.

Seu trabalho usou como metodologia a pesquisa bibliográfica de dissertações de FCP, com ênfase na escola como locus de formação ou como proposta de superação da formação massificada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e professores de crianças de 0 a 6 anos. Sua amostragem para leitura e análise ficou com trabalhos desenvolvidos entre os

anos de 1996 a 2002, pois, após a seleção inicial, a autora usou como critério, para chegar à amostra final, o objetivo geral da investigação.

Os principais resultados da investigação mostram que, entre os programas de FCP e no discurso das dissertações analisadas, existe uma preocupação em superar a formação de grandes auditórios, massificada e/ou a formação individual para uma formação coletiva, em grupos menores, com considerações das necessidades dos professores e da sua realidade de trabalho.

A pesquisa identificou que o conceito de escola apontado nos diversos estudos varia entre “um lugar” de formação dos sujeitos escolares (professores, de criança/estudante, profissionais da escola em geral, famílias) e da comunidade em geral. Caracteriza-se também como um espaço de contradições e, por isso, potencialmente possibilitador da formação para a emancipação. Justifica que os autores, por focarem na FCP, não se detêm na relação formação X infância e criança, nem às categorias infância e criança. Independentemente do conceito utilizado nas dissertações, a criança/estudante aparece como um sujeito que deve ser cuidado, que deve aprender, desenvolver-se, participar, pois não o conceituam como sujeito ativo na escola. Flor (2007) conclui que a infância ainda está ausente nas produções acadêmicas, pois se reduz às entrelinhas dos textos e discursos.

A pesquisa de Salvino (2007) estudou a formação continuada desenvolvida em uma escola de Educação Infantil e séries iniciais que envolveu não só os profissionais atuantes na escola, mas também a comunidade escolar como um todo. Apresentou como objetivo geral: compreender qualitativamente quais foram as aprendizagens e mudanças vivenciadas pelos sujeitos de investigação dentro do *continuum experiencial* do Projeto de Desenvolvimento de Equipe realizado no Colégio Caminhos para Vida¹⁷. A metodologia utilizada foi da pesquisa-ação; como técnica de coleta de dados, o pesquisador usou as

¹⁷O Colégio Caminhos para Vida atende alunos deficientes. Em entrevista para o pesquisador sobre a importância do colégio para a vida do filho assim relatou um pai: “Este Colégio tem valor pela filosofia de trabalho e integração de forma tão simples e humana, que você percebe quando os anos passaram, e, tendo diante nós um menino pronto para sua saúde mental e cronológica, com devidas aptidões diante de cada situação exigida. Não posso citar nomes, mas vocês formam um verdadeiro “Grupo Escolar”; eu só imagino o que este grupo iria fazer se tivesse mais recursos. Com certeza o verdadeiro nome deste colégio poderia ser - “Caminhos para Vida” -”. (SALVINO, 2007).

entrevistas e os registros na forma de diário de campo. Os dados foram produzidos em um ano de PDE – Projeto de Desenvolvimento de Equipe.

Os resultados do trabalho de Salvino (2007) apontam para o potencial educativo dos programas ou projetos de desenvolvimento de equipe realizados em escolas, com grupos que envolvem os profissionais da escola, e a formação continuada dentro da abordagem experiencial em educação se desenvolve a partir de envolvimento em projeto único em que o campo de aprendizagem são as próprias pessoas envolvidas, o grupo e a escola. Essa forma de realizar a formação continuada apresenta um sentido mais amplo que os cursos teóricos ou práticas curtas, sem maior envolvimento por parte dos participantes. O trabalho provocou mudanças no todo em direção a uma organização sustentada com base em climas de mudança e liberdade de expressão. Salvino (2007) afirma que o conjunto de experiências demonstrou o quanto à aprendizagem possui relação direta com movimento de liberdade.

Zapelini, 2007, investiga como se constitui a formação continuada do município de Florianópolis no período de 1997 a 2006, no interior das instituições de Educação Infantil. A autora pesquisou desde a implantação da política de formação no município até a experiência concreta dos professores nas unidades educativas.

Como proposta metodológica, Zapelini (2007), privilegiou uma abordagem qualitativa, do tipo exploratório, cujo trabalho de campo integrou pesquisa documental e estudo de caso, com entrevistas como técnica de coleta de dados. Na pesquisa documental, são discutidas as políticas de formação da Educação Infantil Municipal, examinando os cursos desenvolvidos nas formações centralizada e descentralizada, com especial destaque para as temáticas estudadas. Tomou como referência as políticas de formação implementadas na rede municipal de Educação Infantil, no período compreendido entre 1997 e 2006.

A partir da pesquisa, Zapelini (2007) infere que, no período analisado, a maioria das formações continuadas aconteceu de forma centralizada. A formação descentralizada ficava sob a responsabilidade das unidades de Educação Infantil. Ao analisar os registros dos cursos descentralizados, percebeu instituições sem nenhuma formação durante o ano, o que expressa a falta de conhecimento sobre essa forma de organização. Destaca que essa modalidade

de formação continuada descentralizada seria importante, por propiciar aos professores condições de reflexão sobre a teoria e sua relação com a prática, pois nesses espaços a construção de saberes pelos professores envolve uma reflexão coletiva e toma, como ponto de partida, a prática pedagógica.

Considera, entretanto, que apenas a descentralização da formação não é suficiente para garantir o sucesso dessas práticas formativas, sem a garantia de condições para sua implantação e desenvolvimento. A política de formação no período em questão não previu iniciativas capazes de constituir formadores para coordenar estas formações e incentivar a participação dos professores.

No tocante às temáticas das formações continuadas da Educação Infantil do município de Florianópolis, Zapelini (2007) evidencia que, nas formações centralizadas, houve uma estreita relação com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, pois, com a falta de articulação entre as propostas das diferentes gestões, a proposição das temáticas ficou subordinada aos ditames desse documento orientador do Estado. Os temas trabalhados demonstraram uma forte ênfase na organização pedagógica e institucional, com pouca discussão sobre concepções teóricas e temas voltados à resolução dos problemas da prática. Com relação às temáticas trabalhadas na formação descentralizada, ficou claro que o direcionamento dos temas, em alguns momentos, era definido pelo Projeto Político Pedagógico da creche, e, em outros, pelas necessidades cotidianas, ambas são instâncias que não se distanciam, pois tem relação direta. A formação proporcionava discussões sobre as questões do cotidiano, organização pedagógica, relações institucionais, concepções e fundamentos da educação.

Zapelini (2007) valorizou iniciativas de formação que tenham como propostas a construção do conhecimento pelo professor, pelo fato de ele se construir como protagonista de seu trabalho, de forma a passar de mero espectador para autor de propostas. Mesmo frente às dificuldades impostas pela rotina da instituição, pelas influências do sistema instituído e pelas mudanças de gestão, as professoras demonstraram disposição e interesse em constituir, na escola, o espaço formativo. Ficou evidente que as políticas descentralizadas de formação continuada propiciaram à instituição de Educação Infantil um espaço privilegiado de formação e uma aproximação da experiência concreta dos professores, nas unidades educativas. Contudo, as condições para que esse

espaço formativo efetivamente se constitua ainda precisam ser melhoradas.

A pesquisa “As concepções de FCP no âmbito das políticas para a Educação Infantil a partir da década de 1990”, de Floriani (2008) analisa as concepções de FCP de Educação Infantil no âmbito de quatro documentos oficiais que abordam a formação de professores para a educação básica e três documentos orientadores para uma política de Educação Infantil a partir dos anos de 1990 e contribuiu para o embasamento teórico no que diz respeito às Leis analisadas:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei 9.394 / 1996;
- Plano Nacional de Educação – Lei 10.172 / 2001;
- Referencial para a Formação de professores – MEC / SEF / 1998;
- Parecer CNE / CP / 009 / 2001, de 08 de maio. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena;
- Política Nacional de Educação Infantil – 1994;
- Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil – 1994;
- Política Nacional de Educação Infantil – 2006.

Como pano de fundo para a compreensão do objeto investigado, a autora procurou dar visibilidade ao contexto histórico da reforma educacional brasileira da década de 1990, em especial à centralidade da formação de professores no conjunto dessas reformas, dentro do panorama de reestruturação produtiva no mundo e sob forte influência e orientações dos Organismos Multilaterais¹⁸.

Floriani (2008) descreve como a globalização difundiu a ideia de homogeneização da educação, ajustada pelo modelo neoliberal, que deveria dar respostas às mudanças no mundo do trabalho. Os organismos internacionais apontam a desqualificação e incapacidade da educação de suprir as necessidades capitalistas e interferem nos processos de formação de

¹⁸Dentre eles os de maior influência no campo educacional: UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe; ONU-Organização das Nações Unidas; BM - Banco Mundial, BIRD-Banco internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento e UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

professores, pois era preciso reformar a educação e a formação dos professores, considerados responsáveis pela baixa qualidade do ensino brasileiro. A formação dos docentes e a própria educação inserem-se no movimento de circulação de mercadorias. A FCP assume o papel de mecanismo mais apropriado, eficaz e barato de efetivação das medidas da reforma educativa. A desvalorização da formação inicial em prol da formação continuada relaciona-se à ideia da obsolescência do conhecimento no mundo atual.

Para desenvolver a pesquisa, Floriani (2008) utilizou a metodologia de análise documental, com análise de conteúdo como técnica de pesquisa. Os resultados indicaram a vinculação da formação continuada ao desenvolvimento profissional, que não se localiza apenas em um momento temporal, mas se desenvolve ao longo da vida. Também mostrou algumas implicações dessa perspectiva: a responsabilização individualizada pela formação continuada, a ideia da obsolescência do conhecimento, a secundarização do exercício do pensamento e da abstração. Destacou como os termos são modificados, resignificados, e buscou identificar as concepções de FCP de Educação Infantil nos documentos selecionados.

Com a discussão da política de Educação Infantil brasileira e os programas de formação continuada destinados aos professores que trabalham com as crianças de 0 a 6 anos, Floriani (2008) apontou os marcos legais que indicam a necessidade de construção de políticas – não apenas programas pontuais e emergenciais – que assegurem ao professor de Educação Infantil uma formação que valorize a formação inicial consistente e abrangente e a formação continuada sustentada na práxis.

A autora defende a necessidade de abordar os conceitos de conhecimento e práxis, como fundamentais para a compreensão de uma formação de professores capaz de se contrapor ao discurso hegemônico, de constante adaptação às demandas incertas da Sociedade do Conhecimento¹⁹. Quando analisa o tratamento dado à formação continuada nos quatro documentos gerais (LDB 9.394/ 1996 – PNE 2001 – RFP 1998 – Parecer 009/

¹⁹Sociedade do Conhecimento é uma expressão difundida no Brasil, a partir da década de 90, século XX, para representar o aspecto mercadológico, de produção, que o conhecimento passou a ter. Torna-se uma arma teórico-prática do pensamento dominante que passa a ser difundida nos documentos oficiais.

2001), identifica um discurso da necessidade de atualização do professor via formação continuada, com conhecimentos úteis para a prática e responsabilização individual do professor por sua formação, para manter o emprego. Em todos os casos, a redução do papel do Estado se faz presente. Os documentos apresentam uma FCP pragmática e praticista, com conceitos de formação continuada que vinculam a valorização da prática em detrimento à teoria, com a finalidade de diminuir a capacidade de intervenção consciente do professor.

Defende a formação continuada como direito do professor, pois faz parte das características da profissão interrogar a relação teoria e prática. A formação continuada possibilita a saída do senso comum pedagógico. A autora entende que a apropriação do saber acumulado historicamente é fundamental para a ruptura com a forma de pensamento e ação cotidiana do professor. Assim, a formação precisa assegurar, ao professor de Educação Infantil, uma formação que valorize a formação inicial consistente e abrangente e a formação continuada sustentada na práxis plenamente consciente e intencional.

Lanes, em 2009, desenvolveu uma pesquisa para identificar as iniciativas de FCP da Educação Infantil, previstas e/ou implementadas nos municípios da Região Oeste do estado de Santa Catarina²⁰, com vistas a analisar a lógica que as orientam e foi importante para nossa pesquisa. O caminho metodológico utilizado foi a pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com estudo bibliográfico e análise documental. O estudo bibliográfico serviu ao conhecimento das discussões já produzidas acerca da temática e baseou-se, principalmente, em livros e artigos científicos. A pesquisa documental partiu da investigação dos materiais referentes à temática concernentes à amostra, submetendo-os ao tratamento analítico, realizado mediante delimitação de categorias de análise.

Lanes (2009) conclui que a identificação dos termos que conceituam a temática como pertencentes às lógicas técnico-instrumental ou emancipatória

²⁰A Região Oeste de Santa Catarina é composta por 105 municípios que integram sete associações municipais, quais sejam: Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC), Associação dos Municípios do Meio Oeste Catarinense (AMMOC), Associação dos Municípios do Alto Irani (AMAI), Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC), Associação dos Municípios do Extremo Oeste de Santa Catarina (AMEOSC), Associação dos Municípios do Entre Rios (Amerios), Associação dos Municípios do Noroeste Catarinense (Amnoroeste).

revelou a que políticas eles são tributários e a que configuração de processos servem. A investigação realizada revela que as políticas educacionais da FCP da Educação Infantil são ditadas por determinações de organismos internacionais, subservientes à lógica capitalista de organização da sociedade e aos preceitos neoliberais. Nesse sentido, ao assumir tais proposições, advindas principalmente do Banco Mundial, o MEC vem constituindo um cenário em que a formação continuada dos professores ocorre pela disseminação de novas teorias e técnicas de ensino vinculadas diretamente à prática de sala de aula. Os dados analisados nos relatórios públicos do Plano de Ações Articuladas (PAR) da amostra de 48 municípios revelaram a predominância das características pertencentes à lógica técnico-instrumental, com destaque para adoção do conceito de “cursos” realizados sem continuidade, com conteúdos específicos, orientações contidas nas políticas nacionais e pouco atendimento às necessidades mais específicas dos profissionais e do contexto em que atuam.

A pesquisadora afirma que, a partir da década de 1990, as reformas propostas para a educação e formação de seus profissionais mostram-se articuladas à perspectiva de aprofundamento da exclusão social, pela via da formação para a inserção no mercado de trabalho, em que se prioriza somente o conhecimento prático, para atuação imediata em sala de aula. Revela, assim, nos municípios pesquisados, uma política de formação continuada fragmentada, descontínua e emergencial, baseada na instrumentalização da prática docente, com redução das possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de ensino, que acentua sua precarização, conclui Lanes (2009).

O trabalho de Grosch (2011) também corrobora nossa investigação por pesquisar um modelo de formação continuada que parte do contexto escolar com participação dos sujeitos, desde o planejamento. A autora analisou o processo de concepção, implementação e avaliação das políticas de FCP, em nível municipal, nos períodos de 1997-2000 e 2001-2004, na gestão do governo popular no município de Blumenau-SC, para avançar no conhecimento dos processos de FCP.

Considerou, ao analisar o objeto, o fato de que um governo popular tem suas diretrizes ancoradas nos princípios democráticos de participação, autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos nos processos de formação. A metodologia utilizada na pesquisa foi a análise documental, com dados

advindos de documentos relativos à Escola de Formação Permanente Paulo Freire²¹ - EFPPF, disponíveis no Memorial da Educação de Blumenau, um questionário aplicado a professores que atuaram como formadores na EFPPF, em seu período de vigência, e notícias veiculadas pela mídia em Blumenau no período em estudo.

A pesquisa de Grosch (2011) buscou perceber se os sujeitos foram envolvidos efetivamente no processo de planejamento, execução e avaliação, como consequência das políticas de um governo popular. Evidenciou as estratégias de formação continuada utilizadas por um município, cujas concepções políticas são críticas em relação ao sistema de subordinação ao monitoramento internacional na formação de docentes. Destacou o planejamento do processo, baseado em pressupostos sócio-históricos, respeitando a diversidade de sujeitos, o contexto pedagógico e social, com parceria de universidades, bem como com a participação de professores da rede, com Mestrado, como formadores. Os professores que participaram desse modelo de formação continuada destacaram avanços significativos na sua prática, que contribuíram para o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos na escola.

A tese destacou que a experiência da Escola de Formação Permanente Paulo Freire, instaurada na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, foi um processo inovador, que serve de exemplo quando se fala em formação continuada descentralizada.

Porém, o trabalho não foi suficientemente assimilado pelos professores, por vários motivos, entre os quais, segundo a autora: a não adesão de uma parte expressiva do grupo, por ser de aderência democrática; os que participaram não tiveram tempo suficiente para o entendimento dos pressupostos teóricos que embasaram tal proposta, e tampouco foi suficiente esta participação para que novos conceitos de currículo, processos de aprendizagem, tempos e espaços de

²¹ A formação continuada de professores da rede deu-se, no período de 1997 a 2004, prioritariamente na EFPPF - Escola de Formação Permanente Paulo Freire. Os professores contavam com a liberação de 20% da carga horária semanal para realizar seus estudos, através de encontros de formação continuada, discussão em grupos, oficinas, exposição de trabalhos e participação em simpósios e congressos. A escola foi inaugurada em 25 de agosto de 1997, como um espaço público destinado à formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Blumenau, com o objetivo de garantir aos educadores “o direito de realizar e refletir sobre suas práticas e saberes, e para resgatar a identidade das educadoras e educadores enquanto sujeitos da construção de uma proposta educacional” (GROSCH, 2011).

avaliação, se consolidassem; a proposta limitou-se a uma política de governo e não evoluiu para uma política de Estado. O fato de não se construir um grupo hegemônico nem a ideia de pertencimento e as resistências enfraqueceram o projeto, que logo foi substituído com a mudança de governo.

Grosch (2011) destaca como fundamental às políticas públicas dirigidas à FCP considerarem que o professor precisa aliar-se aos seus pares, na própria escola, com sua própria realidade, assim como em outros espaços diferenciados, para buscar caminhos de superação da reprodução, para a produção do conhecimento. Critica as iniciativas promovidas pelas equipes gestoras da Educação nos municípios, que têm se constituído numa cultura de avanços e retrocessos, pela falta de respaldo de toda uma categoria de educadores que, por não participar da concepção, planejamento e implementação das políticas, tornam-se, objetos de mudanças radicais tanto na sua vida profissional como no seu contexto histórico cultural, com estranhamento e uma subordinação. Se os professores não assumirem como um projeto seu e da rede, se não tiverem uma ampla participação na elaboração de projetos e compreensão dos princípios, concepções e conceitos que embasam tais projetos, haverá sempre possibilidades de rupturas e retrocessos, que fortalecem as resistências e resultam em grandes perdas para a educação, pois as políticas sempre serão vistas como projetos partidários de governos, conclui Grosch.

Santos (2014) pesquisa a formação continuada na Educação Infantil em um sistema de ensino que desenvolve a formação continuada tanto centralizada, por meio do planejamento realizado e executado pela Secretaria Municipal da Educação, quanto a descentralizada, desenvolvida nas instituições de Educação Infantil. A autora reconstituiu a trajetória da formação continuada da Educação Infantil no Município de Florianópolis e as avaliações das profissionais, para saber, por meio das respostas nos instrumentos de avaliação, se os processos de formação realizados nos anos de 2011 e 2012 no âmbito da Educação Infantil contemplavam suas expectativas. Para isso, obteve seus dados pela pesquisa documental, com documentos: do arquivo da Diretoria de Educação Infantil (DEI²²) da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Florianópolis; do Sistema

²²Em período anterior a 2009, a sigla DEI era apresentada na forma masculina, por referir-se ao Departamento de Educação Infantil.

Informatizado da Gerência de Formação (Sigepe); das conversas informais com dirigentes e assessoras da DEI.

Ao analisar as avaliações da formação continuada, a pesquisadora percebeu que apresentaram como um dos aspectos centrais o “problema” da relação teoria e prática no processo formativo para a docência na Educação Infantil. A autora concluiu que, em 2012, as profissionais apresentaram maior contentamento com a formação continuada, quando comparada com a oferecida em 2011. A SME ofereceu uma formação igual para realidades diferentes, mas estas demandam estratégias também diferentes. As indicações apresentadas na pesquisa de Santos (2014) apontam, ainda, a necessidade de novos estudos sobre os impactos das políticas públicas de formação continuada quanto às condições, estratégias e modalidades no âmbito local.

Diante disso, notamos que a formação continuada vem tomando corpo nos últimos anos no nível acadêmico e em programas nos vários níveis governamentais, com modelos e formatos diversos. Percebemos que a formação continuada que mais alcança um resultado esperado é a que se baseia na articulação entre teoria e prática, Na valorização do saber do professor, No fortalecimento de sua autonomia, na criação de espaços para os professores manifestarem suas ideias e dificuldades e troca de experiências, com discussões acerca da função social da escola e de seus profissionais e sua gestão democrática, sempre considerando os aspectos sociais, históricos e culturais do profissional da educação e sua atuação para transformar a realidade na qual está inserido.

Diante do apresentado no capítulo, consideramos pertinente lembrar Vásquez (1977) que, ao considerar a práxis associada ao contexto, considera a capacidade transformadora do homem, sobre a natureza e o meio social, de alterar o ambiente e o transformar no decorrer da história. Compreende que a práxis não é só prática, nem pura teoria, mas a união voltada para o agir transformador da sociedade. Teoria e prática são indissociáveis. Não podemos pensar o homem sem situá-lo no coletivo e no social, para isso é relevante entender, segundo Vázquez (1977, p. 331), que:

O social não é um produto dos indivíduos; pelo contrário, os indivíduos é que são um produto social. A individualidade – do ponto-de-vista histórico-social – não é ponto de partida; é algo

que o homem conquistou – e enriqueceu – num processo histórico-social. A individualidade e as formas de os indivíduos se relacionarem estão condicionadas histórica e socialmente. O modo pelo que produzem ou se inserem no processo de produção, sua vinculação com os órgãos do poder, sua maneira de amar e de enfrentar a morte, seus gostos e preferências, estão condicionadas socialmente.

Em Vázquez, percebemos que os homens são, ao longo da história, transformadores e transformados por ela, construindo e se reconstruindo. São construtores de sua história; seres capazes de mudar suas condições, de alterar as estruturas dos sistemas. Assim, entendemos que possibilidades de FCP podem surgir. Existe a possibilidade de o homem, o professor se organizar e mudar a maneira como historicamente sua formação foi organizada.

Assim, percebemos que a maneira como a Formação Continuada é organizada diz muito sobre a valorização ou não desse ser social sobre o qual Vázquez discorre. As formações centralizadas são apresentadas pelos autores como massificadoras e pouco eficazes na relação teoria e prática. As pesquisas apontam a importância da construção de projetos, metodologias de FCP a partir da escola e de preferência que sejam desenvolvidas na escola, como discorreu Flor (2007).

Os princípios da descentralização, da valorização das necessidades da escola, da valorização dos profissionais de educação, da não massificação da FCP, apresentados nos capítulos I e II, e as categorias de infância, escola, formação de professores relacionam-se com nosso objeto de pesquisa que se desenvolve em escolas do município. As pesquisas de Flor (2007), Zapellini (2007), Floriani (2008) apontam uma constatação pertinente para nossa pesquisa que é justamente a dificuldade em trabalhar na FCP as categorias específicas da Educação Infantil.

Embasada na concepção sócio-histórica, que considera as ações dos sujeitos vinculadas ao contexto em que se inserem e, ainda nesta perspectiva, assumo a práxis como uma modalidade do fazer humano, que vê o outro como um ser autônomo, e que tenta ajudá-lo a chegar à sua autonomia. Nesta perspectiva, Grosch (2011) destaca que é possível conceber a formação continuada como uma via possível de reflexão e deliberação sobre a atividade docente, sobre a práxis docente que, não é, e não pode ter fim em si mesma,

mas visa a uma transformação do contexto dos sujeitos na escola, e também na transformação de si pela própria atividade docente como uma subjetividade reflexiva.

Sabedores que a atividade fundamental do professor tem como característica a intencionalidade, as ações da formação continuada devem, segundo Mello e Basso (2002), proporcionar aos professores espaços para a reflexão sobre e apropriação de atitudes intencionais na sala de aula e em ações não cotidianas, ou seja, as mediações presentes no trabalho do professor precisam estar dirigidas ao desenvolvimento de atitudes mais intencionais e homogêneas. Nas palavras de Romanowski (2010, p. 137): “os problemas e pressões das situações em aula exigem do professor novas respostas, alterando os procedimentos. São possibilidades para introduzir inovações na prática pedagógica”.

Diante disso, a FCP não pode ser uma mera atividade, para cumprir calendário e metas estabelecidas pelas secretarias de educação. Muito além disso, deve ser constituída por atividades conscientes, intencionais e em relação social e histórica com o contexto. Deve proporcionar ao professor a tomada de consciência sobre seu papel e a percepção das intenções e ideologias subjacentes a determinados modelos de formação continuada.

Explicitamos, nesse capítulo, as categorias identificadas. Na construção do objeto de pesquisa, pelo estudo, e que darão suporte a nossas análises:

- Formação de professores: processo contínuo de aquisição dos conhecimentos necessários para atuação profissional, que tem início na formação inicial e permanece na vida profissional do professor ao longo da formação continuada.

- Formação continuada de professores: formação que acontece ao longo da carreira do professor.

- Desenvolvimento profissional docente: procura da identidade profissional, construída ao longo da carreira que sofre e exerce influência no modo como o profissional docente irá desenvolver suas atividades.

- Formação descentralizada: aquela cuja decisões não ocorre somente por parte do Estado, mas nos locais, com a participação dos sujeitos envolvidos.

- Formação em contexto: ocorre quando as práticas formativas se vinculam com as situações de trabalho e o cotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas.

- Apresentamos o estado do conhecimento de pesquisas catarinenses que se aproximaram dessas categorias apresentadas e que permitem vislumbrar nosso objeto de pesquisa.

Diante da contextualização histórica em nível nacional e das pesquisas catarinenses sobre a FCP, o próximo capítulo trará elementos fundamentais para compreendermos a organização da metodologia dos Grupos de Estudo como forma descentralizada de Formação Continuada de Professores.

CAPÍTULO II – CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM XAXIM - SC

Este capítulo apresenta o caminho metodológico e a constituição histórica em que se deu a pesquisa sobre a formação continuada do município de Xaxim, Santa Catarina. Não apenas uma descrição das técnicas e procedimentos, mas uma forma de diálogo entre a metodologia e o modo como o objeto se constitui no movimento da realidade concreta, em meio as suas múltiplas determinações.

Apresentamos o município, local do estudo de caso, bem como as características históricas da formação continuada nele realizada, nosso objeto de estudo e a instituição de Educação Infantil, lócus da pesquisa.

Está dividido em duas partes: na primeira descrevemos os instrumentos para coleta de dados, as características dos sujeitos da pesquisa e a metodologia utilizada para análise dos dados. Na segunda apresentamos as características do município contexto da pesquisa, o seu histórico de formação continuada e a instituição de Educação Infantil contexto da pesquisa.

2.1 Caminho metodológico: a busca dos dados no município contexto da pesquisa

O trabalho educativo tem por finalidade a mediação entre o sujeito e a cultura humana com vistas a levá-lo a conhecer as possibilidades construídas no processo histórico humano. A formação do professor, nesse sentido, tem por finalidade uma relação consciente de seu papel, da função social estabelecida com sua atividade e ressalta a importância da reflexão filosófica no trabalho docente. Conforme Saviani (1996), a reflexão filosófica possibilita ao educador a superação de uma compreensão sobre a prática pedagógica concebida de forma fragmentária, incoerente, desarticulada e simplista, porque guiada pelo senso comum, por uma compreensão unitária, coerente, articulada, intencional e cultivada, porque guiada pela consciência filosófica.

A concepção em relação à pesquisa sobre formação continuada pela metodologia dos grupos de estudo em Xaxim e a escolha de método que melhor

abarcava esta possibilidade partiu da concepção que temos enquanto pesquisadores, do mundo, do trabalho e das relações estabelecidas com a educação.

No que diz respeito à concepção de educação, Saviani (2003, p.13) afirma que: “A essência do trabalho educativo consiste no [...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Assim, a formação continuada do professor inserida no trabalho educativo perpassa pela reflexão filosófica, para a compreensão da totalidade do contexto histórico em que os acontecimentos, os problemas da prática educativa se apresentam. Do contrário, se apenas ocorrer a reflexão sobre a prática pela prática, corremos o risco de formarmos professores práticos.

De acordo com Kosik (1976, p. 49):

Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função *dupla*, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo, conquistar o próprio significado e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais.

Existe a necessidade de vislumbrarmos a organização da formação continuada vinculada ao todo, ao contexto histórico de sua construção até chegar à organização pela Metodologia dos Grupos de Estudo. Por isso, trouxemos as características mais significativas da FCP desde a década de 80 para compreendermos como nosso objeto de pesquisa foi se construindo historicamente, e na sequência, apresentamos a experiência da FCP de uma escola.

Cada escola é uma parte, mas o olhar deve ser voltado para o contexto e para o todo. Dessa maneira, percebemos que a escola tem importância fundamental para introduzir o indivíduo no contexto social que, por fim significará sua introdução na sociedade como um todo. E entendemos que o professor pode contribuir para essa formação integral do sujeito ou contribuir para a desintegração do conteúdo com o contexto social no qual estamos inseridos.

Assim, compreendemos nosso objeto de pesquisa com a perspectiva do

sujeito historicamente construído como pano de fundo da análise, na busca não só de descrevê-lo, mas, também, de compreender a prática, perceber o movimento e as relações que se estabelecem durante a FCP nos grupos de estudo.

Nessa perspectiva, o princípio da totalidade ajuda-nos a conhecer o objeto em suas múltiplas relações. Lukács (1967, p.240, apud Carvalho 2007, p.1) afirma:

A categoria de totalidade significa de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas.

Dessa forma, pesquisarmos as relações históricas da FCP, a sua conjuntura, as relações, e o contexto político e ideológico foi relevante para entendermos a totalidade do fenômeno. A história desvela a forma como chegamos à formação que temos hoje. Por mais que seja uma maneira diferenciada de organização, ela não é um fenômeno isolado. Faz parte de um todo, de uma organização maior, que no fim é a Educação, e tem um movimento.

Para compreendermos nosso objeto de pesquisa seguimos como caminho metodológico a revisão bibliográfica e estudos referentes ao tema já apresentados nos capítulos I e II da presente dissertação. Em seguida, buscamos a análise de documentos no município referentes à FCP, realizamos observações dos encontros dos Grupos de Estudos²³ (GE) e as entrevistas.

2.1.1. Análise documental

Analisamos a priori os documentos que legitimam a formação continuada e que são importantes para localizar o planejamento da formação continuada ao longo das últimas décadas bem como formas como ela foi desenvolvida. Segundo Lüdke e André (1986, p.38), a análise documental pode se constituir

²³ Nome dos encontros de formação continuada de professores que se realiza nas escolas do município de Xaxim –SC.

numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos do tema ou problema. São neste exercício leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, discursos, arquivos escolares, entre outros.

Já apresentamos documentos oficiais e técnicos, em nível nacional. Neste capítulo apresentamos a Lei Complementar Municipal nº 128, o Plano Municipal de Educação do município de Xaxim, o projeto de FCP na escola pioneira da FC no município, o projeto de formação continuada da escola onde realizamos o estudo de caso e o portfólio, em que consta o relato de cada encontro do Grupo de Estudo.

Destacamos que, em relação à história da FCP no município contexto da pesquisa, não encontramos registros escritos até 2011. Não houve essa preocupação. Somente encontramos informações correspondentes às ações nas memórias dos sujeitos da pesquisa.

Encontramos na Secretaria da Educação um livro (anexo 1) com o registro dos certificados emitidos pela SME das Formações Continuidas de professores promovidas a partir de 2011 até o final de 2017. Nele podemos perceber a ampliação significativa de participantes das formações continuadas a partir de 2014, o local em que ocorrem os GE, a carga horária de cada grupo e o período.

2.1.2 Observações dos Grupos de Estudo

A técnica de coleta de dados denominada observação é uma importante estratégia para obtenção de dados, e a utilizamos para pesquisar o processo de construção e organização de um Grupo de Estudos em uma escola de Educação Infantil do município de Xaxim. Escolhemos essa escola por ser o local de trabalho da pesquisadora, pela proximidade com os sujeitos participantes e as possibilidades de relações favoráveis aos encaminhamentos da pesquisa.

As observações ocorreram no local onde os grupos de estudos acontecem, e foi possível perceber o movimento dos sujeitos e seu envolvimento, suas reações em função do tema trabalhado, a metodologia do formador, identificar como foram tratadas as questões levantadas pelo grupo,

que necessidades do contexto e assuntos educacionais fizeram parte das propostas de estudos durante o ano, entre outras necessidades do estudo.

Com a intenção de observar detalhadamente o Grupo de Estudo da instituição lócus da pesquisa, realizamos, de novembro de 2016 a setembro de 2017, dez observações de encontros de FCP. A cada encontro havia em média 30 sujeitos participantes. Esses sujeitos faziam parte de grupos diversificados presentes na instituição de Educação Infantil contexto da pesquisa: professores ACT,s, professores de disciplinas específicas (artes, educação física), estagiários, professores regentes com tempo de serviço entre 5 e 30 anos, gestores, coordenadores pedagógicos da SME e também professores de outras instituições ou municípios que manifestaram interesse em participar da nossa FCP.

Os relatos das observações foram divididos em duas partes: descritiva e reflexiva. Na parte descritiva, fizemos um registro do que ocorria no campo: descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição do local, descrição de eventos especiais, descrição das atividades, os comportamentos do observador. Já na parte reflexiva, descrevemos aquilo que conseguimos perceber e refletir, enquanto pesquisadores. Estão incluídas nesta parte as reflexões: analíticas, metodológicas, (possíveis) dilemas éticos e conflitos, (possíveis) mudança na perspectiva do observador, esclarecimentos necessários.

Os relatos descritivos contiveram informações obtidas do contato com os sujeitos participantes no momento da formação nos grupos, buscando detalhes relevantes para o estudo. Assim, levaram em conta o contexto histórico, político e cultural de cada momento do estudo.

2.1.3 Entrevistas

Pelo fato da não existência de registros da experiência em estudo as entrevistas foram uma fonte de informações de suma relevância em nossa pesquisa por ser um recurso que utilizamos para construir o processo histórico da FCP no município, uma vez que não existiam registros escritos na Secretaria de Educação Municipal até o ano de 2011 desta etapa da formação dos

professores e, após essa data, ele se restringe ao registro das certificações dos profissionais de educação que participam das FCP. Foi importante, também, para desvendar como os sujeitos da pesquisa se envolvem e levam para a prática os temas dos encontros. Lakatos e Marconi (2003, p.195) assim descrevem esta técnica:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Lüdke e André (1986, p. 34) complementam que a entrevista: “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Realizamos entrevistas semiestruturadas, por permitirem, a partir de um esquema básico, as adaptações necessárias entre entrevistado e entrevistador, de forma livre e com confiança para se expressar.

Os profissionais da rede municipal de ensino foram selecionados por perfis e de forma aleatória, com sua anuência em participar de forma anônima da pesquisa. Buscamos representações de todos os grupos (efetivos, ACT,s, disciplinas específicas, gestores, trabalhadores em exercício, aposentados) que participam da formação continuada na instituição contexto da pesquisa ou que contribuíram para a construção desse processo de formação no município. Realizamos entrevistas com professores das décadas de 80, 90 do século XX e primeira década do século XXI e professores participantes dos grupos de estudo desenvolvidos a partir do ano de 2014.

Assim, temos sujeitos que representam os professores admitidos em caráter temporário (ACT), por terem experiência em várias escolas do município, professores efetivos nas instituições estudadas, professores das áreas específicas que atuam na Educação Infantil (artes, educação física, musicalização), equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e equipe de gestores da escola ou da Secretaria.

Destacamos que nossa investigação não se constituiu em um processo fechado, com resultados já constituídos. Ao longo do processo, eles foram construídos à medida que os dados foram recolhidos nas escolas e no diálogo

das entrevistas com os sujeitos participantes; foram agrupados nas categorias de análise e inter-relacionados, dando significado à perspectiva dos participantes e não apenas do pesquisador.

Para dar conta de nosso objetivo de compreender a FCP nas últimas 3 décadas, concepções, implementação e avaliação das políticas de formação continuada dos professores, que atuam na educação básica na rede municipal de ensino de Xaxim e perceber como os sujeitos da pesquisa participam dos Grupos de Estudo, realizamos entrevistas com 11 sujeitos. Planejamos entrevistar sujeitos que representassem grupos presentes na instituição de Educação Infantil contexto da pesquisa, ou que tivessem relação com a história da FCP pela metodologia dos grupos de estudo para resgatarmos a história de seu surgimento e para contemplar cada grupo que faz parte da instituição.

Dessa forma, convidamos sujeitos que gostariam de contribuir com a pesquisas selecionados pelo histórico de envolvimento com o objeto, como por exemplo o sujeito que participou da construção do primeiro GE do município e que serviu de germe para a organização atual da FCP, ou pelo tempo de serviço na rede, por exemplo sujeitos com mais de 20 anos de tempo de serviço participaram de várias maneiras de organização da FCP, ou sujeitos de determinado grupo participante da formação continuada, exemplo disciplinas específicas.

Sendo assim, o grupo dos sujeitos entrevistados foi composto da seguinte maneira:

- Quatro professores efetivos, por representarem o grupo que todos os anos participam da FCP e estão envolvidos diretamente com o local onde a pesquisa aconteceu;
- Dois professores ACT,s, por trazerem experiências de outros locais aonde acontece os GE;
- Um professor aposentado, que trouxe dados históricos da FCP no município;
- Quatro gestores escolares, um deles já aposentado, dois foram gestores desde a década de 80, um foi gestor no período da constituição da FCP nos GE (2013 a 2016) e um é gestor desde 2013 a 2019) para ilustrar a maneira como a FCP foi e é planejada;

Quadro 3. Sujeitos da pesquisa entrevistados durante a coleta de dados

| Identificação | Formação Inicial | Tipo de universidade | Especialização | Vínculo | Tempo de serviço | Ocupação/situação | Data da entrevista |
|---------------|--|----------------------|--|------------|------------------|---|--------------------|
| SPP 1 | Graduação em Pedagogia em EI e SI | Privada | Pós-graduação – EI e SI | Efetivo | 32 anos | Professor 40 horas na EI | 11/09/17 |
| SPP 2 | Graduação em Pedagogia em EI e SI | Privada | Pós-graduação – EI e SI | Efetivo | 32 anos | Professor 40 horas na EI | 05/10/17 |
| SPP 3 | Graduação em Pedagogia | Privada | Pós-graduação – EI e SI | Efetivo | 25 anos | Professor 40 horas nas SI mediador do 1º GE de Xx | 18/09/17 |
| SPP 4 | Graduação em Pedagogia EI e SI e Letras | Privada | Pós-graduação – EI e SI | ACT | 6 anos | Professor SI | 18/09/17 |
| SPP 5 | Graduação em geografia | Privada | Mestre em Geografia | Efetivo | 13 anos | Formador nos grupos de estudos (professor de Geografia) | 27/09/17 |
| SPP 6 | Magistério (modalidade Logus 2) | | Sem pós-graduação | aposentado | 23 anos | Professor aposentado de SI | 13/10/17 |
| SPP 7 | Graduação em história | Privada | Mestrando em História | ACT | 6 anos | Professor de história | |
| SPGE 1 | Graduação em Pedagogia EI e SI | Privada | Pós-graduação – EI e SI e Gestão Escolar | efetivo | 32 anos | Assistente educacional | 20/10/17 |
| SPGE 2 | Graduação em Pedagogia com complementação em supervisão escolar. | Privada | Pós-graduação – EI e SI e Gestão Escolar | aposentado | 30 anos | Supervisão escolar | 23/10/17 |
| SPGE 3 | Graduação em Ed. Física | Privada | Pós-graduação Ed. Física | efetivo | 25 anos | Professor de Educação Física e Gestor Educacional | 26/09/17 |
| SPGE 4 | Graduação em Pedagogia EI e SI | Privada | Pós-graduação – EI e SI | Efetivo | 30 anos | Diretor escolar | 05/10/17 |

Fonte: dados da pesquisa, 2018. Elaboração da autora.

Destacamos que nem todas as questões do roteiro de entrevista (Apêndice 4) foram respondidas pelos entrevistados pois algumas não faziam parte do contexto do sujeito, exemplo dos sujeitos aposentados, não participaram dos GE, ou dos mais jovens que não eram trabalhadores do município nas décadas de 80 ou 90. Consideramos o período em que o sujeito participou da FCP. Alguns não participam mais por se aposentarem, outros iniciaram há menos tempo. Porém, sua participação foi relevante para a compreensão do objeto de pesquisa, por fazerem parte de grupos que representam a realidade que nos propusemos a pesquisar.

A partir das entrevistas, das observações e dos documentos e materiais

fornecidos pelos sujeitos da pesquisa, como Curriculum Vitae, projetos de FCP das escolas, fotos, certificados, foi possível descrever a FCP dos últimos 30 anos no contexto da pesquisa e construir e analisar a FCP pela metodologia dos GE a partir das informações coletadas.

A análise dos dados se deu a partir da descrição dos excertos, que foram divididos por questões e agrupados em categorias. A apresentação dos dados das entrevistas e de documentos ocorreu ao longo da exposição da história da FCP no contexto da pesquisa. Em seguida apresentamos os dados das observações dos dez encontros dos GE.

Em seguida, com os dados das entrevistas e das observações, demonstramos a relação entre as necessidades formativas dos professores que foram ou não atendidas. Posteriormente categorizamos as questões das entrevistas, agrupando-as por conceitos no que tange às mudanças na compreensão da educação, formação e na prática pedagógica. As inferências foram feitas após a apresentação dos dados trazendo referências para as categorias que surgiram.

2.1.4 A análise dos dados

Segundo André e Lüdke (1986, p. 45): *“Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”*.

Dessa forma, nosso primeiro movimento foi organizar o material coletado. Categorizamos as informações obtidas levando em consideração nossos questionamentos iniciais para chegarmos às inferências dos resultados. Ao pensarmos sobre as categorias que emergem da pesquisa, lembramos que, segundo Gomes (2004, p.70): *“A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série”*. Percebemos que cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima, são construtos linguísticos, que não têm limites precisos, sendo de

suma importância a descrição cuidadosa (GALIAZZI E MORAES, 2005).

Os dados foram agrupados, seguindo uma linha de tempo para reconstruirmos historicamente a Formação Continuada dos Professores. Agrupamos os dados das entrevistas por meio da análise de seus conteúdos, buscando elementos que se repetiram a cada resposta em relação a mudanças na educação, na formação e na prática. Para a categorização dos dados, utilizamos tabelas, quadros e analisamos os excertos das entrevistas considerando nosso objeto de pesquisa.

2.2 Estudo de caso da Formação Continuada de Professores no município de Xaxim (SC): resgate histórico do contexto da pesquisa e instituição de Educação Infantil

Nossa pesquisa é um estudo de caso com características pertinentes como: a “interpretação em contexto”, o retrato da realidade de forma completa e profunda, a utilização de várias fontes de informação, a representação dos diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, e os relatos utilizam linguagem acessível (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Ainda segundo os autores, o desenvolvimento de um estudo de caso passa por três fases: fase exploratória (momento de iniciar a pesquisa, conhecer e definir o objeto, especificar as questões e pontos críticos e estabelecer os primeiros contatos), fase da coleta de dados (quando os dados serão coletados no campo, utilizando instrumentos e técnicas mais ou menos estruturadas) e a fase da análise e interpretação sistemática dos dados e elaboração do relatório.

Assim, para compreendermos o contexto em que realizamos a pesquisa fez-se necessário conhecer o local, suas características e sua história bem com as características do município onde nosso objeto de pesquisa está inserido. Xaxim é um município localizado no Oeste de Santa Catarina, a uma distância de 526 km da capital do estado, com população estimada em 27.921 habitantes, cuja principal fonte de renda são a agropecuária e a agroindústria. Sua emancipação político-administrativa se deu em 20 de fevereiro de 1954²⁴.

²⁴ Dados de 2017, extraídos do site da prefeitura. Disponível in: <http://www.xaxim.sc.gov.br/>

Atende seus quatro mil e quinhentos alunos nas dezenove escolas e Centros de Educação Infantil Municipais (C.E.I.M.) e mais cinco escolas estaduais que, nesse momento, não são foco da pesquisa. Conta com a participação de trezentos Profissionais da Educação (professores, equipe pedagógica, gestores), inseridos nas escolas, e com a equipe pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, que organiza a gestão pedagógica de forma geral, com a definição dos objetivos e metas comuns a todas as escolas.

Realizamos a investigação na instituição contexto da pesquisa, uma instituição de Educação Infantil, e iniciamos com o histórico da escola, por entendermos a importância do contexto no desenvolvimento das ações concretas da formação.

Inaugurada em 20 de fevereiro de 1990, a instituição contexto da pesquisa é a 1ª creche do município, criada pelo decreto nº. 005/90^a, tinha o objetivo de suprir a necessidade de as mães entrarem no mercado de trabalho e terem um espaço para deixar os filhos. A administração da época construiu então um prédio em alvenaria. A creche iniciou suas atividades com 14 (quatorze) funcionárias, professores, diretora, cozinheira e auxiliar de serviços gerais.

Na época, ainda tinha caráter assistencialista. A partir de 1992, os profissionais da instituição passaram a ter formação pela Secretaria de Educação, e ela passa a ter caráter educativo, além dos aspectos assistenciais. Em 1997, a Educação Infantil do município passou a ser um setor específico na Secretaria de Educação, com profissionais voltados ao trabalho com crianças da faixa etária de 0 a 6 anos, à época, e essa coordenação pedagógica de Educação Infantil passa a atender as creches do município. Anteriormente os professores e as instituições eram assessorados por profissionais da Secretaria, de forma geral.

Em 19 de março de 1999, o decreto nº. 067/99 altera a denominação desta instituição que passou a se chamar “Centro de Educação Infantil”. À época, o poder público justificou a mudança como tentativa de superação da ideia que as instituições de Educação Infantil eram assistencialistas. Entendia-se que a palavra “creche” era pejorativa e não representava o trabalho educativo realizado nelas.

A instituição foi ampliada com a construção de uma sala e do refeitório, em 2006 e 2007. E, novamente, recebe reformas em 2017, com a construção de

mais uma sala, da cozinha e sala de professores, além da adequação do espaço à lei de acessibilidade. E a instituição conta em 2018 com 6 salas de aula.

Em 2018, a instituição conta com um quadro de quinze professoras de Educação Infantil, quatro professores de disciplinas específicas, a saber: educação física, artes, musicalização e contação de histórias, e bolsistas do ensino superior e médio auxiliando no processo educativo de cento e vinte crianças.

O atendimento no Centro de Educação Infantil Municipal contexto da pesquisa tem início às 7h15min e seu encerramento às 18h30min, em período integral. São matriculadas crianças na faixa etária de 4 meses a 3 anos. As turmas são divididas por faixa etária. As denominações dos nomes são: Berçário, Infantil I, Infantil II, Infantil III.

A instituição está inserida em um bairro, próximo ao centro. Atende a crianças filhas de operários de indústria, agroindústria e do comércio, com renda familiar de um salário mínimo. Recebe filhos de imigrantes haitianos e senegaleses. As famílias apresentam escolaridade, na maioria, de ensino médio. Tais afirmações estão sistematizadas no quadro a seguir.

Tabela 2: grau de escolaridade, renda familiar e número de filhos das famílias das crianças que frequentam a instituição contexto

| Escolaridade das mães | % | Escolaridade dos pais | % | Renda Familiar | % | Número de filhos | % |
|------------------------------------|----------|------------------------------------|----------|-----------------------|----------|-------------------------|----------|
| Séries iniciais ensino fundamental | 18% | Séries iniciais ensino fundamental | 31% | Até R\$ 900,00 | 64% | 1 filho | 41% |
| Séries finais ensino Fundamental | 21% | Séries finais ensino Fundamental | 25% | Mais de R\$ 900,00 | 36% | 2 - filhos | 41% |
| Ensino Médio | 52% | Ensino Médio | 37% | | | 3 - filhos | 12% |
| Graduado | 7% | Graduado | 6% | | | Mais de 3 filhos | 6% |
| Pós-graduados | 2% | Pós-graduados | 1% | | | | |

Fonte: PPP da escola. Pesquisa da situação familiar realizada em 2017. Dados da pesquisa, 2018

As informações da tabela demonstram que a renda per capita das famílias das crianças que frequentam o CEIM é baixa e está diretamente relacionada com a escolaridade dos pais. São crianças de famílias de baixa renda, geralmente filhas de trabalhadores locais.

Diante dessa realidade, do contexto social em que a escola faz parte, é relevante perceber como o seu PPP concebe a infância. A concepção de infância é um aspecto relevante para a instituição de Educação Infantil, pois a partir dessa concepção, do momento histórico, da origem das famílias, da cultura de que faz parte aquele grupo, o planejamento, o PPP da instituição é construído. Isso porque a infância é um período do ciclo evolutivo que precisa ser compreendido em uma perspectiva social, racial, de gênero, faixa etária entre outros, que devem ser consideradas, respeitadas e valorizadas quando o PPP é elaborado ou revisado.

No Projeto Político Pedagógico da instituição, a concepção de infância está baseada na ideia de que as crianças são cidadãos de direitos.

A criança é um ser social, uma pessoa, “um cidadão de pouca idade”, enraizada num todo social que a envolve e que nela imprime padrões (de autoridade, de linguagem e de outros aspectos sociais) diferentes do modelo de criança que existe nos manuais. Essa compreensão, esse nosso conhecimento de quem é a criança completa com quem trabalhamos é condição, então, para que atuemos com ela na pré-escola no sentido de favorecer o seu desenvolvimento pleno e o seu conhecimento amplo sobre a realidade física e social (SOUZA; KRAMER, 1988, p.53).

Entender a criança como um ser social provido de direitos, com necessidades físicas, psíquicas e sociais, como parte integrante da sociedade é fundamental. A criança já é um ser social, político, produtora e consumidora da cultura. Este ser de pouca idade, enquanto criadora de cultura é um sujeito historicamente contextualizado, que vê o mundo com seus próprios olhos e que também deve ser considerado como autor e narrador da história.

É relevante que a formação continuada dos profissionais de Educação Infantil privilegie aspectos específicos dessa idade, incidindo na qualificação das práticas pedagógicas, de acordo com as necessidades das escolas. Estes são alguns dos desafios que as instituições de Educação Infantil enfrentam no seu dia a dia para a formação de seus profissionais e melhor atuação junto às crianças. Elas incluem o respeito às etapas e ao desenvolvimento de cada criança, sua formação integral.

Assim, nessa perspectiva de construção da formação continuada ligada

aos aspectos do contexto social, nas instituições educacionais, a pesquisa de Canário (2000, p. 67) contribui ao afirmar:

O estabelecimento de ensino aparece como um “construído” social que decorre da ação e da interação dos diferentes atores sociais presentes. [...] o estabelecimento de ensino passa de um estatuto de objeto a um estatuto de unidade central do processo de mudança.

Percebemos em Canário a relevância do local (escola, alunos, professores e profissionais da educação, contexto social) e das suas necessidades para que a formação continuada possa contribuir ao processo de mudança e autonomia educacional. Quando pensamos em formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, parece que as provocações se ampliam por vários motivos, como a *recente*²⁵ incorporação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, fato que, em termos educacionais, deveria significar a superação do caráter assistencialista ao qual estava vinculada e passar a desempenhar a função de educar e cuidar de maneira indissociável.

Quando se planeja a FCP a realidade da escola precisa ser levada em consideração, para que as necessidades do grupo de profissionais da instituição sejam supridas.

Em relação ao marco legal da FCP pela metodologia dos GE em Xaxim, podemos afirmar que a Lei complementar nº. 128 de 23 de novembro de 2013, garante a organização nas unidades escolares e vincula-se ao Plano de Carreira dos profissionais da educação municipais, ao dispor no Capítulo III:

Art. 5º: o número de horas de curso necessários para a progressão é de 80 (oitenta) das quais obrigatoriamente 40 (quarenta) deverão ser oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, dentro dos 210 (duzentos e dez) dias de trabalho do calendário anual da educação.

Inciso 1º Caso a Secretaria deixar de oferecer formação continuada estas 40 (quarenta) horas contarão automaticamente para todos.

Inciso 2º A Secretaria de Educação e Cultura fica autorizada a fornecer certificados de formação referentes aos dias

²⁵ A expressão está destacada para expressar ironia. Ainda em 2018, ouvimos discursos sobre a recente incorporação da EI à educação básica, embora já se tenham passados 20 anos desde a criação da lei que a incorporou a educação básica: Lei 9394/96.

reservados no calendário para estudos, nos quais os profissionais de educação da rede municipal de Xaxim frequentam, tanto os encontros gerais do Município quanto os individuais por unidade escolares.

Inciso 3º Também poderá certificar cursistas que frequentam grupos de estudos fora do horário de trabalho, neste caso, os participantes deverão apresentar por escrito o projeto do curso, ficando a cargo da Secretaria a análise e verificação da frequência.

Percebemos, no disposto na Lei Complementar 128/2013, uma abertura para o desenvolvimento dos GE nas unidades escolares, além da responsabilidade da SME pelo acompanhamento e certificação da FCP do município desenvolvida nos GE. Essa característica do município é de grande significância, pois, como apresentamos no capítulo anterior, a partir de Grosch (2011), se a Formação Continuada não for assumida como política pública, ela se perde com a troca de governos, fato já consumado em outros municípios brasileiros, a exemplo das cidades de São Paulo e Blumenau.

Diante dessas características da FCP do município de Xaxim, convém compreendermos o caminho, a história que ela percorreu para chegar à organização que se apresenta hoje, 2018. Para isso, buscamos, no próximo item elementos que componham a história do nosso objeto de pesquisa.

2.2.1 – Construção histórica do objeto de pesquisa

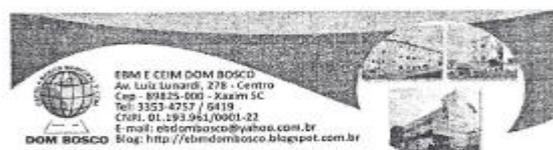
As orientações adotadas ao longo da história, na formação de professores, são resultado das concepções de mundo, de homem, de educação, de escola, de ensino presentes nos currículos dominantes em cada época (RIBAS, 2001). Na FCP não é diferente. Os meandros políticos administrativos e ideológicos influenciaram e influenciam a organização e concepção da FCP a ser desenvolvida em cada período histórico.

Tal influência incide, inclusive, na utilização de termos para identificar a FCP, cuja opção pelo emprego de um ou outro traz uma concepção de mundo e de sociedade. No município em questão, por exemplo, o termo “formação continuada” começa a ser utilizado nos anos 2000, mais especificamente no ano de 2007, mas, em 2017, encontramos textos e falas de professores e demais

profissionais da educação que utilizam expressões como “capacitação”, como podemos exemplificar no texto da figura seguinte.

Conforme a figura mostra, uma escola municipal avisa aos pais os dias em que os alunos não terão aula, pois os professores terão *capacitação* promovida pela editora do material apostilado Dom Bosco, que mantém convênio com o município e promove a formação continuada dos professores como parte do contrato.

Imagem 1. Exemplo da utilização do termo capacitação, para falar da FC ainda 2017, pela rede municipal



Xaxim, 27 de abril de 2017.

Senhores Pais ou Responsáveis.

Comunicamos que os professores terão
Capacitação Dom Bosco:

| | | |
|------------------------|------------------------------------|---|
| 03/05/2017 4ª feira | Turnos Matutino e Vespertino | Para Professores de Séries Iniciais (1º ao 5º ano) |
| 04/05/2017 5ª feira | Turnos Matutino e Vespertino | Para Professores de Séries Finais (6º ao 9º ano) |

Salientamos então que:

03/05 (4ª feira) – turmas do 1º ao 5º ano não terão aula.

04/05 (5ª feira) – turmas do 6º ao 9º ano não terão aula.

Atenciosamente,

Direção.

Fonte: Escola da rede. Bilhete enviado aos pais dos alunos de uma escola do município de Xaxim – SC justificando a participação dos professores na Formação Continuada. Dados da pesquisa, 2018.

Para entendermos por que, ainda em 2017, existe um governo, um Estado pensando que os profissionais da educação precisam ser *capacitados* para exercerem suas funções na escola e na educação do município, precisamos conhecer a história do contexto em que isso se realiza.

Assim, definimos o recorte da década de 1980 por ser uma década de mudanças educacionais provocadas pela mudança do cenário político brasileiro

e, algumas, conquistadas com discussões e lutas que influenciaram as políticas públicas na educação em âmbito nacional. Com a pesquisa, buscamos perceber como esse processo se deu no município, como era organizada a FCP, e como ela acompanhou as mudanças políticas, econômicas e sociais ao longo das últimas três décadas, até 2017.

2.2.1.1 - Anos 80

Em nível local, para fazermos o resgate do contexto educacional do município, buscamos, nas memórias dos professores e equipe pedagógica da Secretaria de Educação, da década de 80, o amparo necessário, pois não há nada escrito; nenhum documento ou registro foi encontrado na SME ou nas escolas, em relação à FCP. Na época, não houve essa preocupação em documentar ou registrar a FCP. Encontramos um Curriculum Vitae de um dos entrevistados com as FCP oferecidas de 1987 a 1993 pela secretaria (Anexo 2). Nele, podemos identificar os temas dos encontros de FCP, a entidade que promovia os encontros, a quantidade de horas e o local dos encontros.

Nessa década de 80, o município atendia os alunos das séries iniciais e, até 1988, os alunos da pré-escola (crianças de 4 a 6 anos), distribuídos em escolas isoladas municipais, no total de 80 (oitenta), espalhadas pelo interior do município e 4 (quatro) escolas básicas municipais na sede do município. Os 120 (cento e vinte) professores atuantes nas séries iniciais e pré-escolar tinham ou o ensino fundamental ou o magistério.

Como não havia creches até 1990, somente as crianças menores de 4 anos, que se encontrassem em condições de vulnerabilidade, eram atendidas nos Centro do Bem-estar do Menor - CEBEM²⁶. Os profissionais que ali trabalhavam eram chamados de monitores. Também tinham o cargo de monitor de pré-escola os professores que trabalhavam com essas turmas. Não existia o cargo de professor para a pré-escola. E isso se dava pela falta de reconhecimento do poder público da função desempenhada por esses profissionais nas pré-escolas dessa instituição.

Entrevistamos dois sujeitos da pesquisa, um professor de pré-escola à

²⁶ Nome dado à instituição que atendia e em alguns lugares ainda tende crianças em situação de risco.

época e um gestor escolar que trabalhava na Secretaria de Educação na década de 80 que era a pessoa responsável pelas atividades pedagógicas da pré-escola, com o objetivo de entender como se organizava a FCP. As entrevistas ocorreram em cinco e vinte de outubro de 2017, respectivamente, e os sujeitos foram orientados a descreverem a FCP da década em foco, sua denominação, como era organizada, se a participação era de todos os professores da rede municipal juntos, nos encontros de formação continuada, ou se eram divididos por etapas de ensino.

Os depoimentos dos sujeitos evidenciam que na década de 80 (oitenta) as formações continuadas dos professores de EI, que eram poucos e atendiam a crianças das pré-escolas, eram realizadas durante a reunião pedagógica mensal. Nas reuniões pedagógicas mensais, havia um momento para troca de experiências, um momento para leitura de algum texto selecionado pela coordenadora, e o restante do tempo era usado para aprender a usar o material fornecido.

No final da década, com o aumento de escolas isoladas no interior do município, houve um aumento de profissionais nelas atuantes. O sujeito da pesquisa usa o termo “explosão de pré-escolas”, justamente referindo-se a esse aumento de escolas que passam a atender as crianças do campo e da cidade que antes não frequentavam a pré-escola, como mostram alguns excertos das entrevistas:

Encontros com sugestões de atividades, troca de experiências. Distribuição de materiais. Com um número pequeno de pessoas, dentre seis a sete pessoas, pois havia poucas pré-escolas. A coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação montava a reunião de acordo com o que a equipe formada pelo Secretário, coordenadores pedagógicos, supervisor escolar, e o assistente educacional sentissem necessidade, escolhendo o tema para estudar. Em alguns, foi aberto para levar sugestões de músicas, cantinhos, atividades, passeios, alguma pesquisa, algo que foi realizado com as crianças, trazia e repassava para o grupo. A coordenadora levava apostilas de cantos, brincadeiras, algum texto informativo e ensinava nós a trabalhar o material. A reunião era separada dos professores da cidade (SPP2²⁷, dados da pesquisa, 2017).

²⁷ A abreviatura foi adotada para unificar o gênero dos professores e gestores entrevistados e para preservar sua identidade.

*Não usávamos esse nome. Não tínhamos conhecimento desse termo. Nós fazíamos, enquanto coordenação pedagógica da Secretaria de Educação, reuniões pedagógicas mensais. [...] Mas, dentro do possível, **no final da década de 80**, começamos a introduzir pequenas questões, pequenas orientações, não textos profundos, eram mais textos de revista como Mundo Jovem. Começávamos a fazer alguma reflexão, mas não era muito aprofundado ainda. No início da década, era tudo junto porque havia poucas pré-escolas, No final da década é que houve uma explosão de pré-escolas, inclusive na zona rural. E eu fiquei coordenando a Educação Infantil, os pré-escolares. Comecei a fazer o trabalho de orientação pedagógica nas reuniões pedagógicas, porque a Educação Infantil era assistencial, pertencia à pasta da assistência social. O que foi feito para mudar essa visão: foi investido na formação. Não muito em pessoas que viessem de fora. Foi feito um trabalho pessoal. Usei como referência um livro do Paulo Freire com o título: **Professora sim, tia não**, porque eu tinha que explicar para as nossas professoras que nós não éramos tias, que tínhamos que ser valorizadas como uma categoria profissional. Mas não podia ser o que eu achava, tinha que ter um embasamento teórico. Trabalhei todos os capítulos do livro nas reuniões pedagógicas com as professoras. Elas passaram a entender a diferença entre tia e professora. Não da palavra, mas da conotação, da ideologia que tem por trás da palavra. Porque, se você é tia, você só vai cuidar, tem uma relação de parentesco, não precisa estudar, não precisa ter formação, não precisa ser valorizada enquanto profissional, não precisa ter remuneração condizente (SPGE 1, dados da pesquisa, 2017).*

Uma característica da FCP que SPP2 descreve é o fato de as professoras que trabalhavam na zona rural participarem da formação durante a reunião pedagógica em dias diferentes dos professores da cidade.

Quando questionamos a professora sobre o motivo dessa ocorrência, ela justificou que o trabalho com as crianças da cidade era diferente do realizado no interior. Observamos no depoimento de SSP2, uma centralidade da formação na atividade, na experiência, na troca de materiais, com pouca discussão teórica, e os temas da formação eram iniciativas da Secretaria de Educação.

A mudança no planejamento da FCP veio no final da década de 80, quando a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica, e a equipe pedagógica sentiu a necessidade de trabalhar esse contexto com os professores. Por isso, SPGE 1 justifica que começou a trabalhar textos, como o livro de Paulo Freire para os profissionais pensarem no valor do seu trabalho como professores. “*Não bastava mudar a função na folha de pagamento, era*

necessário mudar a maneira como, primeiro, o próprio profissional e, depois, o contexto social enxergava os professores de Educação Infantil” (entrevista com SPGE 1, dados da pesquisa, 2017). Houve a necessidade de trabalhar a valorização profissional.

Além do principal meio que o município de Xaxim-SC utilizava, na década de 80, para realizar a formação continuada de professores, que era a reunião pedagógica mensal ou bimestral, no mínimo, duas vezes por ano, no início do ano letivo e no recesso de julho, os profissionais reuniam-se nas chamadas “semanadas de curso”, quando participavam de formação continuada promovida pela SME, em parceria com universidades da região. Os temas eram escolhidos pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação, a partir da necessidade que percebiam nas visitas às escolas ou nas conversas com os professores, ao visitar as escolas. Nessas semanas de curso, todos os professores do contexto da pesquisa participavam, os de pré-escola e das séries iniciais, da cidade e da zona rural.

Sobre a semana de cursos e os temas trabalhados, entrevistamos SPGE 2 que, na década de 80, trabalhava na Secretaria de Educação como supervisão escolar, perguntamos como essas semanas aconteciam, como eram organizadas, e o depoimento mostra que:

Fazíamos a semana de curso. Uma no início do ano e outra no recesso de julho. Eram encontros semestrais. Importante destacar que procurávamos trazer assuntos que viessem dos professores, das escolas, que fossem ao encontro do que eles estavam procurando. Talvez hoje, se eu falasse que iríamos fazer um curso com esse contexto, acharíamos que estávamos fora do contexto, mas, em 1986, era a necessidade. Exemplo: curso de lógica e conteúdo da matemática no primeiro grau, porque precisávamos ensinar os professores a ensinar a matemática com as quatro séries. Era uma necessidade da época onde a maioria dos professores tinha a oitava série. Raras exceções de professores com magistério realizados por meio do Logos I²⁸. Outro exemplo de curso de formação: curso de atualização sobre métodos e técnicas de ensino, que se tratava de coisas práticas. (SPGE 2, dados da pesquisa, 2017).

²⁸ Na década de 70 e 80 do século XX, foi implantado o Projeto Logos II em alguns estados do Brasil, com objetivo de formar professores leigos em regime emergencial, com habilitação em segundo grau, para exercício do magistério. O Logos II trabalhava com sistema modular, tinha um plano de atividades diversificado e flexível, pelo qual o aluno estabelecia seu próprio ritmo de aprendizagem, E os encontros com o orientador de ensino eram mensais, quando aconteciam também as aplicações de testes.

Fica evidente que a escolha dos temas era realizada pelos profissionais da Secretaria da Educação. Muitas formações tornavam-se necessárias pelo fato de a formação inicial dos profissionais atuantes nessa década ser inadequada. Eram temas que vinham da base, como afirmaram os sujeitos, mas sem decisão coletiva, fato estendido pelas décadas seguintes. Eram escolhas baseadas na observação e julgamento da equipe pedagógica da Secretaria e, muitas vezes, do secretário de educação, que fazia visitas mensais em lócus e essas pessoas decidiam os temas que as universidades trabalhariam na semana de cursos de formação. Geralmente os temas vinham suprir as carências da formação inicial ou a falta dela.

Em resumo, na década de 80 a maioria das FCP ocorria durante as reuniões pedagógicas mensais. Ocorria em dois dias, um dia para os professores que trabalhavam na cidade e outro para os que trabalhavam na zona rural.

Nessas formações, o formador era o próprio profissional da Secretaria de Educação e trabalhava atividades práticas (cantos, textos explicativos, brincadeiras). Somente no final da década, começou um trabalho com leitura de textos teóricos a partir de livros, como os de Paulo Freire. Quem decidia que material seria estudado era a equipe pedagógica da Secretaria. Além dessas atividades mensais, aconteciam duas vezes ao ano as semanadas de curso. Todos os profissionais da educação, os que trabalhavam nos pré-escolares e os que trabalhavam nas séries iniciais participavam juntos da FCP. Eram atividades centradas na prática; mais no final da década iniciaram algumas discussões sobre a valorização profissional e da carreira, formações para conteúdos específicos de disciplinas, na intenção de suprir a carência de formação inicial.

2.2.1.2 - Anos 90

Em 1988, Com a introdução da Educação Infantil na Educação Básica, a partir da aprovação da Constituição Federal, houve a preocupação em organizar o atendimento, no município de Xaxim. Em função disso, em 1990 foram construídas duas creches, e o município começou a atender as crianças de 0 a 5 anos nessas instituições. O critério de **seleção** das crianças que poderiam frequentar esses espaços era o trabalho dos pais e perdurou por mais duas

décadas.

A Educação Infantil passa a ser constituída de creches e pré-escolas. Os primeiros profissionais a trabalhar nas creches foram as pessoas que atuavam na CEBEM. Houve uma mudança no cargo que desempenhavam, de monitor para professor, porém a transição da função não significou que automaticamente se mudasse a maneira de conceber a infância, o trabalho que seria desenvolvido.

Na FCP, além da continuidade das atividades aos moldes dos anos 80 (reuniões pedagógicas e semanadas de cursos), ocorreram também as realizadas nas parcerias entre município e universidades da região. Nas entrevistas, solicitamos para os entrevistados descreverem como eram as FCP nos anos 90, e os depoimentos seguintes apresentam dados que exemplificam:

*Para tentar ampliar a visão de mundo, investimos em formação **com a FUNDESTE (universidade filantrópica da região), por meio do currículo integrado, a partir de temas geradores (Eu e o mundo, eu e o mundo do trabalho, eu e o mundo da natureza) Nós (equipe pedagógica da Secretaria de Educação) selecionávamos os conteúdos que íamos trabalhar em cada série. Ficamos vários dias fazendo formação, capacitação na verdade, porque era esse o termo utilizado na época. Grandes cargas horárias de estudo foram realizadas com pessoas de universidades. Porque, na época, era muito valorizado quem vinha de fora. Tinha-se a convicção de que quem sabia eram os de fora (SPGE 1, dados da pesquisa, 2017).***

*Eram formações bem amplas, exemplo: como está a primeira série? E passávamos uma visão geral da primeira série, de conteúdos que deveriam ser passados. Aliado a isso, tínhamos cursos de formação dos professores, onde os professores eram divididos por área, e trabalhávamos mais coisas práticas, menos conteúdo e mais prática, bem diferente do que é hoje. Porque era a necessidade imediata. Por exemplo: quando o professor entrava na alfabetização, na década de 80 e 90, as crianças eram alfabetizadas no método da abelhinha. Para isso, os professores precisavam ser formados para trabalhar esse método. Eram feitos cursos específicos para isso. **Tínhamos parcerias. Principalmente com universidades da região.** Firmava convênios, e o município contratava o serviço. Inclusive um dos cursos disponibilizados, no ano de 1990, promovido pela FUNDESTE, que era a instituição de ensino superior que promovia o curso de Pedagogia, foi realizado pelos acadêmicos do curso de Pedagogia. Fizemos uma semana de formação para os professores em uma escola do município, onde utilizávamos o espaço para o curso e ali era servido almoço, lanche e os professores dormiam na casa de um colega, pois não havia meio de ir para suas casas no interior (SPGE 2, dados da pesquisa, 2017).*

As formações eram organizadas pela SME. Às vezes, traziam pessoal de fora, da Universidade. Por exemplo: um professor de Educação Física. Às vezes vinha um pedagogo. Também fazíamos leituras, um, dois livros por ano. Eram sempre livros mais críticos, de Paulo Freire, por exemplo. Faziam xérox da parte que íamos estudar. Era feita a leitura e debate do livro numa parte da reunião e depois a parte prática das questões pedagógicas. Além dos encontros que a secretaria fazia, nós, professores da rede municipal, começamos a nos organizar e fazíamos o Salto Para o Futuro²⁹.

Era organizado nas casas dos participantes. Reuníamos-nos, os professores que tivessem interesse e assistíamos às fitas de vídeo. Depois, passamos a fazer na Casa da Cultura, que funcionava à noite, por ser centralizado e facilitava o acesso. Eram encontros semanais (SPP dados da pesquisa, 2017).

Eu lembro de ficar a semana inteira estudando na escola turma da Mônica. E dormia na casa dos colegas, porque não tinha condições de ir para casa e, pagar hotel, nem pensar. Nós ganhávamos pouco e tinha que ajudar na casa (SPP 6, dados da pesquisa, 2017).

A partir das entrevistas, identificamos que, nos anos 90, a FCP caracterizava-se por suprir as necessidades imediatas dos professores, algo que já ocorria desde a década de 80. Durante as semanadas de cursos, como a maioria dos professores morava na zona rural, para dar condições para que todos participassem, era oferecido o almoço, e muitos eram acolhidos nas famílias dos colegas que moravam na cidade. Destacamos as condições de vida do trabalhador para participar das FCP. Com salários baixos, os profissionais se organizavam vivenciando a solidariedade para participar das FCP.

A parceria com universidades é algo bem característico da formação continuada dos anos 90. Giovanni (2008) pesquisa as possibilidades, limites/entraves dessa parceria e interação entre universidades e escolas de ensino básico e evidencia que, para o seu sucesso e legitimidade, deve envolver

²⁹ Transmitido de segunda à sexta-feira, pela TV Escola, o programa Salto para o Futuro tem como proposta a formação continuada de professores de Ensino Fundamental e Médio, veiculando também séries de interesse para a Educação Infantil. No ar desde 1991, é interativo e se tornou referência para professores e educadores de todo o país. O “Salto”, como é denominado no cotidiano das escolas, utiliza diferentes mídias - TV, internet, fax, telefone e material impresso - no debate de questões relacionadas à prática pedagógica e à pesquisa no campo da educação e fica a critério de cada estado a avaliação e a certificação dos participantes.

todos os participantes, respeitar suas necessidades e demandas formativas e de atuação.

Quando os professores se organizavam em suas residências particulares para fazerem o Salto Para o Futuro, na década de 90 (noventa), a Secretaria Estadual de Educação, por meio de seu Núcleo³⁰, quem fornecia o material, as fitas de vídeo . Era esse órgão também que emitia o certificado. Havia uma tutora, que era a pessoa que ia buscar o material no núcleo, controlava as presenças, mediava o debate, controlava o tempo.

Os encontros eram semanais, às segundas, quartas e quintas-feiras. Eram organizados da seguinte maneira: na segunda, assistir a um programa ao vivo, das 19h às 20h. Das 20h às 21h assistir à gravação do programa da sexta. Das 21h às 21h30min era o momento da discussão, do debate sobre os temas a que tinham assistido; algumas vezes com perguntas, elaboradas pela tutora do curso, outras com apresentações dos temas. Na quarta-feira, o processo era repetido nos mesmos horários, um programa ao vivo e outro gravado do programa da terça. Na quinta, era visto o programa ao vivo, logo em seguida feito o debate, e encerravam-se os trabalhos.

A FCP, no contexto, nos anos 90, continuou com as parcerias com universidades; introduziram-se os currículos integrados nas formações para depois desenvolver o trabalho em sala de aula. Mas o destaque que fazemos dessa década é o fato de um grupo de professores sentir a necessidade de buscar além do que era oferecido pela Secretaria de Educação Municipal e se organizar para conseguir outra formação continuada, no caso o Salto para o Futuro. Podemos afirmar que essa pequena organização dos professores na década de 90 (noventa) foi o germe para, no próximo século articular a FCP nos grupos de estudo.

2.2.1.3 - Anos 2000

No início dos anos 2000, houve a continuidade das parcerias universidades e município até o final de 2004 para as FCP. O processo mudou

³⁰ Os núcleos são extensões regionais da Secretaria do Estado da Educação, coordenadas por um diretor de educação e vários coordenadores pedagógicos que atendem as escolas estaduais da região.

a partir do ano de 2005, com alterações político-administrativas, quando o município fez parceria com as editoras de sistemas de ensino para a aquisição de material apostilado para os alunos. Junto ao “pacote”, vêm as FCP do município, com profissionais ligados à editora, formação que passa a ser um treinamento para melhor utilizar o material, como afirmam os sujeitos:

A partir de 2005, o município optou por adquirir material apostilado, primeiro do Bom Jesus e, depois, do Dom Bosco. As formações ficaram sob a responsabilidade dessas instituições, que deveriam estar relacionadas com o conteúdo dos materiais, que na prática não acontece. As reuniões pedagógicas pararam de ser feitas. [...]A editora que mandava o material apostilado também oferecia formações continuadas com técnicos em educação, contratados por eles, que vinham dar explicações sobre o material, tirar dúvidas (SPGE 1, dados da pesquisa, 2017);

Até 2005, eram projetos ou parcerias com universidades. Aquilo que o pessoal da Secretaria sentisse necessidade, sugestões de atividades. Sempre foi de cima pra baixo. Depois teve o convênio com o material apostilado, e a formação continuada passou a ser realizada pela editora, primeiro a Bom Jesus e, depois, a Dom Bosco. Com aquilo que a editora traz. Não dávamos sugestões de temas. Às vezes, escolhíamos em qual curso queremos participar, mas as opções vêm deles (SPP 2, dados da pesquisa, 2017);

Quando o município firmou convênio com a Apostila Bom Jesus, o pessoal do Bom Jesus vinha dar a formação, e depois começou a vir o Dom Bosco. Antes tinha o livro didático, e vinha algumas pessoas passar a formação, convidadas pela SME. Era a Secretaria que determinava quem vinha, nós nunca opinamos (SPP 5, dados da pesquisa, 2017).

Ribas (2001) discorre sobre a formação continuada oferecida pelos sistemas de ensino, sobre as quais destaca que, raramente, são discutidos os problemas do cotidiano de professores, alunos e demais envolvidos no processo educacional; carecem de uma reflexão séria sobre a prática diária que estimule o professor a debruçar-se sobre seus atos e atitudes, com base em seus saberes, mas também nos conhecimentos específicos. Para a autora, são atividades pontuais que não preveem ações de longo prazo, conseqüentemente, não promovem mudanças efetivas.

O treinamento para o uso do material apostilado e a falta de participação

na definição dos temas abordados na FCP foram algo comum nos depoimentos, durante as entrevistas. Demonstram um relacionamento vertical no que se refere a possibilitar aos professores espaços para sugestões ou para exporem/suprirem necessidades.

A respeito da formação continuada centralizadora como forma de treinamento para uso do material apostilado, sem a participação do professor, e descontinuada, podemos considerar as reflexões de Ribas (2001, p. 39), quando afirma:

Ela não pode continuar baseada em treinamentos, reciclagens ou cursos de pequena duração. Desde a década de 80, a literatura especializada é elucidativa sobre o assunto: a formação oferecida pelos órgãos do Estado aos professores da rede pública quase não tem surtido efeito pois falta uma política séria de capacitação. São despejadas descontínuas propostas de governo que não atendem às necessidades da escola e dos professores, pois são descontextualizadas e têm como finalidade a aplicação política de verba pública destinada a esse fim. A capacitação acontece em períodos que prejudicam o trabalho com os alunos, mas não interfere no trabalho dos professores. Quando isso acontece, as modificações são tão pequenas que se tornam contraproducentes.

Nesse sentido, é notória a relação da educação com suas ações, projetos, formações, às políticas de governos, que acabam por não surtirem efeitos. Existe um desperdício econômico³¹, humano e material, e o resultado é quase imperceptível para a transformação, mas perceptível na continuação dos problemas.

A partir de 2005, além da FCP promovida pela Secretaria de Educação, um grupo de professores, aquele grupo da década de 90 (noventa) que se reunia nas casas para fazer o Salto Para o Futuro, passa a reunir-se em uma escola do município e fazer uma experiência de Grupo de Estudo, tornando-se pioneiros no município nessa modalidade de FCP.

Nesse período de início dos anos 2000 até 2012, a FCP foi marcada por

³¹ Com relação a verbas destinadas a formação continuada, não existe um valor específico destinado pelo governo para a FCP. Parte da formação vem pela parceria que o município possui com o material apostilado, com o investimento da FC incluso no valor da apostila. Há as formações desenvolvidas por profissionais que estão de licença estudo, com recursos vindos do pagamento de seus salários. E quando o município contrata palestrante ou especialista para uma formação específica os recursos vem do próprio orçamento destinado a Secretaria de educação;

momentos de parceria com universidades, que já ocorria nas duas décadas anteriores e, após 2005, houve uma ruptura completa com essas parcerias. A FCP, a partir desse ano, passa a acontecer por meio de especialistas contratados pelo sistema de ensino com que o município tinha contrato (Bom Jesus e Dom Bosco), e esses profissionais vindos de outros lugares passam as formações com temas que eles previamente determinavam e, aos profissionais restava escolher qual das propostas de formação gostaria de participar como: contação de histórias, rotina diária, limites.

Após esse período, em 2013 o município começa a organizar a FCP de maneira descentralizada, e a recente história dessa organização será apresentada

CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELA METODOLOGIA DOS GRUPOS DE ESTUDO

Discutimos ao longo dos capítulos anteriores a importância da Formação Continuada de Professores e apresentamos a história da FCP no município contexto da pesquisa. Esse capítulo apresenta a FCP pela metodologia dos grupos de estudos e mostra como os sujeitos da pesquisa participam e relacionam o tema estudado com sua prática pedagógica.

Está dividido em três partes. Na primeira apresentamos a metodologia. Na segunda apresentamos a história da metodologia dos GE como FCP descentralizada e na terceira damos voz aos sujeitos.

3.1 – A metodologia dos Grupos de Estudo

A partir da LDB/1996 muitas iniciativas de formação continuada foram impulsionadas por apresentarem uma organização e desenvolvimento diferenciado das organizações comuns. Dessa maneira, propomo-nos a conceituar a FCP pela metodologia dos Grupos de Estudo e, para compreendê-la, é relevante apresentar o conceito de grupo por meio das contribuições de Freire (1994 p. 64), que o conceitualiza, utilizando-se do pensamento de Pichon – Riviére:

Grupo é o resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos com seus mundos internos, suas projeções e transferências (movimento vertical) no suceder da história da sociedade em que estão inseridos.

Para a autora,

No processo de construção de um grupo, o educador conta com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção de um círculo com ele. A comida é um deles (FREIRE, 1994, p. 23).

Freire descreve o processo de construção de um grupo, não

necessariamente fazendo referência a grupos de estudos, mas à palavra grupo no sentido geral. E explicita que, para contribuir e aprender com o grupo a que pertencemos, é necessário um envolvimento, um objetivo em comum, pois existem as diferenças individuais, a identidade e as relações que cada um estabelece e precisam ser consideradas para que haja o envolvimento do grupo como um todo.

Também Anastasiou e Alves (2004, p. 76), ao discorrerem sobre o trabalho em grupo como estratégia de ensinagem³² no ensino superior afirmam a respeito da construção do grupo:

[...] o que caracteriza o grupo não é a junção dos alunos, mas o desenvolvimento inter e intrapessoal e o estabelecimento de objetivos compartilhados, que se alteram conforme a estratégia proposta, o processo objetivado e seu processamento.

Para ser possível o desenvolvimento inter e intrapessoal, é necessária uma boa organização e preparação compartilhado com os envolvidos. O processo precisa estar explícito. Ressaltamos que a ideia de trabalho em grupo é diferente de fazer parte de um conjunto de pessoas. A interação, o compartilhar, a habilidade de lidar com o outro exigem maturidade (ANASTASIAU; ALVES, 2004).

Diante dessa perspectiva de construção dos grupos, buscamos exemplos na FCP e nos remetemos à experiência na cidade de São Paulo, realizada no governo de Luiza Erundina (1989-1992). Nesse período, o secretário de educação foi Paulo Freire comprometido com a educação popular, organizou a formação continuada a partir do Projeto Grupos de Formação. A exemplo de São Paulo, muitos outros Grupos de Estudos se desenvolveram pelo país. Outro exemplo foi o município de Blumenau em SC, que na década de 90 e início dos anos 2000 desenvolveu atividades de FCP em uma escola criada especificamente para atender a demanda da FC. A escola consistia em promover a CFP nesse local criado especificamente para esse fim. Aonde as pessoas interessadas em fazer a FCP centrada na escola buscavam esse local.

³² A expressão ensinagem foi inicialmente explicitada no texto de Anastasiou na sua tese de doutorado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, e em que a parceria entre professor e alunos é a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação.

3.2 - A política de Formação Continuada de Professores do município de Xaxim com lócus na escola: os Grupos de Estudo

No contexto pesquisado, paralelamente à formação continuada que o município oferecia aos professores, em uma das escolas municipais alguns dos professores organizaram um Grupo de Estudos, inicialmente por meio do Instituto Pedagógico – Teleducativo Veritas e, dois anos depois, pela Secretaria Regional de Educação, órgãos que emitiam os certificados.

Ao entrevistarmos os sujeitos que fizeram parte destes processos de FC na escola, os questionamos por que ela foi iniciada, qual o motivo que os levou a buscarem a FC na escola, além da que o município ofertava. Os motivos declarados se articulam à vontade de ampliar o conhecimento, de melhorar a atuação na sala de aula e até como resistência às FCP que eram ofertadas pelo governo. Apresentamos, a seguir, alguns excertos ilustrativos da vontade dos sujeitos em realizar a FCP de forma mais participativa:

Depois que terminamos a faculdade, a gente sempre sonhou em continuar se formando, estudando. Descobrimos essa instituição que fazia os cursos e mandávamos por correspondência as inscrições. Porque não é como agora que fazemos tudo por e-mail. Na época era por correio. Eles mandavam o material. Reuníamos-nos e estudávamos os textos. Fazíamos o debate em conjunto. Vinham professores não só da unidade escolar, mas, também, professores da rede que tivessem interesse. Eram realizados à noite, iniciando às 18 horas. Desde que começou, em 2005, até agora, na nossa escola, esse Grupo de Estudos nunca parou. Muda o grupo de professores porque temos os ACTs e alguns professores que vêm de outras escolas. Em 2011 e 2012, tivemos uma diretora aqui na escola que não permitiu mais que os cursos acontecessem aqui na instituição, portanto não tínhamos mais acesso às chaves da escola. Essa diretora tirou a chave dos funcionários, e nós não podíamos mais entrar na escola sem a presença dela. O Grupo de Estudos continuou, mas em outra escola onde eu também trabalhava. A diretora daquela escola liberou a escola para usarmos. Tivemos que limitar o número de participantes, pois havia um grupo de 40 pessoas, tornou-se um grupo grande para o debate. Sempre tivemos um pequeno grupo de professores que ajudavam a organizar os encontros (SPP 3, dados da pesquisa, 2017).

As que eu participava lá na Escola Dirce Dal’Agnol, comecei a participar em 2007, tinha uma coordenadora, eram feitos pela Secretaria do Estado, não pelo município. Como era feito: nós montávamos um projeto, depois assistíamos o material, era feito

o debate e, no final, escrevíamos as respostas. Os questionamentos que vinham eram discutidos. O certificado era expedido pela Secretaria do Estado da Educação. Nós escolhíamos os temas dos que já estavam mais ou menos organizados. Tinha lá, por exemplo: a pedagogia do oprimido, formação continuada de professores, formação territorial do Brasil, gestão democrática, meio ambiente. E, dentre esses temas, escolhíamos os que mais nos interessavam. Depois comecei a ajudar a coordenar o curso, sempre via Secretaria do Estado. O município colaborava, cedendo o espaço, e esse grupo foi contínuo. Depois, a partir de 2013, ele começa a ser organizado via município (SPP 5, dados da pesquisa, 2017).

Esse primeiro GE do município ocorreram de forma autônoma, utilizando espaço público para os encontros. Nesse processo de organização da FC pelos grupos de estudos nas escolas, a instituição citada nas entrevistas é considerada um marco da resistência à organização centralizadora e vertical da formação, ou seja, da Secretaria da Educação, com suas coordenações para as escolas e professores, como os próprios sujeitos da pesquisa afirmam. Em meio a essa organização fechada, técnica e mecânica, a escola passa a organizar sua formação com abertura para o debate. Por mais que os temas fossem definidos pelo órgão expedidor do certificado, pelo menos, as sugestões de temas eram definidas de antemão, e o grupo optava dentre os que estavam ofertados, esse espaço foi importante para iniciar um debate, para dar voz aos sujeitos.

Nesses anos de FC descentralizada, houve um amadurecimento da ideia de organização. Inicialmente, era um projeto com material fechado, pronto. A abertura que havia era em relação ao debate após assistir à apresentação do material. Em 2007, quando a escola opta por fazer os projetos via Secretaria do Estado da Educação, a participação dos sujeitos foi ampliada para, além do debate, a escolha dos temas trabalhados, dentre os que a Secretaria oferecia.

A partir de então, (2007) os projetos eram organizados da seguinte forma: no primeiro encontro decidíamos qual tema iríamos aprofundar, dentre os que eram oferecidos, como, p. ex., “Paulo Freire”, “Agenda 21” e “Mundo do trabalho”, dentre os quais o grupo escolhia qual seria estudado no ano, segundo o critério do interesse da maioria. Após essa escolha, era construído o projeto: cronograma, horário, critério de avaliação, conforme pode ser observado no Anexo 3.

Em entrevista a um professor ACT que participa dos Grupos de Estudos desde 2011, pedimos que descrevesse o Grupo de Estudo de que ela

participava:

Comecei em 2011³³, quando o curso passou a acontecer no Custódio (escola estadual), e eu trabalhava lá e me interessei. Tinham duas tutoras que assistiam antes às fitas e organizavam os encontros, encaminhavam as discussões. Nós assistíamos às fitas e depois debatíamos os temas. Os grupos eram formados por interesse. [participavam] ACTs e efetivos. Eram nas terças-feiras. Das 18h30min às 20h30min. Inicialmente, lembrávamos o que havíamos visto no encontro anterior. Aí assistíamos à fita. Lembro que muitas delas falavam do Paulo Freire e Rubem Alves. Depois discutíamos e tentávamos encontrar situações que aconteciam no dia a dia, o que nós havíamos aprendido e conseguiríamos levar para sala de aula. Já deixava esquematizado o que nós iríamos ver no próximo encontro. Lembro que nos vídeos havia aquela mesa de debates. E nós também fazíamos nosso debate, nossa discussão (SPP 4, dados da pesquisa, 2017).

Mas a vontade de definir os temas da FCP a partir de cada escola ainda não tinha sido suprida. Como afirma SPP 3, mediador do primeiro GE de Xaxim:

Em 2013³⁴, continuamos a organizar as formações tendo como base os vídeos do Salto Para o Futuro, mas já pensando em mudanças. Em 2014, quando fui trabalhar na Secretaria da Educação, assumindo a parte pedagógica, começamos a pensar uma formação para toda a rede, com os núcleos de estudo. Começamos chamando os diretores para uma reunião e posterior formação. Depois, fizemos formação para os tutores, que foram professores escolhidos pelas escolas. Cada escola usou um critério para escolha, mas, o principal foi uma pessoa que estivesse disposta a fazer esse trabalho junto com o diretor, ajudar a fazer essa formação. Cada escola realizava o seu curso nos núcleos, e a secretaria passou a emitir o certificado. Isso foi um salto importante no sentido de validar o trabalho e estimular a formação continuada dos professores. Todas as escolas formaram os núcleos de estudos. Nem todos os professores participaram, porém contava com a grande maioria, em torno de 90% dos profissionais. Também tinha locais em que se juntavam as escolas por proximidade (SPP 3, dados da pesquisa, 2017).

Sintetizando, a história da FCP pelos GE teve início em 2005, com encontros semanais utilizando os materiais do Salto Para o Futuro e se estendeu

³³ O sujeito refere-se ao ano de 2011 porque na escola pioneira na FCP pela metodologia dos GE desde 2005 são organizados os encontros, sem interrupções, e o sujeito lembrou-se que ela já participava de um GE antes que a metodologia fosse planejada para todas as escolas do município.

³⁴ O sujeito refere-se ao ano de 2013 ainda trabalhando com os temas do Salto Para o Futuro, pois é o trabalho realizado na escola pioneira na metodologia do município.

até 2013, sem interrupções. Algumas vezes mudou de escola (da Escola Dirce Salete Dall’Agnol) para a Escola Custódio de Campos), pois houve um impedimento de uso do espaço no período noturno pela direção da escola. No entanto, um grupo de professores sempre continuou com a ideia de trazer a formação continuada para perto de seu local de trabalho por perceber que essa metodologia de organização da FCP era mais participativa e a que mais incidia sobre a realidade.

Também em 2013, foi aprovada a Lei Complementar 128, do município de Xaxim que, entre outras deliberações, garante a formação dos GE em cada escola, e a compensação nas aulas atividades, das horas que cada sujeito fica no contra turno na FCP.

Nesse contexto de mudanças no processo de organização da FCP, no anseio de que não fosse algo pronto, fechado e centralizado, surge a ideia dos núcleos de estudos ou, simplesmente, grupos de estudos, como a maioria das unidades escolares passaram a chamar sua FCP. Sai-se dos gabinetes, da dependência de um “grupo pensante” e começa-se a dar autonomia para cada escola escolher, definir o que precisa estudar durante o ano.

3.2.1 Organização da Formação Continuada de Professores nos Grupos de Estudos

Na busca de um julgamento mais específico para a realidade da escola é que a formação continuada do município foi planejada e vivenciada em todo o município, a partir de 2014, nos grupos de estudos. O município utilizou a experiência da escola pioneira na metodologia do GE, pois uma das precursoras do Grupo de Estudos dela foi convidada a assumir a formação continuada do município como coordenadora pedagógica da Secretaria da Educação, e estendeu a experiência para todo o município.

Para que a ideia fomentasse em todas as escolas municipais, o primeiro movimento, no início de 2014, foi convidar um monitor de cada instituição municipal de educação, escolhido por critério de idade ou voluntariado, e o diretor para receber uma formação de como organizar a FCP nas unidades escolares. Assim, esse primeiro grupo de profissionais teve orientação da equipe

pedagógica da Secretaria da Educação para construir o planejamento do curso nas instituições. Nesses encontros houve explicações sobre a importância de cada escola escolher seus conteúdos, métodos, carga horária, além de orientações para que as decisões fossem tomadas pelos professores, pelo grupo de profissionais que iam elaborar o projeto.

Um dos pontos relevantes da organização da formação continuada pela metodologia dos grupos de estudos é o fato de o curso não ser planejado somente pela Secretaria da Educação ou pelo diretor, mas, sim, ser construído a partir daquilo que os professores gostariam de estudar.

Coube à Secretaria da Educação assessorar este trabalho, com participação de professores do município, juntamente com profissionais convidados de outras regiões. A iniciativa de trazer profissionais de fora se deve à pesquisa específica que eles desenvolvem em sua área de atuação e leva em conta a contribuição para a formação do profissional da educação do município.

Esse movimento de mudar a forma de desenvolver a formação continuada foi um tanto difícil. Segundo SPP 3 e mediador do primeiro GE de Xaxim, no primeiro dia de atividades com os diretores, foi difícil fazer com que o grupo entendesse o projeto, e a construção dos temas demorou. “Encontramos muita resistência para se quebrarem os padrões”, afirmaram os profissionais. A respeito dessa resistência, podemos encontrar explicações na pesquisa educacional de Monteiro e Giovanni (2000, p.2), que afirmam:

Diante do reconhecimento de que não conhecem ou não dominam um determinado conteúdo ou aspecto de seu trabalho, as reações dos professores podem variar desde o desejo e esforço de aprendizagem até o total bloqueio e resistência ao novo.

Essa resistência ao novo era percebida na própria fala dos sujeitos, já que o grupo afirmava que os conteúdos eram muito difíceis, que essa linha de ação mais coletiva dava muito trabalho, pois é muito mais fácil e prático tomar uma decisão própria, sem a participação da comunidade escolar. Muitos não aproveitaram os assuntos que eram mais densos. Tal afirmação foi percebida, quando surgiam as conversas paralelas, que demonstravam a falta de interesse nos assuntos e discussões. Foi um trabalho de quase um ano para mudar o

pensamento e envolver o grupo com o processo, criando expectativas de levar a ideia às escolas.

Na busca da mudança de foco, a formação continuada por meio dos grupos de estudos levou os professores a perceberem a realidade ao seu redor. Afinal, a formação parte da realidade, dos entornos da educação e suas relações, que levam o professor a se perceber como um sujeito do processo, como alguém que não só repassa conteúdos, mas que tem um envolvimento político, econômico e social, fazendo posteriormente que os alunos percebam os aspectos da sociedade em que estão inseridos. De acordo com a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal da Educação em 2014, ano em que os grupos de estudo iniciaram em nível municipal, fez um apelo:

Precisamos trabalhar com nossos alunos e alunas uma visão diferente, [visão] de uma educação que transforme as pessoas, e não apenas repassar conteúdos que acabam fazendo com que nossos alunos fiquem cada vez mais alienados e não tenham a possibilidade de dar sua opinião. Que participem das decisões escolares. Sejam alunos mais críticos diante da realidade. Que a escola não fique somente nas quatro paredes, mas que esteja aberta e vá ao encontro das pessoas e da sociedade (SPP 7, dados da pesquisa, 2017).

Nessa perspectiva, a formação continuada do município, além de trabalhar o conhecimento científico (conteúdos, bases teóricas das disciplinas, organização escolar, processo de formação da criança e do ser humano), trabalha, também, a leitura de mundo a partir da realidade em que vivemos, no sentido de pertença. Busca fazer com que os professores se sintam pertencentes àquele grupo escolar e social, situados num espaço físico, social e político. Trata-se de uma construção diferente para o grupo, uma vez que se tinha uma escola distante e separada da realidade social. E a finalidade do trabalho formador é, justamente, aproximar a comunidade da escola.

A esse respeito, vale destacar a afirmação de um sujeito da pesquisa, que trabalha com disciplina específica, mas que foi gestor durante o período de organização e aprovação da FCP em núcleos de estudos de 2013 a 2016:

Como somos da rede, sempre pensamos que a formação deveria estar mais próxima da unidade escolar, para que, a partir da base, se discuta nessa formação as realidades das comunidades escolares. No entanto, sempre encontramos

dificuldade em mobilizar a categoria a participar, principalmente se não fosse em horário de aula. Tínhamos uma necessidade e uma dificuldade, então, partimos do plano de carreira, com alterações em 2013, para garantir que as formações passassem a valer como hora atividade, podendo assim trocá-las das obrigatórias³⁵. (SPGE 3, dados da pesquisa, 2017).

Essa proximidade com a unidade escolar e as melhorias nas condições de trabalho, com a mudança da Lei do Plano de Carreira e das horas atividades, integrando o horário de formação na carga horária de trabalho, é um diferencial da formação continuada do Município e facilita a participação dos professores, sem sobrecarga de horas. Como consequência, houve uma participação mais efetiva dos profissionais das escolas nos grupos de estudos.

O Plano de Carreira do município de Xaxim - SC foi alterado em 2013, a partir da Lei Complementar Nº128, de 23 de novembro de 2013, que dispõe, no Capítulo II:

Inciso 1º [...] as horas/aulas atividades deverão ser utilizadas na pesquisa, participação em reuniões pedagógicas [...] eventos de formação continuada e outras atividades de interesse da educação em geral. [E] inciso 2º as formações continuadas dos profissionais da educação poderão ser realizadas durante o horário de trabalho ou em finais de semana, férias, ou em períodos opostos ao horário de trabalho. **Em ambos os casos a formação contará como hora/aula atividade** (XAXIM, 2013, p. 3, grifo nosso).

A alteração do Plano de Carreira do magistério municipal facilitou a participação dos professores na formação continuada, pois ela passou a acontecer na própria escola, com emissão de certificado no final do ano, o professor efetivo pode aproveitá-las para sua progressão e, no caso dos professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs), para sua inscrição no processo seletivo.

Nos aspectos legislativos em relação aos grupos de estudo, a meta 17 do Plano Municipal de Educação, Lei nº 4087, de 23 de junho de 2015, que trata Pós-graduação e formação continuada em sua estratégia 5 garante:

5. Manter e garantir os núcleos de estudos pedagógicos,

³⁵ O Sujeito está se referindo as aulas atividades que os professores devem, obrigatoriamente, cumprir na escola ou seja 50 %. Porém, a lei garante que se esse profissional participar da FCP no contra turno, ele poderá compensar esse tempo ficando fora da escola.

metodológicos e de formação continuada nas unidades de ensino da rede municipal, considerando que cada unidade tem autonomia para organizar e escolher os conteúdos e métodos de estudo, bem como das suas formas de realização, com certificados das horas frequentadas emitido pela secretaria municipal de educação e cultura (SMEC, 2015, s.p.).

Essas duas leis municipais dão legitimidade aos grupos de estudo. Foram conquistas e são garantias de continuidade do processo, bem como estabelecem que a Secretaria de Educação emita os certificados aos participantes.

Para a discussão sobre a legitimidade da formação destacamos as contribuições de Canário (2000), quando argumenta a respeito da formação continuada promovida em Portugal, na década de 90, em que

O controle estatal exerceu-se por meio de dois instrumentos essenciais: por um lado, por intermédio do processo de financiamento e, por outro, pelo estabelecimento de uma articulação direta entre o “consumo” da formação e a progressão na carreira, com base num sistema de créditos proporcional à quantidade de horas de formação “recebida” (CANÁRIO, 2000, p.71)

No caso que o autor discute, a certificação e a progressão na carreira serviram como instrumentos controladores que desviaram o processo das possibilidades de efetivo envolvimento pessoal-profissional dos professores e prejudicaram as bases formadoras, uma vez que instituíram uma relação consumista – fazer a formação para receber vantagens monetárias, não para alterar as relações formativas no trabalho docente. Houve um movimento para legitimar a formação continuada, porém com propósitos controladores. No caso de Xaxim, ao contrário, a mudança no Plano de Carreira e da aprovação do Plano Municipal de Educação permitiu dar condições temporais à formação dos professores, pois as horas em que os profissionais participam da formação no período noturno podem ser compensadas durante as aulas atividades. Essa mudança facilita o acesso e participação dos educadores e é um ponto a destacar, haja vista o apontamento da pesquisa na área para integrar a formação à carga horária de trabalho.

Após o término da primeira etapa da formação destinada a diretores e professores tutores, os grupos de estudos foram construídos nas escolas, com

início no terceiro trimestre de 2014. Assim, os profissionais da educação foram reunidos em cada escola para pensarem sobre e definirem os assuntos que gostariam de estudar; quem seria convidado a palestrar; os conteúdos abordados e sua relevância para a prática da sala de aula, da vida social da escola e profissional dos educadores.

Em todas as escolas, os temas sugeridos foram selecionados pelo grupo, de forma a observar necessidades de cada instituição de ensino. Nos quadros a seguir demonstramos os temas trabalhados na escola onde desenvolvemos o estudo de caso, estudados de setembro de 2014 a setembro de 2015 e de dezembro de 2015 a julho de 2016; os conteúdos programáticos estão descritos nos certificados dos participantes, Anexo 4: certificado dos cursos de FCP com os temas trabalhados em 2014/2015 e 2015/2016.

Quadro 4. Conteúdos trabalhados em 2014/2015 no GE pesquisado

| Conteúdos programáticos | Ministrante |
|--|----------------------------------|
| Elaboração do projeto | Participantes do GE |
| Metodologias | Professor da rede |
| Gestão democrática: teoria e prática | Professor da rede |
| A importância da parceria comunidade e escola: gestão democrática do projeto político pedagógico | Professor da rede |
| Currículo e método | Professor da rede |
| Previdência social | Professor da rede |
| A relação entre professor – escola – sociedade: sua influência na educação ³⁶ | Mediadora do grupo |
| Planejamento | Professor da rede |
| Postura do professor | Fisioterapeuta |
| A contação de histórias como instrumento de socialização na Educação Infantil | Professores da rede |
| Como contar histórias e por que contar? | Professores da rede |
| Avaliação | Coordenadora pedagógica da SME |
| A inserção da música na Educação Infantil | Professores da rede |
| Alunos com necessidades educacionais especiais | Coordenadora pedagógica da sigla |
| Níveis de planejamento (planejamento da escola, PPP, planejamento curricular) | Professor da rede |
| Seminário (a importância da Formação continuada) | Professor da rede |

Fonte: dados da pesquisa, 2017. Temas descritos no certificado dos participantes.

³⁶ Esse foi um encontro em que se leu e debateu o texto tema da noite.

Elaboração da autora.

Quadro 5. Conteúdos trabalhados em 2015/2016 no GE pesquisado

| Conteúdos programáticos | ministrante |
|--|-------------------------------------|
| Elaboração do projeto | Participantes do GE |
| Fundeb | gestor da rede |
| Metodologia de trabalho em sala de aula | Coordenadora pedagógica da SME |
| Resgatando brincadeiras e cantigas de roda | Coordenadora pedagógica da SME |
| Meio ambiente | Frei da paróquia |
| Gestão democrática na escola e os desafios a serem alcançados | Gestor da rede |
| Primeiros socorros | Bombeiros |
| Leitura e organização do plano de gestão democrática | Professor da rede |
| Apresentação do plano de gestão democrática para a comunidades escolas | Professores e gestor da instituição |
| Drogas e cuidado com as crianças | Delegado |

Fonte: dados da pesquisa, 2017. Temas descrito no certificado dos participantes
Elaboração da autora.

É possível perceber que os temas envolvem três expectativas: a profissão do professor, organização didática e categorias da infância. Na organização da proposta, o estudo e a discussão dos temas podem se prolongar por um, dois ou três encontros. Às vezes, são trabalhados por um ou dois palestrantes ou, quando é o estudo de um texto, o mediador do grupo coordena os trabalhos.

Em síntese, os Grupos de Estudos funcionam da seguinte maneira: são organizados por escola ou escolas próximas que pertençam ao mesmo contexto social, com periodicidade de 15 dias, geralmente no mesmo dia da semana, exemplo: sempre às segundas-feiras. Os participantes são professores da escola (ACT, efetivo, de disciplina específica, regente da turma), coordenadores pedagógicos, gestor escolar, estagiários e pais que queiram participar. A avaliação do encontro é feita conforme critério de cada grupo, por exemplo: de forma oral no final do encontro, ou por relatório com fotos, alguns fazem a avaliação somente no final de todos os encontros. O Grupo de Estudos da escola, neste ano de 2018, optou por fazer a avaliação mediante um relatório

individual³⁷, a cada encontro, do conteúdo trabalhado. Os temas estudados são escolhidos após sugestão do grupo, é selecionado pelo critério de ser de interesse da maioria, e sempre são temas relacionados à educação, contemplando conteúdos ou necessidades do professor ou dos alunos.

Ao questionarmos a respeito de a escolha dos temas partir dos participantes e não da Secretaria de Educação, e as formações acontecerem nos locais onde o profissional trabalha, destacamos a afirmação de um gestor escolar:

Tem se trabalhado bem a abertura do pensamento crítico do profissional perante a sociedade. Hoje, temos mais de 200 profissionais fazendo formação continuada por adesão, nesses grupos de formação, pois, ao promover a formação nas unidades facilitou-se a participação de todos. (SPGE 3, dados da pesquisa, 2017).

O trabalho de abertura ao pensamento crítico em unidade com a formação na própria escola onde os profissionais da educação atuam facilita a proposta de reflexão sobre a realidade, o cotidiano. O município procura trabalhar e construir a formação continuada, para que cada escola possa dar continuidade anualmente à formação, numa perspectiva de educação emancipadora que, em primeiro lugar, discuta com os professores as propostas e necessidades do grupo, como as questões políticas, ambientais, econômicas, entre outras, para que, depois, envolvam os educandos.

Essa característica relaciona-se à teoria de Freire referente à prática educativo-reflexiva, de modo que os professores, junto com os alunos, passam a perceber a realidade (física, econômica, social, política) de forma crítica, e mais, a partir dessa percepção da realidade e da reflexão sobre ela, partam para a ação. Freire afirma, no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 24), que:

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo". E [...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Assim, o professor, em primeiro lugar, percebe e reflete sobre seu papel

³⁷ Os relatórios devem ser um resumo dos conteúdos trabalhados no encontro. Os principais conceitos estudados e como eles podem contribuir com a prática pedagógica.

dentro da escola, que vai muito além de transferir conteúdos, embora isso também o faça, como parte de sua função de ensinar; reflete sobre sua importância nesse processo de conhecimento de mundo, de perceber e refletir sobre os entornos que envolvem a escola, de que é possível, “de alguma forma”, incidir sobre a realidade, por meio da educação.

Quando os tutores iniciaram o levantamento de dados, para iniciar o trabalho nos grupos de estudos, foi constatado que as escolas eram separadas da realidade social. Muitos professores não conheciam a história da própria escola, do bairro onde ela se situa, qual linha de pensamento orienta o P.P.P, então, a partir desse levantamento inicial os temas foram surgindo.

Freitas (2002, p.319) discorre sobre a necessidade de a escola conhecer a realidade em que atua, ao afirmar que:

A escola continua sendo um espaço de luta que, entretanto, não pode ser ocupado ingenuamente com o espírito de “fazer justiça com as próprias mãos” e promover equidade, sem levar em conta as relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade.

Essa falta de relação entre a sociedade e a escola é percebida quando os conteúdos são trabalhados de forma desarticulada, sem aproximações à realidade. Somado a esse fato, há de se levar em conta que muitas informações trazidas nas formações têm base no senso comum, como por exemplo: crianças aprendem mais de manhã, bater nas costas desengasga a criança, sem reconhecer que esse espaço é propício para criar conceitos a partir do conhecimento elaborado e da socialização de conhecimentos que cada participante possui.

A escolha do formador do tema depende do assunto trabalhado, por exemplo, se a necessidade é conhecer os cuidados com a voz, será convidado um profissional da área, o fonoaudiólogo. Também podem vir professores ou pesquisadores de fora do município. Mas o que é mais comum são os professores da própria rede serem os formadores, a partir do conhecimento sobre um determinado aspecto da educação. Essa característica da FCP nos GE valoriza os profissionais do município.

A percepção do grupo é positiva a esse respeito, como exemplifica o depoimento seguinte:

O fato de aproveitar os profissionais da rede é uma forma de dar oportunidade, já que acreditamos que todos têm condições de coordenar os trabalhos. Se damos oportunidades diferentes, as potencialidades de cada um são desenvolvidas, era só isso que faltava. Dessa forma, quando se fazem as formações, não é necessário que venham profissionais de fora para fazer “grandes discursos”. Na minha visão, é maior a diferença feita nessas formações em grupos dentro de cada unidade escolar com pessoas. (SPP 2, dados da pesquisa, 2017).

Esse trabalho vem para formar a autonomia das escolas, dos professores e demais profissionais. Outro ponto relevante dos grupos de estudos foi o acesso à formação continuada gratuita, pois, antes, o professor buscava, com recursos próprios, em universidades os cursos de formação continuada que eram necessários para aperfeiçoamento profissional, para sua progressão ou para pontuar, no caso do professor ACT, no processo seletivo.

Quando questionamos um dos professores que também é formador nos grupos de estudos sobre o que significava para ele a FCP deixar de ser pensada e realizada pela Secretaria de Educação e passar a ser planejada e realizada por ele e pela sua escola, sua resposta foi:

A formação continuada, para mim, foi um grande avanço na rede, porque ela dá essa liberdade democrática dos grupos pensarem a formação a partir da unidade escolar e não por determinação da Secretaria. Essa formação acaba sendo melhor, por permitir que as pessoas pensem a formação a partir da sua unidade escolar, do seu grupo. Isso é um grande avanço que temos que cuidar para não perder, pelo contrário temos que pensar em avançar, porque, quanto mais nós avançar na formação continuada, e que seja pensada pelos profissionais dentro das suas unidades escolares, mais vai melhorar a educação. E fazer uma formação por excelência, porque é uma formação que acontece pelo grupo (SPP 5, dados da pesquisa, 2017).

Nesse sentido de avançar em relação à formação continuada, uma das preocupações iniciais era se os grupos iriam se manter, ou seja, se o interesse inicial se manteria ao longo dos anos. E ele se mantém até hoje. Desde que o primeiro Grupo de Estudos municipal foi formado, em 2014, com os diretores e professores convidados, já foram organizados, em cada unidade escolar e ou em unidades próximas, pelo menos quatro projetos de Grupo de Estudos:

- set/2014 a ago/2015;

- nov/2015 a jul/2016;
- dez/2016 a set/2017;
- fev/2018 a out/2018;

em todos os anos, o primeiro e segundo encontro são destinados ao levantamento de sugestões de temas, a partir da necessidade dos participantes e da escola. Para fazer a seleção é usado o critério do interesse da maioria ou da necessidade. Existem temas escolhidos todos os anos, dada sua importância, como o tema gestão democrática e primeiros socorros, ou por serem temas que vão se alterando, como a previdência. Temas relacionados a conteúdos específicos, como: contação de histórias, musicalização, avaliação na Educação Infantil, desenvolvimento infantil são sugeridos. Então, durante a escolha dos temas, esses assuntos são sugeridos e, se for o interesse da maioria, são mantidos.

Ao perguntar sobre o princípio que orienta a seleção de temáticas para a formação, os sujeitos assim se manifestaram:

O que mais se faz necessário na escola. Para o professor, ou pros alunos. Ou, agora que estamos em um novo espaço (O CEIM trocou de local), tem uma nova necessidade. São temas que brotam da necessidade do grupo, seja professores, ou educandos, como por exemplo: brincadeiras na EI, mídias sociais na educação, o que mais estamos sentindo falta. Vamos buscar (SPP 1, dados da pesquisa, 2017).

Primeiro, algo que está causando indagação aos professores, temas atuais (ex. previdência social, mídias sociais e o uso da imagem). E coisas que precisamos relembrar. Por exemplo: os bombeiros vêm todos os anos porque, por mais que se aprendam os primeiros socorros, sempre é bom relembrar, e sempre surgem dúvidas sobre esses assuntos. E autoestima para os professores. Os cuidados com a saúde do professor: cuidados com nossa voz, nossa postura. Não podemos ir só atrás dos problemas da sala de aula e esquecer-se da gente. Então é uma coisa legal (SPP4).

Coisas que gostaríamos de estudar, da necessidade de aprender mais sobre determinado assunto (SPP 4, dados da pesquisa, 2017).

Todos dão ideias. Mas escolhemos as que são mais apreciadas pela maioria. Sempre cuidando para que o tema esteja dentro da gestão democrática, do processo coletivo. Temas que façam pensar que a educação seja uma educação libertadora e não alienadora (ex. gestão democrática). Dentro desses temas,

cuidamos aqui na escola para que estejam nesse contexto (SPP 2, dados da pesquisa, 2017).

Fica claro, nas escolhas dos temas, o uso do princípio democrático e da necessidade do grupo. As escolhas não são algo aleatório, são utilizados critérios parecidos. O que constitui a variável é a constituição do grupo. Por exemplo, grupos de escolas que atendem alunos haitianos ou com deficiência; grupos de professores com mais tempo de serviço; grupos de professores ACT. Em cada grupo, os assuntos vêm da realidade, da especificidade da escola.

Nessa parte, procuramos apresentar a história da FCP em Xaxim-SC e a construção dos grupos de estudos, identificamos o entrelaçamento político e econômico na organização e desenvolvimento da FCP no contexto pesquisado. No próximo item apresentamos as significações que os sujeitos da pesquisa têm em relação à FCP pela metodologia dos GE.

3.3 Significações da experiência de FCP por meio de grupos de estudo

Apresentamos ao longo dos capítulos a história da Formação Continuada de Professores no Brasil e no contexto da pesquisa, nos últimos trinta anos, e, também, as pesquisas já realizadas em SC nos últimos doze anos a respeito do tema. A partir das observações, dos documentos e das entrevistas, a contextualização do nosso objeto de pesquisa foi se concretizando. Ao nos propormos a observar os encontros de GE desde o final de 2016 e no decorrer de 2017, foi possível vislumbrar como é a participação dos sujeitos durante os Grupos de Estudo, como os sujeitos se envolvem nos debates, e de que maneira o que é discutido na FCP é levada para a prática pedagógica.

Com nosso roteiro de observação, Apêndice 5, participamos de dez encontros de formação continuada na instituição contexto da pesquisa. O quadro a seguir apresenta os principais dados obtidos em cada encontro, tanto nos aspectos descritivos quanto nas reflexões.

Quadro 6. Dados das observações nos Grupos de Estudo com os temas dos encontros de FCP 2016/2017 e contribuições dos sujeitos

| CONTRIBUIÇÕES DOS SUJEITOS |
|--|
| <p>1º Encontro dia 14/11/16. Tema: elaboração do projeto. Ministrante: Gestora da escola. Número de participantes: 30. Sala organizada em semicírculo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sugestão de temas. (10);</i> - <i>Definição de apresentadores/coordenadores dos temas.</i> - <i>Expectativa de continuidade da formação, expectativa de contribuição à prática pedagógica.</i> - <i>Definição do dia de encontro.</i> <p>obs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nesse dia foram levantados vários temas: crianças com deficiência, legislação, avaliação na EI, contação de histórias na EI, a importância do brincar, importância do planejamento. - Os temas foram escolhidos de forma democrática usando como critério o interesse da maioria. - Houve um embate entre o tema crianças deficientes e a questão dos imigrantes. Foi decidido trabalhar o imigrante pela necessidade imediata, considerando que não havia crianças deficientes na instituição naquele momento em contrapartida de um número expressivo de crianças filhas de imigrantes de Senegal e Haiti. |
| <p>2º Encontro dia 29/11/16. Tema: elaboração da justificativa do projeto. Ministrante: Gestora da escola. Número de participantes: 22. Sala organizada em semicírculo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Definição de tema;</i> - <i>Construção da justificativa, objetivos, cronograma dos encontros;</i> <p>Obs: a mediadora, trouxe um cronograma semielaborado, alguns tópicos da justificativa, conforme houve manifestações da escolha de cada tema. Expos o projeto, e o grupo foi elaborando os objetivos, justificativa. Decidindo se mantinha as datas.</p> |
| <p>3º Encontro dia 20/03/17. Tema: professor reflexivo x professor crítico-reflexivo. Ministrante: professora da rede. Número de participantes: 35. Sala organizada em semicírculo. Uso de data show e texto para leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Necessidade da análise crítica no planejamento.</i> - <i>Dificuldade de sair do comodismo e da rotina de atividades e necessidade da análise crítica sobre a prática cotidiana.</i> - <i>Solicitação de articulação do estudo com as necessidades reais da prática.</i> - <i>Mediação pedagógica;</i> |
| <p>4º Encontro dia 03/04/17. Tema: As mídias e o uso da imagem como recurso pedagógico e ética na educação Ministrante: professora da rede. Número de participantes: 35. Sala organizada em semicírculo. Com uso de data show.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Reflexão crítica sobre o uso das imagens das crianças nas postagens da escola nas mídias sociais, cuidado para não expor a criança e sofrer consequências legais.</i> - <i>Relação do aprendizado com maneiras de trabalhar em sala.</i> - <i>Ter critérios para escolher e usar imagens na sala, pois elas contêm mensagens, conteúdos;</i> - <i>Importância de trabalhar com fotografias nessa fase do desenvolvimento;</i> |
| <p>5º Encontro dia 17/04/17. Tema: Educação Infantil para uma sociedade sem racismo. Ministrante: coordenadoras pedagógicas da SME. Número de participantes: 28. Sala organizada em semicírculo. Data Show. Texto: práticas pedagógicas para a igualdade racial de Maria Aparecida Silva Bento.</p> |

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - <i>Preconceito e prática pedagógica inclusiva;</i> - <i>Os materiais didáticos reforçam ou a inclusão ou a exclusão;</i> <p>Polêmica: mas nós não temos espelhos em todas as salas e muitos estão quebrados e ele é importante para trabalharmos a imagem da criança.</p> |
| <p>6º Encontro dia 08/05/17. Tema: Avaliação na EI: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. Ministrante: professora da rede. Número de participantes: 28. Sala organizada em semicírculo.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - <i>Metodologia de avaliação;</i> - <i>Avaliação processual;</i> - <i>Métodos de realização da avaliação na EI;</i> - <i>Resistência ao trabalho coletivo;</i> |
| <p>7º Encontro dia 22/05/17. Tema: Formação do profissional de EI. Ministrante: professora da rede. Número de participantes: 29. Sala organizada em semicírculo.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - <i>Dúvidas sobre legislação, sobre plano de carreira;</i> - <i>Validade da formação inicial;</i> - <i>Formações continuadas no espaço escolar;</i> |
| <p>8º Encontro dia 12/06/17. Tema: Como construir o PPP. Ministrante: professora da rede. Número de participantes: 17. Sala organizada em semicírculo.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - <i>Participação da família na construção do PPP;</i> - <i>Planejar meios de participação da família;</i> - <i>“O PPP é o principal documento da escola. Deve ser acessível a todos pois tem papel de instrumento do projeto de ensino da escola;</i> <p><i>Criou-se expectativas quanto a modificação do PPP.</i> <i>Dúvida: “É a mesma coisa a APP e o Conselho Escolar”.</i></p> <p>Obs: era uma noite fria e chuvosa. Os participantes demonstraram impaciência e a noite encerrou-se com sugestão de leitura do texto PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA. Ilma Passos Alencastro Veiga, em casa.</p> |
| <p>9º Encontro dia 26/06/17. Tema: Leitura do PPP e alterações necessárias. Ministrante: gestora da rede. Número de participantes: 17.</p> |
| <p>Obs: - o grupo se dividiu para fazer a leitura, o que impediu que fosse possível ter uma observação integral. Cada grupo de 5 a 6 pessoas se reuniu em uma sala. Após essa leitura, houve uma leitura integral e cada grupo trouxe suas contribuições. Foi agendado com os pais posteriormente a leitura e aprovação das alterações.</p> <p>- Nessa data os professores estavam em greve. O encontro foi à noite, mas como foi um dia cansativo e com desgaste do movimento alguns justificaram a falta.</p> |
| <p>10º Encontro dia 10/07/17. Tema: Continuação da leitura e alteração do PPP, avaliação do curso e confraternização. Ministrante: gestora da rede. Número de participantes: 22. Sala organizada em semicírculo.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - <i>Organização do encontro;</i> - <i>Desdobramentos na prática;</i> - <i>Desdobramento na formação;</i> - <i>Manifestações sobre a necessidade dos encontros;</i> |

Fonte: dados da pesquisa, 2018. Elaboração da autora.

O grupo se envolve com os temas, participa, traz dúvidas e exemplos da sua prática pedagógica. Identificamos que quando alguém trazia um assunto, um problema, um exemplo da sala de aula, quase todo o grupo conhecia (exceção dos professores ACT,s de outras escolas); com a ajuda do mediador do encontro, o grupo ia pensando em maneiras, ideias para lidar ou solucionar o

problema.

Imbernón (2010, p. 91), ao apresentar a formação a partir da escola como uma alternativa de formação permanente do professor afirma:

Um elemento básico da formação centrada na escola é a necessidade de redefinir as funções, os papéis e a finalidade da instituição educacional: entende-se como a criação dos “horizontes escolares” e serve como marco para estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, o significado, a finalidade e a razão das metas escolas, assim como planejar a ação como um trabalho educativo conjunto para o sucesso da educação de todos os alunos e alunas.

Percebemos esse significado dado à escola, quando a FCP parte dos seus anseios, na participação dos sujeitos. Os diálogos e a participação são mais perceptíveis e existe uma “parceria”, uma reflexão conjunta sobre as necessidades da escola. Uma criança deficiente, por exemplo, não é aluna do INF I, é aluna do CEIM.

Quanto aos formadores convidados, esses profissionais geralmente fazem parte do grupo de profissionais do município. A Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 017, de 11 de agosto de 2016 que concede licença remunerada integral aos professores efetivos do município que estiverem cursando pós-graduação *lato* e *stricto* sensu, no Art. 6º item d, afirma:

Durante o período de afastamento remunerado para frequentar curso, também será obrigatório ao servidor afastado ministrar 40 horas anuais de cursos em formação continuada de acordo com os interesses da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Xaxim – SC, sem custos extras para o município.

Percebemos diante desse item da resolução uma responsabilização e envolvimento dos profissionais da educação que têm licença para estudos com o município e a formação dos professores. Esse fato facilita a relação teórica com a prática pedagógica pelo fato desses profissionais estarem envolvidos com a pesquisa e com a responsabilidade de ministrar as FCP o GE são momentos de discussão teórica atualizada pelos profissionais que estão se dedicando a pesquisa. Essa característica dos GE de Xaxim é importante quando se pensa em não relativizar o conhecimento.

No tocante à escolha dos temas, percebemos que as sugestões são

diversas, que existe a necessidade individual, mas que a maioria dos temas foi um acordo do grupo. Um exemplo foi o tema racismo. Era unânime entre os participantes a dificuldade de trabalhar com os filhos de imigrantes e a preocupação em combater o preconceito que a sociedade depreende sobre esse grupo minoritário presente no município contexto da pesquisa.

Romanowski (2010) expõe que o sucesso de um programa de formação continuada passa pelo diagnóstico das necessidades formativas dos professores e da escola, ou seja, um dos princípios dos programas de FCP é o fornecimento de respostas para as necessidades de desenvolvimento profissionais indicadas pelos professores, seguindo três níveis e categorias de necessidade: aluno, currículo e o próprio professor.

Assim, buscamos nas falas dos sujeitos elementos para perceber se o que requereram ou levantaram como necessidade foi atendido durante o ano. Importante destacar que surgiram nomes diferentes para temas parecidos que foram agrupados no mesmo assunto, e também houve temas que uma pessoa sugeriu, mas vários sujeitos compartilharam da necessidade ou do interesse no estudo. As necessidades ou interesses foram agrupados nos assuntos que apresentamos na tabela a seguir.

Tabela 3. Relação da formação por GE com as necessidades formativas dos professores

| TEMAS OU NECESSIDADES SOLICITADOS E ATENDIDOS NA FORMAÇÃO | Nº DE SUJEITOS | % |
|--|-----------------------|----------|
| Racismo e o trabalho com alunos imigrantes | 15 | 50 |
| Organização do PPP | 13 | 43,33 |
| Avaliação na EI | 12 | 40 |
| A formação do professor de EI | 10 | 33,33 |
| A reflexão crítica na sala de aula | 8 | 26,66 |
| Uso das mídias e imagens | 8 | 26,66 |
| TEMAS OU NECESSIDADES SOLICITADOS E NÃO ATENDIDOS NA FORMAÇÃO | Nº DE SUJEITOS | % |
| Primeiros socorros | 6 | 20 |
| Crianças com deficiência | 5 | 16,66 |
| Plano de carreira | 5 | 16,66 |
| Atividades lúdicas na EI | 4 | 12,33 |

Fonte: dados da pesquisa, 2018. Elaboração da autora.

Os dados foram obtidos a partir da observação do primeiro encontro do GE em que estavam presentes 30 sujeitos representantes de professores efetivos ou ACT,s, regentes e das disciplinas específicas, diretora, coordenadores pedagógicos, estagiários e estudantes.

Sobre os temas solicitados e não atendidos durante a FCP a justificativa encontrada na observação foi de que não era uma necessidade imediata (crianças deficientes), já ter sido estudado em outros anos (primeiros socorros), ser contemplada em outro assunto (plano de carreira dentro do debate sobre a formação do professor), ou por ser interesse ou necessidade de poucos sujeitos.

Evidenciamos que os temas escolhidos envolveram três expectativas: a profissão do professor, organização didática ou curricular e categorias da infância. A formação partiu da necessidade ou interesse da escola para definir os temas. As necessidades voltadas para a prática pedagógica são acolhidas e atendidas conforme interesse e escolha do grupo.

Buscamos, nas entrevistas, também perceber se os sujeitos identificam *mudanças na educação, na sua formação e na prática*. Fizemos três questões e apresentamos a categorização das respostas no quadro a seguir:

Quadro 7. Desdobramentos da FCP pelos GE na educação, na formação e na prática:

| Identificação | QUESTÃO 1 - É possível perceber mudanças na compreensão da educação? |
|----------------------|--|
| SPP 1 | <i>Reflexão sobre a ação;</i> |
| SPP 2 | <i>Reflexão sobre a ação. Formar cidadãos críticos.</i> |
| SPP 3 | <i>Defesa de seus direitos; Educação não acontece só lá na sala de aula. Ela é constante. É ampla.</i> |
| SPP 4 | <i>Formação é suporte; Mudou o senso crítico dos professores; Faz questionamentos e amplia o conhecimento e a visão; Direitos e deveres dos professores;</i> |
| SPP 5 | <i>Compreensão melhor. Direitos e deveres dos professores; Plano de carreira.</i> |
| SPP 6 | <i>Professor aposentado – não participou dos GE</i> |
| SPP 7 | <i>Este professor não estava atuando na rede no ano de 2017</i> |
| SPGE 1 | <i>Reflexão sobre a prática; Seleção de materiais. Cidadãos críticos. Informação ou conhecimento sobre aspectos metodológicos</i> |

| | |
|-----------------------|---|
| SPGE 2 | <i>Direitos e deveres; Mudança na visão de mundo;</i> |
| SPGE 3 | <i>Mudança de comportamento e reflexão sobre a prática. Gestão democrática; Visão do mundo. Ter posicionamento. Postura mais humana;</i> |
| SPGE 4 | <i>Reflexão sobre a ação; Senso crítico; Mudança no pensar. Noção de classe. Gestão democrática; Autonomia;</i> |
| Identific ação | QUESTÃO 2 - É possível perceber mudanças na própria formação? |
| SPP 1 | <i>Intencionalidade da prática pedagógica Estímulo à busca pelo conhecimento, sem acomodação.</i> |
| SPP 2 | <i>Intencionalidade da prática pedagógica ;</i> |
| SPP 3 | <i>Intencionalidade da prática pedagógica Educação emancipatória; Faz mais pesquisa e diversifica as fontes; Seleção criteriosa do material;</i> |
| SPP 4 | <i>Reflexão crítica sobre a prática. Dialogar, entender; Fontes diversas; Melhorar as vivências das escolas.</i> |
| SPP 5 | <i>Mais estudos. Não usa qualquer material; Reflexão sobre a prática;</i> |
| SPP 6 | Professor aposentado– não participou dos GE |
| SPP 7 | Este professor não estava atuando na rede no ano de 2017 |
| SPGE 1 | <i>Mais estudos. Reflexão sobre a prática; Diversificar os estímulos pela seleção de diferentes materiais; Estimulo a busca pelo conhecimento, sem acomodação.</i> |
| SPGE 2 | Não respondeu por não trabalhar na sala de aula. |
| SPGE 3 | <i>Mudança da busca pela técnica; Cuidado com o material utilizado; Reflexão sobre a prática,;</i> |
| SPGE 4 | <i>Prática seja melhorada, pela reflexão crítica. Busca pelo conhecimento em diversas fontes; Mediação pedagógica; Seleção dos materiais; Faz pesquisa;</i> |
| Identific ação | QUESTÃO 3 - O processo provocou mudanças na sua prática? Quais? Por que? |
| SPP 1 | <i>Intencionalidade educativa; Preparar e organizar materiais sem improvisos; Avaliar o desenvolvimento das atividades e busca de estímulos individuais; Música e contação de histórias como recurso pedagógico e não apenas para distrair as crianças;</i> |
| SPP 2 | <i>Contextualização, reflexão crítica do contexto; Intencionalidade educativa; Planejamento da rotina;</i> |

| | |
|--------|--|
| | <i>Conhecimento científico; Planejamento das atividades e avaliação do que as crianças aprenderam; Ouve mais os alunos;</i> |
| SPP 3 | <i>Educação libertadora; Parte do que o aluno já sabe; Mediação pedagógica; Atividades diversificadas para ampliar os estímulos; Rotina organizada com antecedência; Melhoria na maneira de avaliar;</i> |
| SPP 4 | <i>O conhecimento do aluno como ponto de partida; Uso de mais materiais de linguagem; Mediação pedagógica; Exploração da rotina; Organização dos materiais a partir dos objetivos; Contextualização e reflexão crítica; Avaliação de aprendizagem constante e mais recursos;</i> |
| SPP 5 | <i>Intencionalidade educativa; Atividades articuladas com outras disciplinas e avaliação em conjunto; Ampliação do conhecimento científico com o aluno;</i> |
| SPP 6 | Professor aposentado – não participou dos GE |
| SPP 7 | Este professor não estava atuando na rede no ano de 2017 |
| SPGE 1 | Não respondeu por não atuar diretamente em sala de aula |
| SPGE 2 | Não respondeu por não trabalhar na sala de aula. |
| SPGE 3 | <i>Mediação pedagógica; Conteúdo a partir do que a criança já sabe; Uso de música e vários recursos de linguagem para estimular os alunos; Experiências de gestão democrática; Intencionalidade nas brincadeiras;</i> |
| SPGE 4 | <i>Vivência prática da gestão democrática. Mediação pedagógica; Atividades articuladas com outras disciplinas; Contextualização e reflexão crítica do conteúdo; Uso de recursos diversificados; Brincadeiras como fonte de aprendizagem.</i> |

Fonte: dados da pesquisa, 2018. Elaboração da autora.

A partir das respostas as categorias foram organizadas. No tocante às mudanças na compreensão de educação a partir dos encontros de FCP pela metodologia dos GE as principais categorias citadas nas entrevistas estão agrupadas na tabela a seguir.

Tabela 4. Mudanças na compreensão da educação

| MUDANÇAS DECLARADAS (em expressões/categorias sínteses) | Nº DE VEZES | % |
|---|-------------|-------|
| - Reflexão sobre a ação | 6 | 20 |
| - Cidadãos críticos | 6 | 20 |
| - Expandir o conhecimento | 6 | 20 |
| - Conhecimento dos direitos e deveres dos professores | 5 | 16,66 |
| - Seleção de materiais e metodologia | 2 | 6,66 |
| - Gestão democrática | 2 | 6,66 |
| - Educação ampla | 1 | 3,33 |
| - Plano de carreira | 1 | 3,33 |
| - Noção de classe | 1 | 3,33 |
| TOTAL: 9 categorias | 30 | 100% |

Fonte: dados da pesquisa, 2018. Elaboração da autora.

Os sujeitos afirmam que as mudanças em relação à educação é algo mais a longo prazo. É uma mudança contínua e conseguem perceber pequenas mudanças. E citam como exemplo a participação em movimentos da categoria como a própria greve, e a própria formação do pensamento crítico.

Um dos itens mais citados foi a reflexão sobre a ação. Sabemos que a prática pedagógica que não se alicerça em teorias da educação tende a não se sustentar e fica à mercê de influências externas, como as politicagens de governo. Dessa forma, a teoria tem importância significativa na docência para que haja uma contextualização e análise dos professores das vivências experienciadas.

Pimenta (2002, p. 26) assim comenta a importância da teoria sobre a prática pedagógica:

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

A autora ressalta a necessidade dos conceitos teóricos na ação docente efetiva para possibilitar ao professor condições de refletir e agir sobre sua

realidade de forma autônoma. Na presente pesquisa, os professores citaram o fato de expandir o conhecimento como uma das mudanças que a FCP pela metodologia dos GE provocou neles.

É evidente que a reflexão crítica sobre a prática, não apenas numa perspectiva técnica, como propõe Schön³⁸, mas na perspectiva do professor que investiga e produz conhecimento de forma sistêmica e objetiva para repensar sua ação educativa promovendo a aprendizagem é fundamental no processo educativo contextualizado. É necessário, assim, viabilizar uma ação docente crítica reflexiva.

Zapellini (2007) destaca que a modalidade de formação continuada descentralizada é importante, por propiciar aos professores condições de reflexão sobre a teoria e sua relação com a prática, pois nesses espaços a construção de saberes pelos professores envolve uma reflexão coletiva e toma, como ponto de partida, a prática pedagógica.

Outro aspecto citado foi que a FCP fez com que os professores pensassem em seus direitos e deveres. Alguns evidenciaram seu interesse e reflexão sobre o plano de carreira. Esses aspectos, revelam que os sujeitos da pesquisa buscam no GE também conhecimentos referentes a sua vida profissional.

A formação exige atenção para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, num processo evolutivo e continuado, e inclui a valorização de aspectos contextuais e históricos, discussão da formação política do professor, entre outros, que contribuem para a promoção de mudanças na prática pedagógica (ROMANOWSKI, 2010).

No tocante à incidência da FCP pela metodologia dos GE na própria formação, as categorias que surgiram foram organizadas na tabela a seguir.

³⁸ Segundo Pimenta (2002, p. 19) Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram me ato.

Tabela 5. Mudança na própria formação

| MUDANÇAS DECLARADAS (em expressões/categorias sínteses) | Nº DE VEZES | % |
|---|-------------|-------|
| - Reflexão e intencionalidade da prática pedagógica | 10 | 38,46 |
| - Busca de conhecimento e pesquisas | 7 | 26,92 |
| - Seleção de diferentes materiais | 6 | 23,07 |
| - Educação emancipatória | 1 | 3,84 |
| - Diálogo | 1 | 3,84 |
| - Melhoria da vivência | 1 | 3,84 |
| TOTAL: 6 categorias | 26 | 100% |

Fonte: dados da pesquisa, 2018. Elaboração da autora.

Quando analisam a própria formação, os sujeitos afirmam estarem lendo mais, buscando o conhecimento, afirmam que o processo é contínuo, estão fazendo mais pesquisas, questionando-se e fazendo a reflexão crítica sobre situações cotidianas.

Importante considerar que a categoria mais mencionada foi a da reflexão e intencionalidade da prática pedagógica. Entendemos a prática pedagógica com intencionalidade como um ato que vai além de transmissão do conteúdo e se identifica como uma ação consciente, planejada e realizada pelo professor, com decisões sobre o que e como ensinar.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), “o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos”.

O ato de ensinar, portanto, exige decisões e perpassa pressupostos éticos, filosóficos, políticos e teóricos. Envolve a perspectiva de qual cidadão se pretende formar, para qual sociedade e faz com que cada professor repense sua prática e a realize não como mera ação cotidiana, mas com uma intencionalidade, considerando cada aluno, cada necessidade daquele grupo.

A respeito dessa necessidade de cada criança, de cada aluno, outra categoria presente na pesquisa quanto à mudança na formação a partir da FCP referiu-se à afirmação dos sujeitos de que buscam conhecer mais sobre as necessidades que surgem na sala e fazem mais pesquisas. Ao questionarmos em que materiais realizam tais pesquisas, eles descreveram que leem desde

revistas específicas da área, artigos da internet, livros disponibilizados pela escola ou secretaria, leituras sugeridas pelos formadores ou pelos colegas.

Também discutimos sobre as mudanças percebidas na prática pedagógica. Dentre as respostas dos sujeitos identificamos as categorias expostas na tabela a seguir:

Tabela 6. Mudanças na prática

| MUDANÇAS DECLARADAS (em expressões/categorias sínteses) | Nº DE VEZES | % |
|--|-------------|-------|
| - Uso de mais recursos e atividades diversificadas com intencionalidade | 10 | 22,22 |
| - Intencionalidade da prática educativa e/ou mediação pedagógica | 7 | 15,55 |
| - Conhecimento científico, contextualização e reflexão crítica | 6 | 13,33 |
| - Avaliação da aprendizagem e estímulos específicos | 5 | 11,11 |
| - Conhecimento do aluno como ponto de partida para o aporte de conhecimento científico | 4 | 8,88 |
| - Atividades articuladas com outras disciplinas | 3 | 6,67 |
| - Vivência da gestão democrática | 3 | 6,67 |
| - Preparar/organizar materiais e atividades com antecedência a partir dos objetivos | 3 | 6,67 |
| - Planejamento e organização didática da rotina | 3 | 6,67 |
| - Educação libertadora | 1 | 2,22 |
| TOTAL: 10 categorias | 45 | 100% |

Fonte: dados da pesquisa, 2018. Elaboração da autora.

O exercício da prática pedagógica é instância que permite questionamentos, problematizações, reflexões e a busca de conhecimento, por isso, altamente formativo. Percebemos nas categorias que, apesar do pouco tempo de existência da FCP pela Metodologia dos GE, já existe uma mudança na prática. Que não é grande, mas que já pode ser percebida. Quando os sujeitos afirmam que mudaram a postura frente às situações do cotidiano, que vão além do que é oferecido pelo material didático diversificando os materiais, exploram os conteúdos, envolvem os alunos nas decisões e procuram fazer com que eles valorizem a opinião do outro, podemos identificar uma postura crítica reflexiva frente à realidade.

É relevante considerar que existe uma preocupação com o

desenvolvimento da criança na fase em que ela se encontra com uma *intencionalidade e mediação pedagógica específica*. A esse respeito, Cerisara (1999) afirma:

Estas instituições devem realizar um trabalho contemplando e priorizando os processos educativos que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social. Para enfrentar este desafio, é preciso ter claro que o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdo ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, internacionais.

Essa é uma das categorias evidenciadas nas entrevistas, o cuidado com *o conhecimento dos alunos para a construção das estratégias didáticas* para atuação em sala de aula.

A *escolha dos materiais* também foi um aspecto bem presente no cotidiano dos sujeitos, bem como a busca pela diversidade de recursos e atividades na prática pedagógica. Questionados os sujeitos exemplificaram que em cada turma existem necessidades diferentes. Um dos exemplos foi da turma do Infantil II (no município contexto da pesquisa as crianças do Infantil II têm faixa etária de dois a três anos de idade, com data de corte da turma em trinta e um de março). No início do ano, enquanto os mais velhos têm desenhos definidos, os menores estão ainda rabiscando, os mais velhos possuem uma independência em relação ao uso do banheiro, os menores estão em idade de serem desfraldados.

A respeito da infância como uma etapa de construção do conhecimento e da importância da oferta de diferentes linguagens, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, vol 1, p. 21-22) afirma:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade,

mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

Percebemos nos depoimentos dos professores essa preocupação em trabalhar as necessidades de cada criança com recursos diversificados, com diferentes linguagens, histórias, músicas, sons e estímulos específicos. E é uma necessidade que os professores pedem para ser trabalhada na FCP. Observando os temas de cada ano, percebemos que a cada GE pelo menos um recurso pedagógico é trabalhado: Contação de histórias, música na EI, uso das imagens e da mídia.

No que se refere ao *conhecimento do aluno como ponto de partida* para o aporte de conhecimento científico, compreendemos que o trabalho de estímulo deve permitir avanços daquilo que a criança já conhece para o que potencialmente irá aprender. Vygotsky (1984, p. 97) afirma:

A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário.

Na Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, a distância entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha (Zona de Desenvolvimento Real) e o que ela consegue fazer com a ajuda de um adulto ou do grupo (Zona de Desenvolvimento Potencial), para Vygotsky (1984), são fundamentais as interações sociais, uma vez que o sujeito se desenvolve em um ambiente social e com a interação com os outros. Assim, o professor é o mediador do conhecimento.

É relevante saber o nível atual de aprendizagem das crianças, mas o papel fundamental da escola para mudanças no desenvolvimento está justamente em trabalhar nos níveis superiores, ou seja, na Zona de Desenvolvimento Proximal, pois, se os estímulos permanecessem no nível em que a criança se encontra, os estímulos não fariam diferença.

Percebemos nesse capítulo a relevância da FCP a partir das necessidades da escola e dos professores para a construção e intervenção na sala de aula. Organizar os GE no contexto de cada escola é uma conquista que se constitui como alternativa para a discussão de necessidades específicas de

cada instituição. Especificamente para a EI esse fato torna-se ainda mais relevante dado a complexidade envolta na infância e para o crescimento dos profissionais que nela atuam, por ser recente a ideia de atendimento específico para as crianças nessa etapa da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada nos grupos de estudos de Xaxim – SC procura reconhecer as necessidades do professor e abre espaço para que ele seja ouvido e expresse sua opinião em relação à formação continuada que será realizada durante o ano, permitindo que o processo seja construído com sua participação.

Romanowski (2010, p. 184), ao discorrer sobre a profissionalização do professor afirma:

Reconhecer que a formação pode contribuir para a melhoria da educação significa compreender a importância da profissionalização dos professores. Isto é condição, mas não suficiente. Os professores são fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino; o enfrentamento que realizamos pode fazer diferença na melhoria da escola.

Na expectativa de mudança de foco, a formação continuada por meio dos grupos de estudos busca fazer com que os professores percebam a realidade ao seu redor, pois uma de suas características é que a formação parte da realidade, dos entornos da educação e suas relações, levando o professor a se perceber como parte do processo formativo, como alguém que não apenas repassa conteúdos, mas que tem um envolvimento político, científico, econômico e social que é importante para sua construção enquanto sujeito social.

Ao pensarmos dessa maneira, que a formação continuada de professores no município de Xaxim avançou em termos de trabalho coletivo, de planejamento a partir da realidade escolar. A formação torna-se uma maneira de superação do senso comum, do senso prático, do aprender a fazer, para tornar-se um meio de formação dos aspectos relevantes para a vida profissional do professor

Diante disso, Romanowski (2010, p. 139) afirma:

A formação exige, para além das modalidades e formas de trabalho, atenção quanto ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, trata-se de um processo evolutivo e continuado, e inclui a valorização dos aspectos contextuais e históricos quanto à organização e gestão escolar. Essas preocupações contribuem para a proposição de mudanças na prática pedagógica.

Assim, entendemos que a FCP não pode restringir-se a aspectos da sala de aula, dos conteúdos e didáticas, mas deve envolver todos os aspectos que envolvem a vida dos professores e profissionais da educação. Aspectos políticos, por exemplo, são relevantes quando pensamos que os processos de mudanças sociais iniciam com estímulos desde a tenra infância.

Importante destacar o marco legal da constituição dos Grupos de Estudo no município contexto da pesquisa. Ao ser aprovada a Lei complementar 128, garante a continuidade da FCP sem o vínculo de governo, ganha caráter de política pública. Isso faz uma grande diferença no que diz respeito à estabilidade para desenvolvimento como política pública desvinculada do governo.

Fica evidente que a política de descentralização da formação continuada proporciona à instituição de Educação Infantil um espaço privilegiado de formação e uma aproximação da experiência concreta dos professores, nas unidades educativas, (ZAPELINI, 2007).

A garantia em lei da existência dos GE vem em contrapartida ao que geralmente ocorre nos municípios e nos seus governos. Kramer (2005, p. 120), afirma:

[quando] [...] tudo começa de novo a cada gestão, como não há ideia de uma história que se constrói por sujeitos coletivos, que dialogam com aqueles que o antecederam, o individual sobrepõe ao coletivo. [...] Os erros e acertos aparecem como sendo das pessoas, as ações são vistas como individuais, porque existe uma consciência de que, quando aquela pessoa não estiver mais na função, o trabalho será totalmente outro, não com as marcas de um projeto coletivo, mas dos sujeitos que estiverem ocupando o cargo, desempenhando determinada função.

Portanto, valorizamos o marco legal como um importante movimento de efetivação dessa metodologia no município contexto da pesquisa. Vimos em outras pesquisas apresentadas que a mudança de governo significou o esvaziamento e conseqüente fim do modelo alternativo de FCP. Dando essa legalidade aos GE ela ganha caráter de política pública e não apenas estratégia de governo.

Imbernón (2010, p.85), ao comentar sobre a importância da formação a partir da escola como alternativa de formação permanente de professores traz a seguinte afirmação sobre esse modelo de FCP:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação, representa uma mudança de paradigma, pois, tem como princípio norteador o desenvolvimento de processos de formação baseados na colaboração entre os profissionais da instituição escola.

Vimos, em Imbernón, que a mudança do lugar da formação não é algo simples, não significa simplesmente uma mudança física, de espaço, significa mudança de paradigma, de valor, de enfoque. Representa protagonizar os professores, permitindo que sejam formados e formadores numa troca de saberes e estratégias.

Podemos perceber durante a pesquisa, que apesar dos avanços da FCP pela metodologia dos grupos de estudos no município de Xaxim não superou a organização clássica da formação continuada. Ela tem contribuído no sentido de ouvir as necessidades dos participantes, mas precisa avançar em termos de organização.

Atuando diretamente na FCP como formadora e professora, percebo³⁹ o potencial dessa formação na escola. O fato de envolver o grupo de sujeitos na organização do GE já muda a expectativa e responsabiliza os participantes. É necessário um trabalho de envolvimento, uma construção de ideia coletiva sobre a FCP. Não é só a minha necessidade ou interesse que precisa ser contemplado. Existe sim uma certa resistência a esse modelo de formação, principalmente dos profissionais que construíram sua carreira a partir de uma prática diária desvinculada da teoria. Esse fato é perceptível quando a atividade proposta é a leitura de textos. Porém, esse modelo de formação é valorizado e reconhecido pela maioria dos sujeitos pertencentes ao contexto da pesquisa.

Não há dúvidas entre os professores que essa maneira de planejar a FCP é uma conquista, pois é uma formação que valoriza os profissionais e considera

³⁹ Expressão no singular por serem impressões da pesquisadora realizadas diretamente no contexto da pesquisa.

sua opinião, e além do mais são espaços de ampliação de debates atuais. Conforme Pimenta (2002, p.36):

A centralidade colocada no professor traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretam.

Um limite na nossa pesquisa foi a falta de análise da incidência na sala de aula com os alunos; fizemos apenas a análise de seu impacto sobre a prática pedagógica a partir da resposta dos entrevistados, como era nosso objetivo, dentro dos limites de prazos de uma pesquisa de mestrado. Deixamos como sugestão para futuras pesquisas este aspecto na perspectiva do aluno.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Maria Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores**: uma análise crítica do programa pró-letramento. 2009. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

ALMEIDA, Benedita de. A escrita funcional do professor como ferramenta para qualificação do ensino e da aprendizagem. In: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (orgs.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3º ed. 2 tiragem. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista de Ciência da Educação**. Campinas, v. 20, n. (68), 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068>>. Acesso em: 30/05/17.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, s.l., p.252- 283, abr.2001. nº 74, Disponível in: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>>. Acesso em: 24/07/2016.

BARBIERI, Marise Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo de; UHLE, Águeda Bernadete. Formação continuada dos profissionais do ensino: algumas considerações. **Cadernos Cedes**. Campinas: Papirus, p. 32, n. 36, 1995.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental do Brasil. In: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Os currículos do ensino para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 05-42.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014 de 25 de junho de 2014. Fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências. **Centro de Documentação e Informação Coordenação**, Brasília: DF, p. 59, 2014. Disponível in: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 10/07/2016.

_____. **Referencial Curricular Para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEI, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível in: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22/11/2017.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das associações de escolas. In: MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: reflexões, alternativas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p.63-88.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Marisa e M. R.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

CARVALHO, Edmilson. **A totalidade como categoria central na dialética marxista**. Artigo extraído da revista de outubro do Instituto de Estudos Socialistas, nº 15, 2007. Disponível in:<<http://orientacaomarxista.blogspot.com.br/2008/07/totalidade-como-categoria-central-da.html>>. Acesso em: 21/08/2016

CASSAR, Volia Bomfim. **Direito do trabalho**. 9 ed. São Paulo: Método, 2014, p.77.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12. n.3, p.25-36, Set/Dez 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil**. Florianópolis: Perspectiva., n. Especial, jul./dez. 1999.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONSTRUIR. Michelis Dicionário online Brasileiro da Língua Portuguesa, 20 jul.2017. Disponível in: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 20/07/2017

CRUZ, Rosângela Gonçalves Padilha Coelho da. **Formação omnilateral: perspectivas para o trabalho pedagógico crítico-emancipatório**. Artigo extraído do Portal Anpedsul. Disponível in: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/01_36_2_3_FORMACAO_OMNILATERAL_PERSPECTIVAS_PARA_O_TRABALHO_PEDAGOGICO.pdf>. Acesso em 08/12/2016.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação** - PUC-Campinas, Campinas, n.28,

p.101-111, jan./jun., 2010. Disponível in:<<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/79/68>>. Acesso em 20/10/18.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 209-235.

FERREIRA, Fernando Ilídio. A formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. In: FORMOSINHO, J. O. (Org.). **Associação criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2000. Cap. 3, p. 63-79.

FLOR, Dalânea Cristina. **Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?** 2007. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FLORIANI, Ana Cristina Barreto. **As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a Educação Infantil a partir da década de 1990**. 2008. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo?. In: FREIRE: Madalena (org.). **Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas com conhecimento**. São Paulo: Espaço pedagógico, 1994.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed.São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível in: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf>. Acesso em: 18/06/2017.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente** – buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. 2016. Disponível in: <http://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf>. Acesso em: 29 out. 2017. p.4.

GALIAZZI, Maria do C; MORAES, Roque. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A formação continuada em questão. In: GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009, p.199- 235.

GIOVANNI, Luciana M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALII, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramaria Matinas (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: D.P.&A., 2003, p. 207-224.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v.2: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. Disponível in: <<http://www.hlage.com.br/E-Books-Livros-PPS/Comunismo-Nazismo-Etc/Antonio%20Gramsci%20-%20Cadernos%20do%20c%C3%A1rcere%20-%20vol%20II.pdf>>. Acesso em: 15/08/2016

GROSCH, Maria Selma. **Formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a escola de formação permanente Paulo Freire – EFPPF (1997-2004)**. 2011. 250f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

KRAMER, SONIA. As Crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.27,n.96 – Especial, out. 2006. p. 797-818. Disponível in: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22/09/2016

LANES, EroneHemann. **Formação continuada dos professores da Educação Infantil no Oeste catarinense: concepção técnico-instrumental ou emancipatória?** 2009. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. Sevilha, n.º 8 · jan/abr 09, p. 10.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes** - Centro de Estudos Educação e Sociedade. Educação Continuada. Papirus Editora. Campinas – SP, 1. ed. 1995.

MARTINS, Angela. **A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura**. Educação e Sociedade, ano XXII, nº77, Dezembro/2001.p.28-48.

MELLO, Maria Aparecida; BASSO, Itacy Salgado. Formação continuada de professoras de Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: a atividade mediada em processos colaborativos. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002, p 292.

MORORÓ, Leila Pio; BASSO, Itacy Salgado. A influência da formação continuada: elementos mediadores necessários à ruptura das formas de pensamento cotidiano do professor sobre a prática pedagógica. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros(Org.). **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2005, p 194-195.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Pesquisa-ensino e formação de professores. In: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (orgs.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010. (coleção educação em foco).

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. Lições da educação do campo: Um enfoque nas classes multisseriadas. In HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. Disponível in: http://educampo.miriti.com.br/arquivos/File/Livro_Geperuaz.pdf. Acesso em: 20/05/2017.

PIMENTA, Selma garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas SP. Papirus, 2002 (coleção Entre Nós Professores).

_____; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2011.

RIBAS, Marina Holzmann. Construindo a Competência: processo de Formação de Professores. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e profissionalização docente. 4. ed. Curitiba: Ibpx, 2010.

SALVINO, Fernando. **Vivências em formação continuada**: aprendizagem e mudança em desenvolvimento de equipe escolar. 2007. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SANTOS, Edna Aparecida Soares dos. **A formação continuada na Educação Infantil**: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis. 2014. 319f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

S.A. **Novos cursos e polos da Universidade Aberta–UFSC são aprovados**. Notícias da UFSC. Florianópolis, SC: 2008. Disponível in: <<https://noticias.ufsc.br/2008/05/novos-cursos-e-polos-da-universidade-aberta%E2%80%93ufsc-sao-aprovados/>>. Acesso em: 20/08/18.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2.ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, Lev. (1984). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, Michael et al. (Org.) **Mente na sociedade**: o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

XAXIM, SC. **Lei complementar nº. 128/2013**. Xaxim, 2013. Disponível in:

<<https://leismunicipais.com.br/a1/sc/x/xaxim/lei-complementar/2013/12/128/lei-complementar-n-128-2013-altera-a-lei-complementar-n-812011-que-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-de-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 25/10/2017.

_____. **Lei ordinária nº. 4087/2015.** Xaxim, 2015. Disponível in: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/x/xaxim/lei-ordinaria/2015/408/4087/lei-ordinaria-n-4087-2015-dispoe-sobre-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 25/10/2017.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas. **Na contramão da legislação.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 50 (especial), v. 13, mai2013, p. 90-98. Disponível in: <<file:///C:/Users/Claude/Downloads/A%20organizacao%20do%20espaco%20e%20do%20tempo%20escolar%20em%20classes%20multisseriadas%20-%20na%20contramao%20da%20legislacao.pdf>>. Acesso em: 20/05/2017.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espindola. **Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil:** das políticas de formação continuada à experiência dos professores. 2007. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

APÊNDICE 1.

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na

CONEP em

04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELA METODOLOGIA DOS GRUPOS DE ESTUDO EM XAXIM: uma possibilidade de formação descentralizada a partir das necessidades da escola e do professor

Pesquisadora: Lorieine Carla Ramon Venazzi – (49) 99978 4144

Orientadora: Benedita de Almeida – (45) 3524-8815/ 99918-0284

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de compreender a formação continuada de professores de Educação Infantil de Xaxim, SC, pela metodologia dos grupos de estudo e suas contribuições para a qualificação dos profissionais de educação com lócus na escola e nas necessidades dos professores. Esperamos, com este estudo, discutir a perspectiva de superação da formação vertical pela construção de formações participativas, a fim de conhecer a realidade escolar e seus entornos na busca de sua transformação. A pesquisa é uma forma de registrar essa iniciativa de formação continuada descentralizada, cujo principal foco são as escolas e as necessidades dos seus professores e profissionais e para além disso, é um meio de analisar as potencialidades e limites de tal formação.

Para tanto, pedimos-lhe a gentileza de participar da coleta de dados que a pesquisadora fará por meio da observação do Grupo de Estudos do CEIM contexto da pesquisa, a fim de colaborar com o desenvolvimento do estudo no que se refere à realização da pesquisa de campo.

Sua identidade não será divulgada, e seus dados serão tratados de

maneira sigilosa, utilizados apenas para fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores, pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética da Unioeste, pelo número 45 -3220-3092.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao participante da pesquisa e outra ficará com os pesquisadores, devendo ser guardada por cinco anos para resguardar cada uma das partes de qualquer problema ou processo ético.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto de pesquisa.

Nome e assinatura do sujeito de pesquisa

Nós, Lorieine Carla Ramon Venazzi e Benedita de Almeida, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, _____ de _____ de _____.

Lorieine Carla Ramon Venazzi

Benedita de Almeida

APÊNDICE 2.



TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do Projeto: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELA METODOLOGIA DOS GRUPOS DE ESTUDO EM XAXIM: uma possibilidade de formação descentralizada a partir das necessidades da escola e do professor

Pesquisadora: Loriene Carla Ramon Venazzi

Orientadora: Benedita de Almeida

Local da pesquisa:

Responsável pelo local de realização da pesquisa:

.....

A pesquisadora acima identificada está autorizada a realizar a pesquisa e a coleta de dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 510/2015 CNS/MS e suas complementares.

Francisco Beltrão, ____ de novembro de 2016.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

APÊNDICE 3.

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação



UNIOESTE
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na

CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE - ENTREVISTA

Título do Projeto: Formação Continuada de professores pela metodologia dos grupos de estudo em Xaxim-SC: uma possibilidade de formação descentralizada a partir das necessidades do processo educativo

Pesquisadora: Loriene Carla Ramon Venazzi – (49) 99978 4144

Orientadora: Benedita de Almeida – (45) 3524-8815/ 9918-0284

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo compreender a formação continuada de professores de Educação Infantil de Xaxim, SC, pela metodologia dos grupos de estudo, com lócus na escola e nas necessidades dos professores, manifestas no processo educativo, buscando identificar suas contribuições para a qualificação desses profissionais de educação. Esperamos, com este estudo, discutir a perspectiva de superação da formação vertical pela construção de formações participativas, a fim de conhecer a realidade escolar e seus entornos na busca de sua transformação. A pesquisa é uma forma de registrar essa iniciativa de formação continuada descentralizada, cujo principal foco são as escolas e as necessidades dos seus professores e profissionais e para além disso, é um meio de analisar as potencialidades e limites de tal formação.

Para tanto, pedimos-lhe a gentileza de participar de entrevista, a fim de colaborar com o desenvolvimento do estudo no que se refere à realização da pesquisa de campo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, especificamente na entrevista que será gravada para posterior transcrição e análise, caso haja algum desconforto na abordagem de algumas questões direcionadas, já esclarecemos que não há obrigatoriedade em

responder as perguntas, se preferir não se posicionar. No caso de situações adversas ou mal-estar, o SIATE será acionado.

Sua identidade não será divulgada, e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores, pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética da Unioeste, pelo número 45 -3220-3092.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao participante da pesquisa e outra ficará com os pesquisadores, devendo ser guardada por cinco anos para resguardar cada uma das partes de qualquer problema ou processo ético.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto de pesquisa.

Nome e assinatura do sujeito de pesquisa

Nós, Loriele Carla Ramon Venazzi e Benedita de Almeida declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante.

Francisco Beltrão, _____ de _____ de _____.

Loriele Carla Ramon Venazzi

Benedita de Almeida

APÊNDICE 4.

Roteiro do questionário utilizado nas entrevistas com os Sujeitos da Pesquisa
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNIOESTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: LORIE NE CARLA RAMON VENAZZI – TURMA 2016

Respondendo a este questionário, você estará contribuindo para melhor compreensão do histórico de concepção, implementação e avaliação das políticas de formação continuada dos professores, que atuam na educação básica na rede municipal de ensino de Xaxim. Esta pesquisa tem como objetivo geral: compreender a formação continuada de professores de Educação Infantil de Xaxim, SC, pela metodologia dos grupos de estudo, com lócus na escola e nas necessidades dos professores, manifestas no processo educativo, buscando identificar suas contribuições para a qualificação desses profissionais de educação.

I Identificação

Formação Inicial Graduação:

Vínculo: Efetivo () ACT ()

Tempo na Rede:

Ocupação/Situação:

Participação na Formação Continuada no período de

1980- 1990:

1991- 2000:

2001-2012:

2013-2017:

II Concepção de formação continuada de professores

Período 1980 - 1990:

1) Modalidade: Reciclagem () Aperfeiçoamento () Atualização ()
capacitação () treinamento () formação continuada () formação em contexto
()

2) Frequência: Semanal () Quinzenal () Mensal () Bimestral ()
Trimestral () Semestral () Anual () Outro: Qual?

3) Local de Formação: Escola () Hotel () Escola de formação () Outro()
Qual?

4) Formadores: Especialistas da secretaria () Autores de livros () Professores da Rede () Agentes Externos (palestrante, professores universitários, profissionais de outras áreas do conhecimento) () Quais ()

5) Constituição dos grupos: Por área de conhecimento () por nível de ensino () Por interesse () Por formação () Por escola () Outro() Qual?

Descreva como eram esses encontros:

Período 1991 - 2000:

1) Modalidade: Reciclagem () Aperfeiçoamento () Atualização () capacitação () treinamento () formação continuada () formação em contexto ()

2) Frequência: Semanal () Quinzenal () Mensal () Bimestral () Trimestral () Semestral () Anual () Outro: Qual?

3) Local de Formação: Escola () Hotel () Escola de formação () Outro() Qual?

4) Formadores: Especialistas da secretaria () Autores de livros () Professores da Rede () Agentes Externos (palestrante, professores universitários, profissionais de outras áreas do conhecimento) () Quais ()

5) Constituição dos grupos: Por área de conhecimento () por nível de ensino () Por interesse () Por formação () Por escola () Outro() Qual?

Descreva como eram esses encontros:

Período 2001 - 2012:

1) Modalidade: Reciclagem () Aperfeiçoamento () Atualização () capacitação () treinamento () formação continuada () formação em contexto ()

2) Frequência: Semanal () Quinzenal () Mensal () Bimestral () Trimestral () Semestral () Anual () Outro: Qual?

3) Local de Formação: Escola () Hotel () Escola de formação () Outro() Qual?

4) Formadores: Especialistas da secretaria () Autores de livros () Professores da Rede () Agentes Externos (palestrante, professores universitários, profissionais de outras áreas do conhecimento) () Quais ()

5) Constituição dos grupos: Por área de conhecimento () por nível de ensino () Por interesse () Por formação () Por escola () Outro() Qual?

Descreva como eram esses encontros:

Período 2013 - 2017

1) Modalidade: Reciclagem () Aperfeiçoamento () Atualização () capacitação () treinamento () formação continuada () formação em contexto ()

2) Frequência: Semanal () Quinzenal () Mensal () Bimestral () Trimestral () Semestral () Anual () Outro: Qual?

3) Local de Formação: Escola () Hotel () Escola de formação () Outro() Qual?

4) Formadores: Especialistas da secretaria () Autores de livros () Professores da Rede () Agentes Externos (palestrante, professores universitários, profissionais de outras áreas do conhecimento) () Quais ()

5) Constituição dos grupos: Por área de conhecimento () por nível de ensino () Por interesse () Por formação () Por escola () Outro() Qual?

Descreva como eram esses encontros:

III - Participação na elaboração, implementação e avaliação das políticas de formação continuada de professores pela metodologia dos Grupos de Estudo

1) Você participou da elaboração do projeto do Grupo de Estudo da sua Escola? Como?

2) Quais os princípios que orientam a formação continuada de professores nesta Escola?

3) Quem pode participar dos encontros de formação no Grupo de Estudos?

4) Os professores têm tempo, na sua carga horária, destinados aos estudos? Sim () Não () Quanto tempo por semana ou por mês?

5) Como são constituídos os grupos de formação nessa escola?

6) É importante o grupo ser constituído por profissionais de diferentes áreas?

7) Que princípios orientam a seleção de temáticas para a formação?

8) Esses princípios atendem ao que você precisa ou gostaria de estudar?

9) Os professores participam do planejamento dos encontros de formação? Sim () Não () Como?

10) Quais os pressupostos metodológicos no planejamento dos encontros de formação?

11) Os professores têm leituras prévias? Sim () Não () Quais? Que tipo de leituras?

12) Qual o tempo de antecedência para as leituras?

13) Há discussão numa relação de teoria e prática pedagógica?

Sim () Não () Como?

14) Os professores avaliam os encontros de formação? Sim () Não () De que forma?

15) Quem é o mediador de sua escola? Como ele é escolhido?

16) Esse mediador atende ao que precisa? Por quê?

IV – Contribuição da FCP para a qualificação dos profissionais de educação manifestos nas mudanças no processo educativo.

1) É possível perceber mudanças na compreensão da educação? Quais mudanças?

2) É possível perceber mudanças na própria formação? Quais? Exemplifique.

3) O processo provocou mudanças na sua prática? Quais? Por que?

4) É importante os formadores serem da própria rede?

5) Os GE possibilitam a participação dos profissionais no debate e no envolvimento no diálogo dos participantes e dos formadores?

6) O que significa para você a formação continuada deixar de ser pensada e realizada por especialistas da secretaria e passar a ser planejada e realizada por você e sua escola?

Considerações:

APÊNDICE 5.

Roteiro de observação dos Grupos de Estudo

PARTE DESCRITIVA

Data:

Tema do encontro:

Mediador da noite:

Nome e formação do palestrante:

Material utilizado e fonte de dados

Número de participantes, características do grupo, descrição dos sujeitos (professores ACT,s, disciplinas específicas, efetivos): (lista de presença);

Descrição do local (disposição das cadeiras, condições climáticas:

Reconstrução dos diálogos

1- Tema/motivo de ser esse tema:

2- Quem fez as falas (formação, nível de aprofundamento da temática, relações com as necessidades do grupo):

3- Participação do grupo, discussões, debates, contribuições, perguntas, quais falas, quais perguntas:

4- Houve dúvidas, quais, como foram tratadas, discutidas, respondidas as dúvidas foram sanadas:

5 - Como foram as reações ao tema:

6- Descrição de eventos especiais:

Descrição das atividades

DESCRIÇÃO DAS REFLEXÕES

Analítica:

Metodológica:

Dilemas éticos e conflitos:

Mudança na perspectiva do observador:

Esclarecimentos necessários:

**ANEXO 1. Livro de registros de certificados de cursos de capacitação –
SMEC**

Livro 002

| NOME DO CURSO | DATA | CARGA HORÁRIA | Nº DE PARTICIPANTES |
|--|--|----------------------|----------------------------|
| Formação Continuada de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Matemática | 02/11/2011 a 30/11/2011 | 120 h | 1 |
| Revezamento do Pró-Letramento - Matemática | 01/04/2012 a 31/12/2012 | 120 h | 13 |
| Formação integrada dos atores sociais envolvidos com a alimentação escolar | 02/07/2013 a 04/07/2013 | 24h | 1 |
| Revezamento Pró-Letramento - Linguagem | 01/04/2012 a 31/12/2012 | 120h | 4 |
| Formação pela Escola a distância - FNDE | 16/09/2013 a 30/1/0/2013 | 20h | 26 |
| Formação continuada - SMEC | Ano letivo 2013 | 40h | 319 |
| Modos de produção e a educação: uma análise sócio histórica | 06/08/2013 a 19/11/2013 | 60h | 68 |
| Introdução a Educação Digital | Agosto a novembro de 2013 | 60 h | 26 |
| Mobilizações sociais no Brasil: do descobrimento aos dias atuais | Outubro a dezembro de 2013 | 20h | 34 |
| PNAIC – ciclo de alfabetização | 01/04/2013 a 28/02/2014 | 120h | 11 |
| Introdução a Educação Digital | Abril a julho de 2014 | 60h | 25 |
| 12º Fórum Regional em Educação | 15/08/2014 (Cesar Nunes) e 12/09/2014 (José Pacheco) | 8h | 57 |
| Formação Continuada promovida pela SMEC e Unidades Escolares Municipais | Fevereiro a setembro de 2014 | 51h | 518 |
| Formação Continuada da Escola e CEIM Dom Bosco | Setembro a novembro de 2014 | 40h | 17 |
| Introdução a Educação Digital 2014/2 | 01/08/2014 a 30/11/2014 | 60h | 29 |

| | | | |
|---|---------------------------------|---|-----|
| Formação Continuada - EJA | 06/02/2014 a 27/09/2014 | 90h | 10 |
| Educação e Cultura no Círculo da Vida – Cantigas de Roda | Ano de 2014 | 24h | 29 |
| Formação Continuada – CEIM,s Recanto Encantado e Maria Lunedo Batistela | Outubro/2014 a abril/2015 | 20h | 26 |
| 13º Fórum Regional em Educação | 16/07/2015 | 4h | 54 |
| Formação Continuada – Escola Dirce Salete Dall’Agnol | 17/11/2014 a 13/07/2015 | 52h | 14 |
| PNAIC | Fevereiro/2014 a fevereiro/2015 | 154h | 10 |
| Formação Continuada – Escola e CEIM Dom Bosco | Abril a setembro 2015 | 40h | 17 |
| Formação Continuada SMEC e Unidades Escolares | Fevereiro a novembro de 2015 | Variável conforme a UE, de 32h até 140h | 530 |
| Formação Continuada SMEC e Unidades Escolares | Maior a julho de 2016 | Variável de 20h até 60h | 136 |
| PNAIC | Agosto a dezembro/2015 | 80h | 2 |
| Formação Continuada oferecida pela SMEC | Ano de 2016 | 45h | 568 |
| Formação Continuada SMEC e Unidades Escolares | 22/02/2017 a 29/07/2017 | Variável | 29 |

ANEXO 2. Curriculum Vitae de um dos entrevistados com as FCP oferecidas de 1987 a 1993 pelo contexto da pesquisa

I - DADOS PESSOAIS

II - ENDEREÇO

III- IDENTIFICAÇÃO

IV - INSTRUÇÃO

1. 1º GRAU (1ª à 8ª Série)

Escola Básica Gomes Carneiro

Local: Xaxim - SC

Ano de Conclusão: 1980

2. 2º GRAU (NÍVEL MÉDIO)

Curso: Magistério de 1º Grau - 1ª à 4ª Série

Estabelecimento: Colégio Normal "Assunção"

Local: Xaxim-SC

Ano de Conclusão: 1983

3. 3º GRAU (GRADUAÇÃO)

FUNDESTE - Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste
Local: Chapecó - SC
Curso: Pedagogia
Habilitação: Supervisão Escolar
Ano de Conclusão: 1987

V - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Prefeitura Municipal de Xaxim
Secretaria Municipal de Educação
Cargo: Supervisora Municipal de Educação
Local: Xaxim-SC

VI - EMPREGO ATUAL

1. Supervisora Municipal de Educação
Lotada na Secretaria Municipal de Educação do Município de Xaxim.

VII - PARTICIPAÇÃO EM CURSOS, SEMINÁRIOS E CONGRESSOS

1. Curso Democracia e Participação
Convívio - Sociedade Brasileira de Cultura
Local: Chapecó - SC
Ano de realização: 1985
Duração: 015 horas/aula

2. Curso Lógica e Conteúdo da Matemática no 1º grau
Fundeste e 17ª UCRE
Local: Xanxerê - SC
Ano de Realização: 1986
Duração: 040 horas/aula

3. Curso de Atualização em métodos e técnicas de Ensino
Fundeste
Local: Xaxim - SC
Ano de realização: 1987
Duração: 012 horas/aula

3. Treinamento Capacitação dos Professores do PEB F
Fundação Educar
Local: Chapecó - SC
Ano de realização 1987
Duração: 50 horas/aula

4. I Seminário Oestino de Educação Municipal
Fundeste - Setor de Educação Permanente
Local: Chapecó - SC
Ano de Realização: 1987
Duração 024 horas/aula

5. Curso de Atualização para professores de Escolas Isoladas
Secretaria da Educação
Local: Xaxim - SC
Ano de realização: 1987
Duração: 120 horas/aula

6. Seminário de Aperfeiçoamento das Condições Técnico-Adminis
trativas do Ensino MUnicipal
FESSC/Educacional
Local: Tubarão - SC
Ano de realização: 1987
Duração: 20 horas/aula

7. II Seminário Oestino de Educação Municipal
Fundeste - Setor de Educação Permanente
Local: Chapecó - SC
Ano de realização: 1988
Duração: 30 horas/aula

8. V Congresso Estadual de Educação Municipal
Secretaria da Educação/ 19º UCRE
Local: Jaraguá do Sul - SC
Ano de Realização: 1988
Duração: 24 horas/aula

9. Curso Dificuldades de Aprendizagem
Fundação Catarinense de Educação Especial
Local: Xanxerê - SC
Ano de realização: 1988

10. Curso de Capacitação dos Encarregados Municipais dos Programas
de Educação de Adultos
SEP/CES/FUNDESTE e Fundação Educar
Local: Chapecó - SC
Ano de realização: 1988
Duração: 40 horas/aula

11. Seminário - A Dimensão Histórica da Ação do Especialista em
Assuntos Educacionais
SEP/CES/FUNDESTE e Coordenação do curso de Pedagogia
Local: Chapecó - SC
Ano de realização: 1988
Duração : 40 horas / aula

12. Curso de Atualização em Educação Religiosa Escolar
SEP/CES/FUNDESTE , 17ª UCRE e Prefeitura Municipal de Xaxim
Local: Xaxim - SC
Ano de realização: 1988
Duração 40 horas/aula

13. Curso de Atualização em Atividades Didático-Pedagógicas para
atender crianças no Pré-Escolar e CEBEM
SEP/CES/FUNDESTE e Prefeitura Municipal de Xaxim
Local: Xaxim - SC
Ano de realização: 1988 Duração: 40 horas/aula

14. Curso de Alfabetização (a distância)
CETEB - Escola Aberta
Local: Brasília - DF
Ano de realização: 1988
Duração 200 horas/aula

15. Curso de Didática (a distância)
CETEB- Escola Aberta
Local: Brasília - DF
Ano de realização: 1989
Duração: 200 horas/aula

16. VI Congresso Estadual de Educação Municipal

CEP/CES/FUNDESTE, 11ª UCRE e AMOSC

Local: Chapecó - SC

Ano de realização: 1989

Duração 26 horas/aula

17. Curso de Atualização em Fundamentos da Educação

SEP/CES/FUNDESTE

Local: Xaxim - SC

Ano de realização: 1990

Duração: 40 horas/aula

18.VIII Congresso Estadual de Educação Municipal

Prefeitura Municipal de Blumenau e Secretaria de Educação

Local: Blumenau - SC

Ano de Realização: 1991

Duração: 30 horas/aula

19. Curso de Atualização em Estudos Sociais e Literatura Infantil

FUNDESTE e Prefeitura Municipal de Xaxim

Local: Xaxim - SC

Ano de realização: 1991

Duração: 40 horas/aula

20. Curso Alfabetização e Cidadania - para Professores de Classes

Multisseriadas

MEC/SE/FUNDESTE/PREF. Municipal de Xaxim

Local: Xaxim -SC

Ano de realização: 1992

Duração: 40 hors /aula

21. Curso Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem

UNQESC - Campus Chapecó

Local: Xanxerê - SC

Ano de realização: 1992

Duração: 40 horas/aula

22. Palestra sobre Relacionamento Pais, Professores e Alunos

UNOESC - Xanxerê/SC

Local: Xanxerê- SC

Ano de realização: 1992

Duração: 04 horas/aula

23. Curso de Liderança e Motivação de Equipes

SENAC/ Prefeitura Municipal de Xaxim

Local: Xaxim-SC

Ano de realização: 1993

Duração : 20 horas/aula

24. Curso de Didática e Prática de Ensino

UNOESC - Campus Chapecó / Secretaria da Educação

Local: Chapecó - SC

Ano de realização: 1993

Duração: 24 horas/aula

25. Curso de Educação Infantil

UNOESC-Campus Chapecó/Prefeitura Municipal de Xaxim

Local: Xaxim-SC

Ano de realização: 1993

Duração: 40 horas/aula

26. Curso Conteúdos e Metodologias de Português e Matemática das Séries Iniciais do 1º grau

UNOESC - Campus Chapecó / Prefeitura Municipal de Xaxim

Local: Xaxim-SC

Ano de realização: 1993

Duração: 40 horas/aula

27. 1º Seminário "Projeto Político Pedagógico"

UNOESC - Campus de Xanxerê

Local: Xanxerê - SC

Ano de realização: 1993

Duração: 08 horas/aula

28. Curso de Atualização em Educação Infantil

UNOESC - Campus de Chapecó

Local: Xaxim-SC

Ano de realização: 1993

Duração: 40 horas/aula

29. Curso de Atualização para Professores de 1ª a 4ª séries nas Áreas de Língua Portuguesa e Matemática

UNOESC-Campus Chapecó / Prefeitura Municipal de Xaxim

Local: Xaxim-SC

Ano de realização: 1993

Duração : 40 horas /aula

30. Curso Educação Especial para Professores de Ensino Regular e Ensino Especial

Unoesc-Campus Chapecó / APAE Xaxim

Local: Xaxim-SC

Ano de realização : 1993

Duração: 40 horas/aula

ANEXO 3. Projeto de Formação Continuada desenvolvido na primeira escola do município a iniciar a FCP pela metodologia dos grupos de estudo

ESTADO DE SANTA CATARINA

SDR – SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL – XANXERÊ

NTE – NÚCLEO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

ESCOLA: ESCOLA MUNICIPAL Prof.^a DIRCE SALETE DALL’AGNOL

XAXIM - SC

AGENDA 21

1. IDENTIFICAÇÃO

2.NOME DO EVENTO: AGENDA 21

3.PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS: Lenita Maria Foppa Mariani, Luiz Paulo Monteiro, Sonia Raquel Baccarin, Valdir Skrzypczak, Sandra Júlia Morais, Lucimara Baggio E Adelaine Fátima Zancan

**4.LOCAL E REALIZAÇÃO DO EVENTO: E.M. Prof.^a DIRCE SALETE DALL’
AGNOL - Xaxim - Santa Catarina**

5.CARGA HORÁRIA: 50 HORAS

6.PERÍODO: 18/03/2010 à 27/05/2010

7.JUSTIFICATIVA

A elaboração desse projeto busca o aperfeiçoamento e capacidade de professores da rede pública envolvida na educação visando à conscientização do pensamento ético, filosófico e acima de tudo crítico da realidade educacional brasileira contemporânea em relação ao ambiente.

À medida que a humanidade aumenta sua capacidade de intervir na natureza para a satisfação de necessidades e desejos crescentes, surgem intenções e conflitos quanto ao uso do espaço e dos recursos em função da tecnologia disponível.

A perspectiva ambiental consiste num modo de ver o mundo em que se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na constituição e manutenção da vida. Em termos de educação, essa perspectiva contribui para evidenciar a necessidade de um trabalho vinculado aos princípios da dignidade do ser humano, da participação, da responsabilidade, da solidariedade e equidade.

Nos últimos séculos, um modelo de civilização se impôs, trazendo a industrialização, com sua forma de produção e organização da agricultura, que inclui o seu uso intenso de agrotóxicos e a urbanização com um processo de concentração populacional nas cidades.

Referente a isso, torna-se indispensável o conhecimento a agricultura (e as cidades) sustentável, a biodiversidade, a sustentação do nosso planeta e como nós educadores vamos pensar e interagir em nosso meio de trabalho no intuito de buscar mudanças na nossa maneira de sentir, pensar e agir referente à participação da história no que se refere ao movimento ambientalista na sua totalidade.

Há outros componentes que vem juntar à escola nessa tarefa: A sociedade é responsável pelo processo como um todo, mas os padrões de comportamento da família e as informações veiculadas pela mídia exercem especial influência sobre as crianças.

No que se refere à área ambiental há muitas informações, valores e procedimentos que são transmitidos à criança pelo que se faz e se diz em casa. Esse conhecimento deverá ser trazido e incluído nos trabalhos da escola, para que se estabeleçam as relações entre esses dois universos no reconhecimento que se expressam por meio de comportamentos, técnicas, manifestações artísticas e culturais.

8.OBJETIVO GERAL:

Desenvolver a estratégia de conscientização da sociedade para o desenvolvimento de políticas públicas e efetiva implantação do desenvolvimento sustentável a partir do século XXI a nível nacional.

Objetivos Específicos:

- Implantar a Agenda 21 nacional, regional e local a partir da natureza participativa e transparente de toda a sociedade;
- Desenvolver o planejamento considerando a relação entre o desenvolvimento e o meio ambiente nos diversos campos do saber;
- Realizar experiências com a Agenda 21 no âmbito escolar;
- Proporcionar a partir de propostas da agenda 21 a implementação do desenvolvimento sustentável em âmbito nacional e posteriormente global.

9.METAS

Discutir sobre a agricultura sustentável, produção agropecuária, associação de agricultura orgânica para perceber a importância desses processos na construção de um mundo melhor.

Debater sobre a necessidade de proteção dos recursos hídricos fazendo com que as políticas públicas tenham um novo olhar em favor do meio ambiente.

Programar a agenda 21 mostrando experiências na prática de incorporação como instrumento para a gestão pública.

Esclarecer os professores sobre como os alunos podem atuar para melhorar sua qualidade de vida, mostrando a importância da democracia e do acesso a informação na gestão dos recursos naturais.

10.AGENDA

| DATA | HORÁRIO | TEMA | CARGA HORÁRIA |
|-------|-------------------|--|---------------|
| 18/03 | 17h30 às 21h30 hs | Estudo do processo de formulação da agenda 21. | 04 horas |

| | | | |
|--------------------------|--------------------------------|---|-----------------|
| 25/03 | 18h 00 as 21h 00 hs | Economia e seus impactos ambientais. | 03 horas |
| 01/03 | 18h 00 as 21h 00 hs | Sustentabilidade | 03 horas |
| 08/04 | 17h 30 às 21h 30 | Proteção dos recursos naturais. | 04 horas |
| 10/03 | 14h 30 as 18h 30 hs | Experiências das escolas. | 04 horas |
| 15/04 | 17h 30 as 21h 30 hs | Implementando a agenda 21. | 04 horas |
| 22/04 | 18h 00 as 21h 00 | Consumo sustentável. | 03 horas |
| 29/04 | 17h30 as 21h30 | Justiça na gestão do meio ambiente. | 04 horas |
| 06/05 | 17h30 as 21h30 | Ameaça de alteração ao Código Florestal. | 04 horas |
| 13/05 | 18h 00 as 21 h 00 | Filme: Amazonas em chamas. | 03 horas |
| 07/05 a 19/05 | | Aulas práticas. | 10horas |
| 20/05 | 18h 00 as 20 h 00 | Socialização das aulas práticas | 2horas |
| 27/05 | 18h 00as 20h00 | Avaliação e confraternização | 2 horas |

10. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

O curso estará aberto a participação de professores da rede municipal e estadual de Xaxim – SC.

Este curso vem suprir necessidades relevantes que encontramos na atuação como professores no dia a dia. Portanto, aos participantes cabe cumprir os horários estabelecidos, em dia e hora marcada, bem como a entrega de tarefas pelas quais foi responsabilizado.

RELATÓRIO FINAL DA FCP -TRABALHO REALIZADO PELO GRUPO NO COLETIVO.

SALTO PARA O FUTURO

TEMA: AGENDA 21

Tendo em vista a preocupação de se colocar em prática a agenda 21. Profissionais de diferentes áreas do conhecimento elaboraram um projeto de estudo do salto para o futuro.

Tendo como objetivo de como lidar com a sustentabilidade sem agredir o meio ambiente o Grupo de Estudos assistiu vídeos da tv escola, partilhamos em roda de leitura o boletim e além desses materiais também assistimos dois filmes:2012 e Amazônia em chamadas no qual houve debate e síntese dos filmes.

Avaliamos que as leituras e debate realizados pelo grupo enriqueceram e ampliaram o conhecimento de cada profissional e o assunto foi levado para a sala de aula e para a vida no cotidiano.

Também realizamos dois trabalhos práticos no coletivo.

- 1- O primeiro que realizamos foi o plantio de 80 mudas de árvores nativas nas margens de um córrego no interior do município de xaxim. Além das mudas de árvores semeamos sementes de árvores frutíferas. O objetivo que nos levou a este trabalho foi pensando na redução do aquecimento global, possibilidade de ter um equilíbrio na natureza e no regime das chuvas, evitando a erosão, conservação dos mananciais e a reconstrução da mata ciliar evitando assoreamento das águas de uma propriedade, com o plantio de árvores nativas. Assim, podemos conciliar

de forma harmoniosa o convívio entre o ser humano e a natureza. Também neste local observamos umas belas cachoeiras enriquecendo a beleza da natureza. Após o plantio das árvores, realizou-se uma confraternização com a participação dos cursistas e familiares a base de frutas.

- 2- Outro momento que o grupo realizou uma visita foi dentro do perímetro urbano da cidade de Xaxim, no bairro Santa Terezinha fazendo um paralelo com a visita ao interior do município. Neste local constatamos uma grande quantidade de lixo acumulado dentro e fora dos córregos e inclusive animais mortos e também nas próprias casas. Observando isso concluímos que ainda há falta de consciência daquela população mais carente. Observamos também o centro da cidade os terrenos baldios com um grande acumulado de lixo como fossa que fazem o seu esgoto no rio Xaxim. Portanto, não podemos culpar somente a classe mais pobre, o povo do centro da cidade com maior poder aquisitivo também não tem consciência do cuidado com a natureza.

Isso tudo precisamos ter em mente que nossos governantes precisam ter vontade política para melhorar e resolver o problema ambiental, oferecendo condições de melhoria, recuperando a dignidade dos seres vivos incluindo em especial os seres humanos.

Diante de tudo isso podemos perceber o papel e as práticas do ser humano neste limiar do século XXI, constando-se a inconsciência quanto a preservação dos recursos hídricos (córregos) no perímetro urbano do município de Xaxim, além do descaso com o destino do lixo por parte daquela comunidade e próprio poder público municipal, que não enfrenta o problema e se omite na implantação das políticas públicas ambientais.

A participação dos cursistas foi unânime, com muito entusiasmo e alegria que contagiou o ambiente.

A seguir algumas fotos que registramos durante o trabalho que realizamos sobre o plantio das árvores e visita ao centro e aos bairros próximos ao Rio Xaxim.







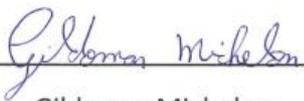
ANEXO 4: CERTIFICADO DOS CURSOS DE FCP COM OS TEMAS TRABALHADOS EM 2014/2015 E 2015/2016

ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
XAXIM-SANTA CATARINA

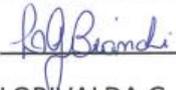
CERTIFICADO

Certificamos que, Loriene Carla Ramom Venazzi, RG: 3.867.462-9 participou do NÚCLEO DE FORMAÇÃO CONTINUADA no período de 29/09/14 a 30/09/15, com carga horária de 15 horas, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Xaxim/SC, 30 de setembro de 2015.



Gildomar Michelin



LORIVALDA G. BIANCHI

Secretário Municipal de Educação e Cultura

TUTORA

| CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS | MINISTRANTE |
|---|-------------------------------|
| Elaboração do Projeto | Participantes do Curso |
| Metodologia | Profº Valdir |
| Gestão democrática: teoria e prática. | Profº Paulo |
| A importância da parceria comunidade e escola: gestão democrática do projeto político pedagógico. | Profº Paulo |
| Currículo | Profº valdir |
| Método (trabalho em equipe) | Profº:Valdir |
| A relação entre professor-escola-sociedade sua influência na educação. (debate do Texto) | As participantes |
| Planejamento | Profº: Lorivalda |
| Planejamento | Prof: Lorivalda |
| Postura do professor- | Marcio (fisioterapeuta) |
| A contação de história como instrumento de socialização na Educação Infantil | Dieni Moraes e Luziana Baggio |
| Como contar história? E porque contar história? | Dieni Moraes e Luziana Baggio |
| Avaliação | Profª Liamara |
| A inserção da música na educação Infantil | Beatriz e Wagner |
| Alunos com necessidades educacionais especiais. | (Profª Liamara) |
| Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. (Name) | Video |
| Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. (Name) | Video |
| Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. (Name) | Video |
| Níveis de planejamento (Planejamento da escola, PPP, planejamento Curricular...) | Prof Rosane |
| Seminário (A importância da formação continuada) | Profª Loriene |

ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
XAXIM-SANTA CATARINA

CERTIFICADO

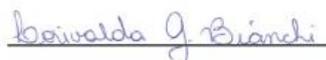
Certificamos que, Loriene Venazzi, RG:3.867.462-9 participou do
NÚCLEO DE FORMAÇÃO CONTINUADA no período de 16/12/2015 a 07/07/2016, com carga
horária de 36 horas, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Xaxim/SC, 10 de julho de 2016



Alessandra Sorgatto Lorenzetti

Secretária Municipal de Educação e Cultura



Lorivalda G. Bianchi

Tutora

| | PALESTRANTE |
|---|--|
| Elaboração do projeto | Participantes |
| Fundeb | Gildomar Michelin |
| Metodologia de trabalho em sala de aula | Liamara Tonello |
| Resgatando brincadeiras e cantigas de roda | Sívonei Bisol |
| Meio Ambiente-Campanha da Fraternidade | Frei Alex |
| Gestão democrática na escola e os desafios a serem alcançados (estudo texto) | Marília Ferenz |
| Leitura e Construção do plano de gestão democrática (todos os segmentos da unidade escolar) | Unidade Escolar |
| Leitura e Construção do plano de gestão democrática (todos os segmentos da unidade escolar) | Unidade Escolar |
| Leitura e Construção do plano de gestão democrática (todos os segmentos da unidade escolar) | Unidade escolar |
| Apresentação do plano de gestão democrática para comunidade escolar | Unidade escolar, APP e Conselho escolar. |
| COMAD-Palestra sobre drogas (delegado) | Delegado |
| | |