



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGE
Mestrado Profissional
em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS – CECEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

KAROLINY REIS PEREIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL EM PAÇO DO
LUMIAR-MA:** análise da política implementada com professoras(es) dos Anos
Iniciais do Ensino Fundamental

São Luís

2024

KAROLINY REIS PEREIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL EM PAÇO DO
LUMIAR-MA: análise da política implementada com professoras(es) dos Anos
Iniciais do Ensino Fundamental**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA) como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão.

São Luís
2024

Pereira, Karoliny Reis.

A formação continuada na rede pública municipal em Paço do Lumiar-MA: análise da política implementada com professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. / Karoliny Reis Pereira. – São Luís, 2024.

167 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2024.

Orientador: Profa. Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão.

1. Política educacional. 2. Gestão. Formação Continuada de Professores. 3. Educação Básica. I. Título.

KAROLINY REIS PEREIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL EM PAÇO DO
LUMIAR-MA: política implementada com professoras(es) dos Anos Iniciais do
Ensino Fundamental**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA) como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão (Orientadora)
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/PPGE)

Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano (1ª Examinadora)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA/PPGEEB)

Prof. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte (2º Examinadora)
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/PPGE)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por toda a força e disposição para escrever cada palavra desta dissertação. Sem Ele eu nunca teria conseguido.

Aos meus pais, incentivadores de maior expressão nesta longa e árdua jornada acadêmica.

Ao meu marido Ronald Ferreira dos Santos, que insistiu e orou muitas vezes para que eu entrasse, permanecesse e desenvolvesse esta pesquisa com empenho e dedicação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEMA), cujo suporte, orientações e encaminhamentos foram essenciais para a realização deste trabalho.

Aos mestrandos Ana Luiza Ferreira Pinheiro Soares, Antônio José Viana da Silva, Chiara Maria da Silva, Dayvane Oliveira da Silva, Julyana Christine Cunha Souza, Karini da Silva Pinto, Manoela Pessoa Matos e Regiane Pereira Silva. A caminhada neste mestrado se tornou mais leve com o apoio de cada um de vocês.

A minha querida orientadora, Profa. Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão, por suas palavras inspiradoras, seu direcionamento nas trilhas da pesquisa, seu exemplo sem igual.

A toda equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Paço do Lumiar – MA, sem a qual toda esta produção não seria possível.

Ao Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva, por tantas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho, e por todo o apoio e compreensão. Sua sensibilidade é única, e me fez admirá-lo ainda mais. Ser humano mais humano certamente não há.

Ao Prof. Dr. Severino Villar de Albuquerque, cujo rigor e exigência serviram-me como um farol, mostrando-me a rota certa para chegar ao conhecimento.

A Professora Mestra Nazaré Barros, por ter acolhido minhas dores e preocupações, por cuidar de mim de forma única, e por entender do que eu precisava com a máxima sensibilidade.

Ao amigo Eric Lobato, que contribuiu ricamente com conhecimentos valiosos para esta produção.

À Dayane Vasconcelos, sem a qual eu sequer estaria aqui. A pessoa certa, no lugar certo e na hora exata. Esta vitória tem a sua marca.

A toda a minha família e amigos, que compreenderam minha ausência nos momentos mais intensos desta produção.

A toda equipe da Unidade de Educação Básica (UEB) Leda Tajra, de onde precisei me retirar para tornar este sonho possível, mas onde mais aprendi, cresci e continuo aprendendo. Meu coração será eternamente grato por todas as contribuições.

A todas e todos, muito obrigada!

“Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho, vinculado à Linha de Pesquisa Gestão Educacional e Escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), apresenta uma análise sobre a Política de Formação Continuada de Professoras(es) implementada no município de Paço do Lumiar (MA). O estudo ocorre a partir da seguinte problemática: como tem sido feita a gestão da política de Formação Continuada com professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Paço do Lumiar (MA)? O estudo tem como objetivo geral, analisar a Gestão da Política de Formação Continuada com professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Pública do município de Paço do Lumiar (MA), pela necessidade de examinar fundamentos, recursos e orientações para o planejamento, a prática e o acompanhamento de formações na referida Rede Municipal. Desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: descrever recursos materiais, pedagógicos, financeiros, infra estruturais e humanos, bem como estratégias de implementação como local, duração e frequência utilizados na prática de Formação Continuada; apreender as abordagens teórico-metodológicas e respectivas intencionalidades políticas e pedagógicas, usadas para a fundamentação de conteúdos formativos desenvolvidos com as(os) professoras(es) da Rede Municipal; verificar formas de acompanhamento da Formação Continuada, desenvolvida na Rede Pública Municipal, bem como possíveis implicações para o desenvolvimento profissional docente desta rede; elaborar um Caderno de Orientações que instrumentalize, a Gestão Educacional da SEMED, no sentido do entendimento e viabilização da participação de docentes no processo que envolve a formação continuada da rede. Utilizamos da observação colaborativa e entrevistas gravadas, além do perfilamento dos participantes da pesquisa. Nos processos metodológicos, ancora-se no método dialético, considerando os aspectos sociais e históricos, tendo um caráter descritivo e com a utilização do estudo bibliográfico, documental e de campo. Fundamenta-se em referencial teórico, como: Floriani (2008); Maués; Camargo (2022); Gatti (2008); Paixão (2015); Prada (1997); Militão e Leite (2013); Paro (2016); Freire (2001); Albuquerque (2021), dentre outros. A gestão da política de formação continuada em discussão, expressa em todas as etapas das atividades formativas analisadas, configura-se como proposta alinhada ao modelo gerencial, que se aproxima de princípios neoliberais, muito embora o discurso seja pautado na busca pela elevação da qualidade da educação luminense para que o município avance social e economicamente.

Palavras-chave: Política educacional. Gestão Educacional. Formação Continuada de Professores. Anos Iniciais.

ABSTRACT

This work, linked to the Educational and School Management Research Line of the Postgraduate Program in Education at the State University of Maranhão (PPGE/UEMA), presents an analysis of the Continuing Training Policy for Teachers implemented in the municipality of Paço do Lumiar (MA). The study takes place based on the following problem: how has the Continuing Training policy been managed with teachers in the Initial Years of Elementary School, in the municipality of Paço do Lumiar (MA)? The study's general objective is to analyze the Management of Continuing Training Policy with teachers in the Initial Years of Elementary School, in the Public Network of the municipality of Paço do Lumiar (MA), due to the need to examine foundations, resources and guidelines for the planning, practice and monitoring of training in the aforementioned Municipal Network. It unfolds into the following specific objectives: describe material, pedagogical, financial, infrastructural and human resources, as well as implementation strategies such as location, duration and frequency used in the practice of Continuing Training; understand the theoretical-methodological approaches and respective political and pedagogical intentions, used to support training content developed with teachers from the Municipal Network; verify ways of monitoring Continuing Training, developed in the Municipal Public Network, as well as possible implications for the professional development of teachers in this network; prepare a Guidebook that equips SEMED's Educational Management, in order to understand and enable the participation of teachers in the process that involves the continued training of the network. We used collaborative observation and recorded interviews, in addition to profiling research participants. In methodological processes, it is anchored in the dialectical method, considering social and historical aspects, having a descriptive character and using bibliographic, documentary and field studies. It is based on theoretical references, such as: Floriani (2008); Maués; Camargo (2022); Gatti (2008); Passion (2015); Prada (1997); Militão and Leite (2013); Paro (2016); Freire (2001); Albuquerque (2021), among others. Therefore, we consider the topic in question relevant, as we believe that the Continuing Training of Teachers has an essential social and educational function, the construction of quality education, and the professional development of teachers, making it necessary to reflect on its bases, in addition to political and pedagogical influences.

Keywords: Educational policy. Educational Management. Continuing Teacher Training. Early years.

LISTA DE SIGLAS

BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DAI	Departamento dos Anos Iniciais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPE	Mestrado Profissional em Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
SEAMA	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão

LISTA DE ABREVIATURAS

Art.	Artigo
MA	Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problema de pesquisa, questão central e questões norteadoras	17
1.2 Objetivos	18
2 PERCURSOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
2.1 Cenário da Investigação	22
2.2 Tipo de Estudo e de Abordagem	25
2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	28
2.4.1 Observação colaborativa	28
2.4.2 Entrevista gravada	30
2.5 Sujeitas/os e <i>Lócus</i> de Pesquisa	31
2.6 Organização e Análise de Dados	35
3 A GESTÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES): fundamentos teóricos	38
3.1 Sentidos da formação continuada a partir da década de 1990	39
3.2 Concepções de formação continuada	50
3.3 Modelos de Formação Continuada	54
3.4 Dimensões da Formação Continuada	61
4 A GESTÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORAS(ES) EM PAÇO DO LUMIAR (MA)	64
4.1 Recursos para a implementação da Formação Continuada	65
4.2 Estratégias de implementação da formação continuada com professoras(es)	79
4.3 Abordagens teórico-metodológicas e intencionalidades políticas da Formação Continuada em Paço do Lumiar (MA)	86
4.4 Formas de acompanhamento da Formação Continuada com as(os) professoras(es) dos anos iniciais	94

5 VAMOS CONVERSAR SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:	
CADERNO DE ORIENTAÇÕES – o produto técnico tecnológico	106
6 PALAVRAS IMPORTANTES.....	110
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS.....	165

1 INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte da Linha de Pesquisa Gestão Educacional e Escolar do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Mestrado Profissional em Educação (MPE), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Nele, analisamos a gestão da política de Formação Continuada no município de Paço do Lumiar (MA), a partir da perspectiva teórico-prática e crítica. Nesta investigação, discutimos a gestão da Formação Continuada, com professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Pública do referido município.

A partir das leituras e análises feitas antes mesmo de adentrar no campo de pesquisa e/ou investigação, e os conhecimentos apresentados pelos autores e autoras que tratam sobre Política Educacional e Formação Continuada de professores, defendemos que a Formação Continuada se articula com a Formação Inicial, com as mudanças da escola, do sistema educacional, social e político. Por isso, os processos formativos continuados pressupõem consonância com as necessidades de professoras(es) e o bem-estar de estudantes.

No entanto, ainda que todas essas relações sejam legítimas, e com certeza são, não podemos prescindir da importância do conhecimento científico que deve perpassar os momentos formativos, para além de formações meramente prescritivas, dissociadas da realidade apresentada no contexto de trabalho docente. Tanto do ponto de partida da sala de aula, como indica o modelo prático reflexivo, ou das teorias científicas e pedagógicas, como pressupõe o modelo clássico de formação continuada, essa atividade, desenvolvida em serviço, ou seja, concomitante as atividades docentes, tem importância inegável.

No processo de construção do projeto, do qual se originou esta produção acadêmica, destacamos que, no município de Paço do Lumiar (MA), o quadro profissional docente dos anos iniciais na Rede Pública Municipal é composto em sua maioria por mulheres, como ficou evidente nas formações continuadas, seminários e outros eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Com isso, nas visitas e entrevistas realizadas na SEMED, foi possível perceber que apenas dois homens fazem parte das equipes de coordenação e formação pedagógica, fato que ratifica a informação supracitada, sobre o contingente feminino predominante no quadro profissional docente do município.

Sendo assim, reforçamos a importância e a representatividade das mulheres que exercem a função de professoras no município, e mantivemos a expressão “professoras(es)” quando nos referirmos no plural. Dessa forma, a visibilidade e o destaque às mulheres professoras em Paço do Lumiar (MA) não será reduzida ou invisibilizada por meio de pronomes no gênero masculino nesta dissertação.

Para situar a gestão de processos formativos, importa remeter-se à Gestão Escolar e Educacional a partir do entendimento de Drabach e Mousquer (2009, p. 274): “É a partir destas críticas ao conceito e prática de administração escolar, baseada no enfoque tecnocrático, que começa a aparecer na literatura deste campo o conceito de gestão escolar”. Os autores explicam que esse conceito de essência política se atenta para o pedagógico, para se distinguir do aspecto tecnocrático. Fica explícita na abordagem o “[...] reconhecimento da função política da educação frente aos rumos da sociedade” (Drabach; Mousquer, 2009, p. 274).

Esse movimento, que reconhece a função política da educação e que atenta para as questões pedagógicas para o planejamento coletivo na Gestão Escolar e Educacional se alia à luta na década de 1980, que resultou na aprovação, na Constituição Federal (CF/1988), do princípio de “Gestão Democrática do Ensino Público”. Enfatizamos as palavras de Drabach e Mousquer (2009, p. 274), que a luta “[...] pela democratização do país retoma a questão da democratização da escola pública, não apenas pelo viés de seu acesso, mas também pela democratização das práticas desenvolvidas em seu interior”.

Paro (2016) indica que, para que ocorra a gestão democrática da escola pública é necessário a participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, ou seja, o envolvimento real e satisfatório de toda a comunidade escolar. Essa concepção de Gestão se coaduna às ideias de formação apontadas por Freire (2021), que coloca que o ensino exige apreensão da realidade.

Para apreender a realidade, consideram-se as pessoas que a compõem. Concretizar a participação significa levar em conta a colaboração da coletividade. No entanto, como alerta Paro (2016), em razão das dificuldades sociais, econômicas e culturais que envolvem todo esse processo, é possível entender o caráter utópico destacado pelo autor que acompanha a Gestão Democrática e participativa na Educação Pública Básica.

A respeito da gestão da formação, entendemos como concretização de intencionalidades de políticas públicas para a educação, por isso a gestão põe em prática objetivos amplos ou mais peculiares planejados pelo Estado e seus respectivos representantes sociais, políticos e econômicos.

Sobre a Formação Continuada, Militão e Leite (2013) apresentam alguns termos utilizados em referência às Formações Continuadas e suas finalidades. Apoiada em Placco (2015), as autoras definem, primeiramente, como Formação em Serviço, um processo complexo em que a escola é o ponto principal dentro do processo formativo. Nessa formação, ocorre a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, que contribuem para o exercício profissional.

Assim, compreendemos que quando o olhar sobre a formação está direcionado para a escola e ela torna-se o local por excelência para a sua concepção e o seu desenvolvimento, é possível deduzir que são as(os) professoras(es) as(os) protagonistas de sua aprendizagem, e a escola é o ponto de partida e, ao mesmo tempo, o local ao qual devemos chegar.

Em outras palavras, a formação em serviço é, pois, o resultado do diálogo genuíno entre a Gestão Educacional e Escolar e as(os) professoras(es) que constroem a sua prática no cotidiano escolar, e conhecem os desafios, as necessidades, as dificuldades, os avanços e os aspectos que influenciam direta e indiretamente no desenvolvimento das atividades docentes.

Marin (1995) aponta para outro termo muito utilizado na década de 1980, que é a “reciclagem”, referindo-se aos cursos de curta duração, palestras e/ou encontros profissionais, abordando a dinâmica educacional de forma superficial e deslocada da realidade conhecida pelas(os) professoras(es).

Embora apresente semelhanças com as Formações Continuadas, a autora destaca que essas formações geram ações de capacitação com a ideia de aperfeiçoamento, mas que se configuravam, na verdade, como pacotes educacionais, vendidos sob a promessa de melhoria após sua adoção e execução. Nesse aspecto, percebemos a unilateralidade com que os eventos formativos eram elaborados e propostos, não tendo o caráter participativo das(os) professoras(es), sem a expressão democrática que deveriam possuir.

O conceito ou expressão “Educação Continuada” é, na visão de Marin (1995), mais apropriado e abrangente, pois incorpora todas as noções anteriores,

como: treinamento, capacitação e aperfeiçoamento. Sendo assim, a partir do entendimento da autora sobre Educação Continuada, entendemos que o processo educativo é mais complexo e amplo, e não se reduz às atividades limitadas e superficiais, de estudos aligeirados e que não se relacionam com a realidade da sala de aula.

Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009) colocam que, em um movimento de reconceitualização da educação continuada deve ser valorizado o protagonismo docente para a superação de modelos formativos que ignoram a trajetória de professoras(es) no desenvolvimento do seu fazer profissional.

Sobre as características excludentes desses cursos de reciclagem, capacitação e aperfeiçoamento, Freire (2001) destaca que essa organização se traduzia em uma forma de controle e autoritarismo sobre o fazer docente, uma vez que não considera a realidade escolar como *lócus* de construção desses cursos, e nem toma as(os) professoras(es) e demais profissionais que atuam na escola como produtores de conhecimento, além de dissociar a teoria e a prática construída na realidade da sala de aula.

Sendo assim, com base nas terminologias apresentadas e na nomenclatura adotada pela Gestão Educacional no município de Paço do Lumiar (MA), adotamos neste trabalho a terminologia “Formação Continuada”, como forma de definir o processo formativo no qual são apresentados os objetivos e recursos didáticos, e estratégias disponíveis para alcançar as principais metas de cada ano, sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, às(aos) professoras(es).

1.1 Problema de pesquisa, questão central e questões norteadoras

Diante do foi exposto acima, realizamos o presente trabalho a partir da seguinte problemática: **Como tem sido feita a gestão da política de Formação Continuada com professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Paço do Lumiar (MA)?** A partir dessa pergunta ampla, elaboramos algumas questões específicas para nortear a busca de respostas. Quais sejam?

Que recursos (materiais, pedagógicos, financeiros, infraestruturais e humanos), bem como estratégias de implementação (local, duração e frequência), são

utilizados na prática de formações em serviço, na rede municipal de Paço do Lumiar, com as(os) professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Que abordagens teórico-metodológicas, e respectivas intencionalidades políticas e pedagógicas, são dadas para a fundamentação de conteúdos formativos desenvolvidos nas escolas da Rede Municipal?

Existem formas de acompanhamento da formação em serviço, desenvolvida pela Rede Municipal, bem como as possíveis implicações para o desenvolvimento profissional docente?

De que modo (as)os profissionais da educação e escolas da Rede Municipal de Paço do Lumiar (MA) podem participar com sugestões de demandas formativas, que considerem a realidade escolar e as necessidades/possibilidades de sujeitos implicados em processos formativos?

Ao se tomar por base as literaturas especializadas, pesquisas consultadas e observações, uma vez que somos parte implicada no processo formativo docente na Rede Pública de Ensino Municipal, o pressuposto formulado é que a Gestão da Política de Formação Continuada, da Rede Pública Municipal em Paço do Lumiar (MA), não tem contemplado o aspecto democrático quanto à participação das(os) professoras(es) no processo de organização dos temas propostos, na escolha dos conteúdos trabalhados, nas formas de acompanhamento e avaliação dos resultados.

1.2 Objetivos

A partir dos questionamentos apresentados no item anterior, e o pressuposto de pesquisa indicado, elege-se como **objetivo geral** do estudo, analisar a Gestão da Política de Formação Continuada com professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Pública do município de Paço do Lumiar (MA), pela necessidade de examinar fundamentos, recursos e orientações para o planejamento, a prática e o acompanhamento de formações na Rede Municipal de Paço do Lumiar.

Como desdobramento desse objetivo, destacamos os **objetivos específicos**, a saber: o primeiro constitui-se em descrever recursos materiais, pedagógicos, financeiros, infraestruturais e humanos, bem como estratégias de implementação como local, duração e frequência utilizados na prática de Formação Continuada, na Rede Pública Municipal de Paço do Lumiar (MA). Para a elaboração

tomamos por base o pensamento de Kenski (2012), ao afirmar que o que utilizamos em qualquer contexto, pessoal ou profissional, são formas distintas de tecnologias, simples ou complexas. Que o uso adequado de cada recurso ou ferramenta corresponde a uma técnica, ou seja, um conjunto de conhecimentos para a resolução de um fim específico, de acordo com os objetivos que se deseja alcançar.

No segundo objetivo específico reconhecemos que é necessário o entendimento de que há sempre perspectivas, visões de mundo, concepções de educação, de formação, de sujeito, de sociedade que orientam o pensar e o fazer de uma política vinculada a uma Rede Pública que, por sua vez, vincula-se e segue orientações do Estado e seus patrocinadores, como explicam Floriani (2008); Maués e Camargo (2022); Gatti (2008); Prada (1997).

Assim, o objetivo aqui dedica-se em apreender as abordagens teórico-metodológicas e respectivas intencionalidades políticas e pedagógicas, usadas para a fundamentação de conteúdos formativos desenvolvidos com as(os) professoras(es) da Rede Municipal.

Como forma de contemplar as etapas da formação, entendemos que seria necessário verificar formas de acompanhamento da Formação Continuada, desenvolvida na Rede Pública Municipal, bem como possíveis implicações para o desenvolvimento profissional docente dessa rede.

A respeito das formas de acompanhamento das Formações Continuadas, de que trata o terceiro objetivo específico, foi necessário fazer um breve recorte histórico sobre este prisma, por meio dos estudos e pesquisas de Santos (2011), que discute a Rede Nacional de Formação Continuada, criada pela Portaria MEC n.º 1.403, de 09 de junho de 2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores (Brasil, 2003).

Sobre esse sistema, segundo Santos (2011), compreende um Exame Nacional de Certificação de Professoras(es), com uma bolsa de incentivo à Formação Continuada, além da implantação de uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com ênfase na formação e profissionalização docente, relacionada a uma avaliação que se baseava na certificação de competências, como forma de viabilizar processos de progressão na carreira profissional, e regular o sistema de ensino.

O autor destaca que, a princípio, esse sistema de certificação e avaliação pressupunha a valorização e o reconhecimento docente no campo da formação de professoras(es). No entanto, Scheibe (2003) pontua que o referido sistema de avaliação foi visto pelos educadores como um meio de acirrar a individualização de responsabilidades sobre cada docente, prejudicando, assim, o movimento coletivo, além de fomentar a competitividade na escola.

A razão do resgate desse estudo, acontece pelo entendimento de que, quando analisamos e compreendemos as concepções políticas e ideológicas subjacentes aos modelos de avaliação, captamos com clareza os objetivos, os resultados esperados, além de suas intencionalidades. Por isso, a análise das formas de acompanhar as atividades relacionadas às formações continuadas com professoras(es) da Rede Pública Municipal de Paço do Lumiar (MA) estão contidas em um dos objetivos específicos desta pesquisa.

Como resposta às análises pretendidas, a proposta é elaborar um Caderno de Orientações que instrumentalize, a Gestão Educacional da SEMED, no sentido de entendimento e viabilização da participação de docentes no processo que envolve a formação continuada da rede.

Quanto ao Caderno de Orientações para a Gestão Educacional, Produto Técnico Tecnológico proposto, presente no quarto e último objetivo específico, sua elaboração ocorreu a partir das respostas encontradas nos diálogos com a equipe formadora, técnicas e técnicos em assuntos educacionais e coordenadoras dos departamentos da Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar (MA), além das análises das bases bibliográficas que serviram como fundamento para esta produção acadêmica-científica.

Na proposta, situamos a Formação Continuada e o modelo de gestão de processos formativos no contexto atual, com destaque para o modelo gerencial, seus respectivos conceitos e concepções, estratégias didático-pedagógicas, intencionalidades políticas e espaços priorizados. Contempla ainda, reflexão e produção que propiciem construções coletivas com as(os) professoras(es) da Rede Pública Municipal de Paço do Lumiar (MA).

Como se pode perceber, o Caderno de Orientações é produto de leituras no campo de pesquisa, de informações obtidas com a observação colaborativa e de entrevistas realizadas com as sujeitas/os selecionadas/os.

2 PERCURSOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na construção da pesquisa é necessário escolher caminhos viáveis para alcançar o que foi requerido nos objetivos e responder à questão de partida citada na seção anterior. Para tanto, devem ser feitas opções quanto aos percursos e elementos viabilizadores das ações inerentes às intenções do que se pretende produzir.

Desse modo, para o desenvolvimento da pesquisa se organiza um percurso teórico-metodológico, que pode ser entendido como um planejamento, com sequência minuciosa de métodos e procedimentos científicos realizados no decorrer da investigação.

Além desse aspecto, a metodologia de uma pesquisa viabiliza o atendimento de critérios como menor custo, maior fluidez, eficácia e confiabilidade nas informações e argumentos apresentados, pela rigurosidade que pressupõe o método científico.

Assim sendo, se fez a opção por uma abordagem quanti-qualitativa, pela defesa de que essa relação dialética é necessária para a compreensão pretendida. Sob essa abordagem de pesquisa Triviños (1987, p. 124) chama atenção e explica que “[...] rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade”.

É pertinente destacar com Pereira (2005, p. 55), que se deve atentar aos elementos formais para a construção de um texto acadêmico, por fazerem parte da “[...] elaboração: o epistemológico, o teórico, o morfológico e o técnico”. Pela ordem de apresentação, destacamos que o primeiro se refere à compreensão de como o conhecimento científico se constitui e, a partir dela, decidir o enfoque da pesquisa ou os processos discursivos usados. Nesta pesquisa o enfoque dialético é a opção pretendida.

O segundo caracteriza-se pela representação intelectual, metódica, organizada e de coerência interna que viabiliza romper com o conhecimento do senso comum, por meio da racionalização e explicação da realidade. Por isso, define o referencial teórico para consulta e diálogo necessário no processo da pesquisa.

Partimos então de um mapa teórico, entretanto, a busca por novas produções, por novas respostas e por novas indagações, se constitui um desejo

contínuo. A afirmação fundamenta-se na defesa de que o conhecimento não é algo pronto, dado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente (Lüdke; André, 1986). O terceiro elemento, “[...] o morfológico organiza os acontecimentos. Estrutura os objetos científicos”. (Pereira, 2005, p. 57). Por fim, o técnico, que se torna referência aos instrumentos de coleta de dados, que serão descritos adiante.

É oportuno esclarecer que, para iniciar o processo de investigação foi necessário o levantamento e a análise bibliográfica, com materiais que tratam do tema da pesquisa em questão, em livros, artigos, periódicos, anais de eventos e demais literaturas que nortearam o tema proposto. Muito embora a busca bibliográfica seja tratada comumente como uma etapa específica de pesquisa, defendemos que as leituras e análises dos materiais que abordam o tema da Formação Continuada devem acontecer em toda a construção da dissertação, assim como da escrita de cada linha que compõe o trabalho.

Por essa razão, como afirma Minayo (2016), a busca em estudos em uma mesma área de pesquisa, nos ajuda a identificar aqueles questionamentos já feitos, e que podem servir como primeiras respostas, além de apontar o caminho para que outros questionamentos sejam elaborados, com destaque para possíveis carências para melhorar a abordagem. Compreendemos que a revisão de literatura é um meio, ou um conjunto de meios para o embasamento teórico da investigação, alicerce que pode ser percebido no transcurso da escrita deste texto.

No que se refere a escrita da dissertação e de Produto Técnico Tecnológico, comporta o desejo de ser um texto dissertativo com argumentos lógicos, com explicação sobre do tema-problema de pesquisa com respeito a audiência. De igual modo, eleger como premissa ser “uma prática discursiva socialmente situada” (Hernández-Zamora, 2009), no sentido de associar as experiências, as vivências à reflexão teórica [o por-de-si] (Paixão, 2015).

2.1 Cenário da Investigação

A pesquisa é desenvolvida no município de Paço do Lumiar (MA), localizado a 26 quilômetros de distância da capital São Luís. De acordo com as informações contidas no *site* da Prefeitura do município, Paço do Lumiar foi criado a partir do desmembramento do município de São José de Ribamar em 07 de dezembro

de 1919 e faz parte da microrregião Aglomeração Urbana de São Luís, ou seja, compõe a região metropolitana.

Bairros como Maiobão, Maioba, Pindoba, Mocajituba, Iguaíba, Mojó, Paranã I, II e III, Vila Mercês e Residenciais Abdalla I e II, comunidade de Tendal-Mirim, Loteamento Todos os Santos, Vila São José I e II, comunidades dos Portos de Mocajituba, Caranguejo, Pau Deitado, as comunidades de Novo Horizonte, Nova Luz, Nova Vida, Jardins das Mercês, Residenciais Araguaia, Roseana Sarney, Conjunto Tambaú, Loteamento Jardim Paranã, Residencial Orquídeas, Vila Nazaré, entre outras vilas e comunidades, compõem o cenário geográfico de Paço do Lumiar. Tendo como prefeita Paula Azevedo Desterro, o município de Paço do Lumiar foi fundado em 07 de dezembro de 1959 com o desmembramento do município de São José de Ribamar, e com emancipação política em 11 de junho de 1971.

Figura 1 – Praça Nossa Senhora da Luz, Sede de Paço do Lumiar (MA)



Fonte: Site Coalize¹

O município possui extensas áreas verdes ainda não ocupadas por atividades humanas, e cursos de rios e mangues que a atravessam e contribuem para a economia local, muito embora a quantidade de habitantes tenha aumentado consideravelmente em razão do aumento de conjuntos residenciais nos últimos dez anos. Belezas naturais e um rico patrimônio da cultura popular, como o sotaque de

¹ Disponível em: <https://www.coalize.com.br/paco-do-lumiar-ma>

Matraca, representado pelos batalhões do Bumba-Meu-Boi da Maioba, da Pindoba e do Iguaíba, enriquecem culturalmente esta importante cidade da região metropolitana.

A economia está em processo de crescimento, com fomento de diversas atividades desenvolvidas no município, como o extrativismo, a pesca, a agricultura familiar e, ainda, o desenvolvimento do comércio atacadista e varejista, além de atividades ligadas ao Ecoturismo, que também movimentam a economia local.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do Censo de 2022, Paço do Lumiar tem cerca de 145.643 habitantes, com um expressivo crescimento nos últimos 12 anos em razão da migração de moradores de São Luís para esse município, além da construção de vários residenciais como Morada do Bosque e Primavera.

Sendo assim, o local em que a pesquisa acontece é na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), localizada na Avenida 13, quadra 145, nº 5, Conjunto Maiobão. De acordo com o *site* da Prefeitura, a Secretaria Municipal de Educação tem por competência:

- I – A formulação, coordenação, execução e monitoramento de políticas, planos e programas municipais de educação e a administração e avaliação do Sistema de Educação do Município;
- II – A promoção de estudos, pesquisas e diagnósticos visando a subsidiar a formulação de políticas e planos, a atuação da Secretaria e o aprimoramento do Sistema de Educação;
- III – A organização e manutenção de sistemas de informações e indicadores relativos à situação atual e evolução do ensino infantil, fundamental e especial no Município;
- IV – A formulação de diretrizes, normas e modelos pedagógicos, curriculares e tecnológicos para a execução e avaliação do processo de educação infantil, fundamental e especial na Rede Pública Municipal;
- V – A programação, coordenação, gestão e execução dos processos de Ensino Fundamental, infantil e especial nas unidades e instalações da rede municipal;
- VI – A organização, gestão e execução da assistência ao educando, do acesso e integração dos alunos à rede pública, da oferta de vagas e do fornecimento de merenda escolar;
- VII – A valorização, qualificação e aperfeiçoamento do quadro docente vinculado à Secretaria;
- VIII – O planejamento, construção, instalação e manutenção das unidades e equipamentos na Rede Municipal de Ensino;
- IX – A formulação, administração e controle de convênios, acordos e contratos com a União, o Estado e outras entidades nacionais e internacionais para o desenvolvimento de projetos e ações em educação, na área de competência do Município (Prefeitura de Paço Do Lumiar, 2023, n. p.)

O item VII, que fala sobre a valorização, qualificação e aperfeiçoamento do quadro docente, refere-se justamente às formações e aos treinamentos oferecidos pela SEMED, com vistas às progressões, elevação da qualidade do ensino e oferta de melhores salários.

Para Prada (1997), a qualificação tem um sentido mecanicista, pois implica em melhorar algumas qualidades já existentes, e o aperfeiçoamento envolve tornar os professores perfeitos, e relaciona-se com os outros termos usados para definir a Formação Continuada de Professores.

Essas são as expressões utilizadas pela SEMED para definir os processos de Formação Continuada de professores. Com isso, é possível notar que a SEMED busca atender ao que está disposto na LDBEN, a respeito das competências dos sistemas de ensino em garantir que a Formação Continuada ocorra de forma satisfatória, e alcance o número máximo de participantes, por meio da qualificação, valorização e aperfeiçoamento do quadro docente.

2.2 Tipo de Estudo e de Abordagem

Ao considerar a abordagem quanti-qualitativa, buscamos entender as perspectivas e sentidos sobre a gestão da Formação Continuada na Rede Pública Municipal, em face da política que trata sobre essa atividade docente. Buscamos evidenciar diferentes discursos, sentidos, produzir significados, considerar as subjetividades que fazem parte das(os) sujeitas(os) da pesquisa, representadas(os) aqui por um recorte, ou seja, um grupo de pessoas que trabalham e desempenham ações para materializar a política sobre a Formação Continuada de Professoras(es).

A partir da abordagem escolhida, e de acordo com Santos e Magalhães (2016), utilizamos a Pesquisa Colaborativa Crítica, que é uma metodologia de pesquisa para o contexto educacional, a partir da interação entre todos os sujeitos que ali atuam, onde os saberes são construídos, por meio da reflexão sobre os sentidos e significados das ações desempenhadas por todos e todas, cujo intuito é a transformação da realidade. Importa destacar que a totalidade aqui se refere a equipe técnica envolvida no planejamento, desenvolvimento e acompanhamento da proposta de formação em serviço da SEMED de Paço do Lumiar.

A afirmação de Santos e Magalhães (2016) remete à inferência de que o referencial teórico e metodológico que sustenta essa forma de pesquisar é a filosofia alinhada ao materialismo histórico-dialético, pelo entendimento que a vida humana e as suas transformações mantêm relação com as mudanças históricas, com a produção material.

Nesse sentido, homens e mulheres agem de forma ativa e decisiva no processo formativo. Há interação dialética entre as pessoas, a realidade social, a econômica, a política e a cultural é o ponto central (Ibiapina; Ferreira, 2011, p. 122). Nessa perspectiva, a produção acadêmica é resultado de uma pesquisa do tipo Colaborativa Crítica, por aglutinar ações e objetivos distintos nas relações, visto que, “[...] os objetivos da pesquisa e da formação se encontram imbricados, exigindo a inter-relação entre os atores do processo, distinguindo-se de outras modalidades pelo caráter de participação, colaboração e reflexão crítica que lhe é inerente. [...]”.

Segundo Ibiapina (2016), a Pesquisa Colaborativa Crítica tem por objetivo diminuir a distância existente entre teoria e prática, e se constrói a partir da associação de saberes teóricos e práticos, no intuito de aproximar o contexto acadêmico com as práticas desenvolvidas por docentes em sala de aula, neste caso a aproximação é com o contexto e sujeitos que ofertam, planejam, desenvolvem e avaliam a formação continuada na rede municipal em pauta.

A intenção, de acordo com o pensamento da pesquisadora citada, com o qual concordamos, foi estabelecer relação de troca para que os saberes acadêmicos não se distanciassem da realidade investigada, e os saberes e práticas fossem reconfigurados a partir dos conhecimentos acadêmicos.

Em outras palavras, foi importante a existência desse diálogo entre esses dois campos, pois muito embora sejam diferentes, o diálogo entre eles é positivo para ambos. Por essa razão, esta produção se caracteriza como a materialização dos resultados da pesquisa colaborativa crítica, pois construímos um trabalho coletivo e colaborativo com as sujeitas(os) que dele fizeram parte, com vistas a socialização de saberes e práticas para produzir novos significados e sentidos sobre os processos investigados, como explicam Ghedin e Franco (2011).

Na esteira desse pensar, importa esclarecer que “As implicações da pesquisa colaborativa vêm ao encontro de inúmeras demandas educacionais nos trazendo expectativas de construções e soluções coletivas” (Gava; Rocha; Garcia,

2018, p. 75). Na continuidade, a mesma pesquisa enfatiza que “as propostas colaborativas não se consolidam de forma natural, é preciso possibilitar esse aprendizado de escuta e partilha de práticas, percepções e perspectivas.

A pergunta aqui é como se constrói a ensejada consolidação. Dessa forma, (Gava; Rocha; Garcia, 2018, p. 75), defendem que esses espaços são construídos “por meio da mediação de conflitos e ideias e do respeito aos processos de cada membro, considerando essas premissas, para colaborar é preciso aprender”.

Complementa a defesa da importância da pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008, p. 114-115) ao explicitar tais dimensões quando da formação continuada em educação. Sobre isso, elucida que “[...] reconcilia duas dimensões [...] a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola”.

A utilização da pesquisa colaborativa se coaduna diretamente à concepção de uma Formação Continuada a partir do diálogo e da colaboração entre participantes. A reflexão sobre os saberes e a profissão docente é construída por meio da partilha de saberes e da interação para a resolução das demandas formativas e educacionais. Com isso, a pesquisa colaborativa se torna a metodologia oportuna para o desenvolvimento da investigação, e com os objetivos que foram propostos.

Como pode ser observado no desenvolvimento da escrita do trabalho “[...] todos os participantes são colaboradores de acordo com as suas possibilidades frente às atividades coletivas, que consistem em espaços de discussões de participação conjunta[...]” (Gava; Rocha; Garcia, 2018, p. 76). Destacamos também que os membros envolvidos no processo da investigação possuem responsabilidades distintas “[...] o pesquisador assume o papel de articulador dos conhecimentos acadêmicos e teóricos e os demais colaboram a partir de seus saberes práticos e perspectivas” (Gava; Rocha; Garcia, 2018, p. 76).

A escolha pela Pesquisa Colaborativa se articula com os objetivos propostos na investigação, e também se relaciona com a concepção de educação e de formação continuada que construímos na disciplina *Gestão Educacional e Escolar: fundamentos, processos e práticas*, ofertada como obrigatória, na linha da qual fazemos parte.

Na disciplina, entendemos que a Gestão é construída também pela partilha de saberes, das relações formais e informais que ocorrem dentro da escola, e que vão além das linhas hierárquicas estabelecidas em cargos e funções.

Segundo Paro (2016), para que ocorra uma gestão democrática da escola pública é necessário a participação de todas as famílias, educadoras(es), estudantes e funcionárias(os) da escola, ou seja, o envolvimento satisfatório da comunidade escolar. No entanto, não podemos desconsiderar as dificuldades sociais, econômicas e culturais que envolvem esse processo, e sua execução encontra obstáculos, o que torna utópico o discurso destacado pelo autor.

Como observamos, analisamos, estudamos e trabalhamos na rede pública municipal de Paço do Lumiar (MA), podemos afirmar que o pensamento de Paro (2016) tem fundamento, e que a reunião e participação da comunidade escolar com todos os seus representantes, é importante para a efetivação da democracia nos processos de decisão na escola.

As pesquisas colaborativas podem trazer contribuições para o campo acadêmico, em uma relação de troca entre ambos, em que a rede educacional e os seus componentes geram respostas, ao mesmo tempo em que revisitam os conhecimentos advindos da Formação Inicial, para a melhoria dos dois contextos (Gava; Rocha; Garcia, 2018).

2.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Consoante com a problemática investigativa e a sua intencionalidade os instrumentos e procedimentos de coleta de dados são selecionados, ou seja, a observação colaborativa e a entrevista gravada. Destaque e desdobramentos indicados a seguir.

2.4.1 Observação colaborativa

Para a realização da pesquisa, inicialmente, entramos em contato com a coordenação do PPGE para solicitar ofício, nº 18/2023, que foi entregue na Secretaria Municipal de Educação – SEMED de Paço do Lumiar/MA, com o propósito de requerer autorização para realizar a pesquisa nesse local. Após o consentimento da Secretária

Adjunta de Educação, por meio de declaração datada e assinada, realizamos o cadastro na Plataforma Brasil.

Por sua importância, por meio das observações colaborativas e participantes, buscamos observar as formações continuadas em desenvolvimento, no momento de sua execução, tanto aquelas realizadas pela equipe do município de Sobral (CE), quanto as realizadas pelas formadoras da SEMED, em Paço do Lumiar. Apesar da pretensão e complexidade que essa ação representa no início, não houve obstáculos nesse momento da pesquisa, mesmo que todos os encontros formativos tenham sido presenciais.

Nesse ponto, é necessário ressaltar que, como professora da rede pública de ensino do referido município, já havia participado de várias outras formações, mas não teria sido apropriado apenas citar o que já havia observado como professora dos anos iniciais, pois os contextos sofrem mudanças e as pessoas em atuação também.

É preciso considerar ainda, que, como mestranda, os objetivos a serem alcançados foram diferentes do momento em que estava nas Formações apenas como professora, o que direcionou o meu olhar - agora de pesquisadora - para outros aspectos da formação continuada, que antes não eram levados em consideração.

Além disso, é a partir da observação e audição das(os) professoras(es) nessas atividades que o campo acadêmico se aproxima e interage com os saberes construídos na escola, por meio das falas das professoras formadoras como pressupõe a pesquisa colaborativa.

Sendo assim, não é possível pensar em uma metodologia cuja base é a colaboração sem considerar a observação colaborativa como parte integrante da investigação. Com isso, entendemos que, as reflexões devem ser empreendidas diante das mudanças que se apresentam ao contexto em questão. Nas palavras de Franco (2000, p. 13):

[...] a prática reflexiva, como uma proposta político-pedagógica, necessita, para se efetivar, que se assume a dialeticidade como forma de construção da realidade histórica; necessita de espaços institucionais não excessivamente burocratizados [...] onde se valorize os comportamentos colaborativos, solidários, críticos, intersubjetivos [...]; precisa se consolidar no sentido da não-aceitação de verdades prontas [...]; todos os envolvidos na prática reflexiva precisam constituir-se em investigadores no contexto da prática.

A participação nos encontros de formação foi necessária para o conhecimento das equipes formadoras, dos temas discutidos e das metas

estabelecidas, dos objetivos propostos para cada formação, para o reconhecimento do público-alvo, e de possíveis mudanças estruturais e metodológicas, assim como as inquietações em cada parte desse processo.

Com isso, o lugar de pesquisadora situa a professora em outro lugar, passando de professora da rede pública municipal para pesquisadora, condição que traz mudanças de leituras sobre o contexto em questão, porque “A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam” (Boff, 1997, n. p.).

Por meio da observação colaborativa, também é possível analisar os pressupostos teóricos e metodológicos adotados, bem como os instrumentos didático-pedagógicos das professoras formadoras para identificar representações e elaborar indagações pertinentes. Além da Formação Continuada, na medida do possível, intentou-se também observar o planejamento das formações, ou seja, acompanhar a preparação da equipe formadora.

2.4.2 Entrevista gravada

A partir do pensamento de Minayo (2016), entendemos que as entrevistas são consideradas como conversas que possuem uma finalidade, e se classificam de acordo com sua forma de organização. Para Kaufmann (2013), a unidade principal de referência é a palavra gravada. Na explicação de Paixão (2015, p. 42), “Os dados qualitativos são recolhidos de modo que a palavra registrada no gravador se torna o elemento central do dispositivo e deve servir como guia para analisar os sentidos e as mediações”, neste caso, em situação formativa descrita pelas(os) sujeitas(os) da pesquisa.

Por isso, a pesquisadora faz o exercício “[...] de se colocar intensamente na escuta”. (Kaufmann, 2013, p. 81). A esse respeito, a escuta é sobre o cuidado de o “[...] dito pelas interlocutoras, refletindo a respeito enquanto falam, para não correr o risco de, posteriormente, ter que fazer elaborações ricas com um material pobre ou cheio de lacunas”. (Paixão, 2015, p. 42-43).

Com isso, foram realizadas entrevistas em que as perguntas abordaram importantes temáticas, de maneira que as pessoas que responderam, discorreram livremente sobre o assunto tratado sem perder de vista a indagação que havia sido formulada. A entrevista também se constituiu como uma opção viável, pois como bem

considera Minayo (2016), podemos aprofundar as reflexões sobre o tema proposto, sem estar limitado por respostas prontas e previamente definidas.

No que diz respeito às perguntas, podemos analisar informações mais subjetivas que, embora demandem interpretações mais atentas e minuciosas, nos dão informações mais amplas. Na entrevista são utilizadas perguntas, em que as pessoas têm liberdade de pronunciamento sobre o assunto em questão, mas sem distanciar-se da indagação feita.

Exemplos de perguntas realizadas com a equipe técnica da SEMED:

- Qual é a importância e/ou contribuição das Formações Continuidas para a educação em Paço do Lumiar?
- Como tem sido feito acompanhamento das Formações Continuidas realizadas com as(os) professoras(res)? Qual a finalidade de avaliações, se forem realizadas?
- Quais os objetivos das Formações Continuidas desenvolvidas com professoras(res) na Rede de Ensino?
- Sobre o planejamento das Formações Continuidas: Quem são os participantes? Como são realizados? Quais são os recursos e estruturas utilizados?
- Quais os critérios de escolha dos membros que compõem a equipe formadora?

É pertinente ressaltar que, as entrevistas gravadas complementam as informações obtidas por meio da observação colaborativa, ao mesmo tempo em que trazem mais profundidade à investigação e destacam possíveis contradições no contexto observado. Dessa forma, ao ouvir e registrar as opiniões e pontos de vista de cada participante das entrevistas foi possível perceber pontos relevantes que não se desvelaram no período da observação, e que, possivelmente, não seriam claros se a opção fosse a aplicação de um questionário.

2.5 Sujeitas/os e *Lócus* de Pesquisa

As sujeitas(os) participantes desta etapa da pesquisa foram, respectivamente: a Coordenadora dos Anos Iniciais, toda a equipe que organiza as Formações Continuidas com as(os) professoras(es) dos Anos Iniciais, a

Coordenadora Pedagógica Geral da SEMED, os coordenadores e técnicos do Departamento de Currículo e Avaliação, e a secretária adjunta que também já trabalhou como formadora na SEMED, e que foi a responsável por autorizar a realização desta pesquisa na Secretaria Municipal de Educação.

Desse grupo, composto por dez pessoas, cinco já trabalharam como formadoras(es) na SEMED e ocupam outros cargos de direção e/ou coordenação, razão pela qual foram escolhidos para participar da pesquisa.

Concordamos com Minayo (2016) em que a qualificação da seleção dos sujeitos incluídos na investigação está naquela em que é possível abranger a totalidade do problema investigado, considerando a existência de múltiplas dimensões. Com esse contato, e as informações obtidas, foi possível descrever e analisar o percurso metodológico adotado pela Gestão Educacional na composição e organização das formações continuadas das(os) professoras(es), bem como o teor da política adotada nesse processo.

O critério de escolha dos participantes da pesquisa está relacionado com a participação direta na gestão da política de formação continuada com as(os) professoras(es) dos anos iniciais. Sendo assim, escolhemos a equipe responsável pelo planejamento, organização e implementação das formações continuadas, composta por cinco professoras da rede pública de ensino e sua coordenadora direta, além da coordenadora pedagógica geral da SEMED, os técnicos do Departamento de Currículo e Avaliação e a Secretária Adjunta de Educação do município.

Ao todo foram dez pessoas componentes deste grupo, em que todos são formadores, ou já trabalharam como formadores antes de ocuparem os cargos atuais. Ainda assim, suas funções relacionam-se diretamente com as formações continuadas. Por essa razão, o ponto de vista desses profissionais traz contribuições importantes na construção do trabalho, bem como na elaboração do produto técnico.

O contato feito com a equipe acontece de maneira produtiva e sem impedimentos, o único desafio era o ajuste de horários e datas, uma vez que estavam em finalização de atividades formativas da SEMED e as avaliações externas SAEB e SEAMA, respectivamente.

Logo após a aprovação do projeto de pesquisa, expresso no Parecer Consubstanciado nº 6.547.062 em anexo, as entrevistas foram iniciadas, sendo

realizadas no prédio da SEMED, nos turnos matutino e vespertino, de acordo com a disponibilidade de participantes e a agenda de atividades da Secretaria.

Para fazer a identificação e o perfilamento das pessoas que participaram das entrevistas foi elaborado um formulário de identificação (em anexo), para captar dados importantes como a formação acadêmica, tempo de carreira como formadora ou formador, cargos ocupados além dessa função, dentre outras informações básicas.

Com isso foi possível compreender que, sobre a equipe de formadoras da SEMED, composta por seis professoras, apenas a Coordenadora dos Anos Iniciais (nome específico do departamento em questão) tem formação inicial na área de Letras, as demais professoras têm graduação em Pedagogia.

Todas declararam ter pós-graduação relacionada com a educação básica, área em que trabalham, seja em Educação Integral, Letramento e Alfabetização, Gestão Educacional, e/ou Gestão e Supervisão. Sobre o tempo total de atuação como formadoras, foram unânimes em afirmar que o tempo total está entre 6 e 15 anos de carreira.

Quanto aos demais participantes, a secretária adjunta de educação tem formação em Pedagogia e pós-graduação em Gestão e Coordenação, além de Educação Infantil. A coordenadora pedagógica tem formação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. Os dois técnicos do Departamento de Currículo e Avaliação tem formação inicial em Pedagogia, e pós-graduação em Alfabetização, Psicopedagogia, Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional.

Da mesma forma que as professoras do Departamento dos Anos Iniciais, os demais participantes têm experiência como docentes, e já trabalharam tanto na rede pública quanto na rede privada, no município de Paço do Lumiar ou em outros municípios do Maranhão. O tempo de carreira como formadora ou formador também compreende 6 a 15 anos.

Quanto ao local da pesquisa, localizamos no município Paço do Lumiar (MA), na Secretaria Municipal de Educação, com endereço na Avenida 13, bairro Maiobão, cerca de 25 km de distância da capital São Luís. Nela, estão o Conselho Municipal de Educação, Conselho de Alimentação Escolar e CACS – FUNDEB.

A Secretaria está dividida em duas coordenações, a Coordenação Administrativa e a Coordenação Pedagógica. A primeira, composta pelos seguintes departamentos:

- a) Departamento de Programas Federais, composto pelas seguintes Divisões: Censo Escolar; Prestação de Contas/PDDE; Alimentação Escolar; Contas Públicas; SIMEC/PAR; PSE;
- b) Departamento de Tecnologias da Informação (TI);
- c) Departamento de Recursos Humanos;
- d) Departamento de Almoxarifado;
- e) Departamento de Transportes;
- f) Departamento de Arquitetura e Engenharia.

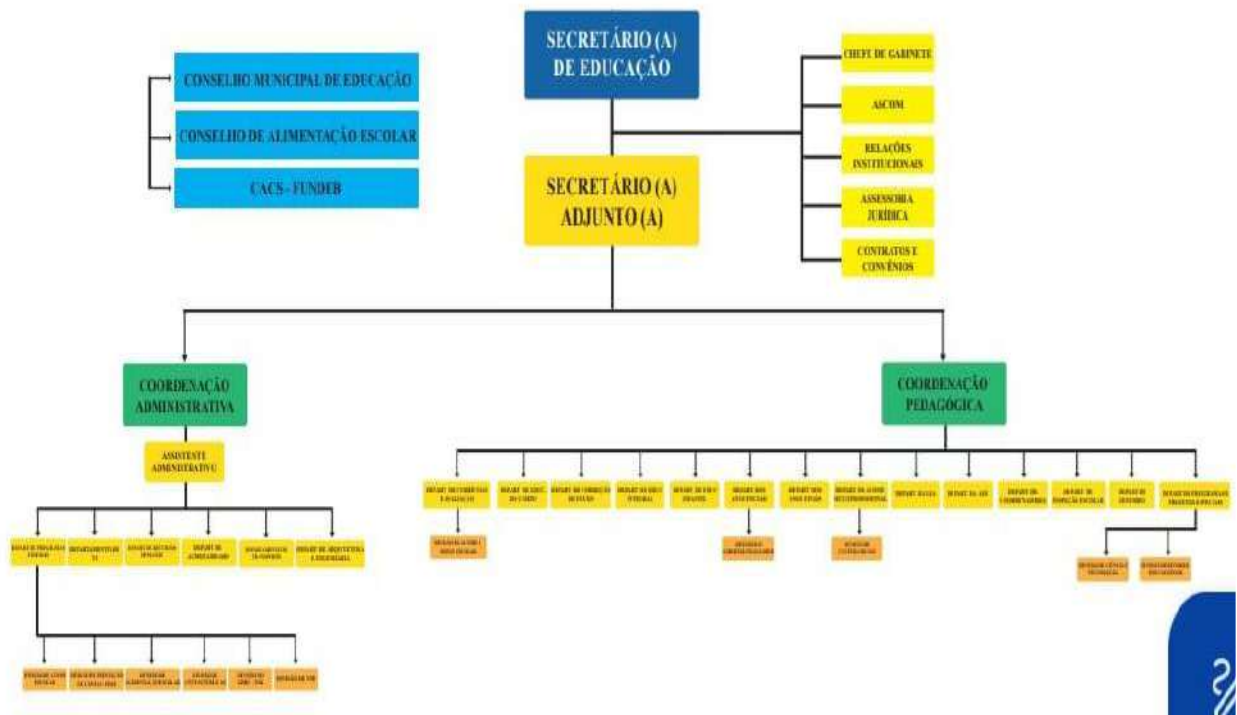
A segunda, a Coordenação Pedagógica, por sua vez, dividida nos departamentos abaixo relacionados:

- a) Departamento de Currículo e Avaliação, composto também pela Divisão de Acompanhamento e Monitoramento Escolar;
- b) Departamento de Educação do Campo;
- c) Departamento Correção de Fluxo;
- d) Departamento de Educação Integral;
- e) Departamento de Educação Infantil;
- f) Departamento dos Anos Iniciais, composto pela Divisão do Programa Libertar Pelo Saber;
- g) Departamento dos Anos Finais;
- h) Departamento de Acompanhamento Multiprofissional, composto pela Divisão de Cultura de Paz;
- i) Departamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- j) Departamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- k) Departamento de Inspeção Escolar;
- l) Departamento de Gestores;
- m) Departamento de Programas e Projetos Especiais, composto pela Divisão de Ciência e Tecnologia, e pela Divisão de Diversidades Educacionais.

A SEMED está ligada a Chefia de Gabinete da Prefeitura, a Assessoria de Comunicação, Setor de Relações Institucionais, Assessoria Jurídica e Setor de Contratos e Convênios. Dessa forma, a sua divisão é de acordo com o organograma abaixo, em que o prédio é formado por três pavimentos, o térreo, o primeiro e o

segundo andar. Não possui anexos em outras localidades do município, concentra nele as atividades administrativas e pedagógicas.

Figura 2 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar



Fonte: Coordenação Pedagógica da SEMED Paço do Lumiar (MA)

Apenas nos momentos em que acontecem os encontros de formação, com professoras(es), gestoras(es) e/ou servidores do município, são utilizadas as salas de aula do Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESF, localizado na Avenida 14, no bairro Maiobão.

2.6 Organização e Análise de Dados

Com o levantamento das informações, fizemos o tratamento e análise do material obtido com as entrevistas gravadas e observações colaborativas. Dessa forma, foram analisados os dados expressos em cada resposta, com precisa interpretação deles, à luz das teorias e conceitos que embasaram a pesquisa. Sobre a análise de conteúdo, Moraes (1999, p. 8), traz o seguinte recorte histórico:

A análise de conteúdo tem sua origem no final do século passado. Suas características e diferentes abordagens, entretanto, foram desenvolvidas, especialmente, ao longo dos últimos cinquenta anos. Mesmo tendo sido uma

fase de grande produtividade aquela em que esteve orientada pelo paradigma positivista, valorizando sobretudo a objetividade e a quantificação, esta metodologia de análise de dados está atingindo novas e mais desafiadoras possibilidades na medida em que se integra cada vez mais na exploração qualitativa de mensagens e informações.

Gomes (2016), destaca a decomposição do material a ser analisado, descrição dos resultados organizados em categorias, interpretação dos resultados obtidos com o auxílio do referencial teórico adotado. Sobre esse aspecto Goldenberg (2020, p. 100) apresenta os argumentos que seguem.

Deve-se analisar comparativamente as diferentes respostas, as ideias novas que aparecem, o que confirma e o que rejeita as hipóteses iniciais, o que estes dados levam a pensar de maneira mais ampla. Este momento exige muito tempo de reflexão e dedicação para se tirar o máximo de ideias de cada resposta conseguida. É o ponto em que se percebe com mais nitidez o estilo do pesquisador: seu conhecimento teórico acumulado durante anos, sua criatividade para analisar cada dado e seu bom senso. Muitos pesquisadores deixam para escrever seus relatórios poucos dias antes da entrega, o que empobrece suas análises e conclusões (Goldenberg, 2020, p. 100).

A interpretação dos dados obtidos abrange também as dificuldades encontradas no campo investigado, no alcance das(os) sujeitas(os) entrevistadas(os) e no momento da observação. Ou seja, a análise alcança tudo o que foi dito e feito, e o que deixamos de fazer por ocasião dos impedimentos que ocorreram, e até mesmo as perguntas que não foram respondidas.

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168).

Nesse momento de análise, retomamos sempre os objetivos que foram propostos, e os referenciais teóricos adotados, para nortear a interpretação das informações obtidas. Segundo Goldenberg (2020), nesse momento estabelecemos um diálogo com os autores estudados e suas ideias principais, em uma discussão produtiva que pode ir além de meras citações e frases selecionadas, para uma visão mais ampla do problema proposto e das respostas ouvidas, com vista a construção de conhecimentos fundamentados e devidamente analisados. A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1979, p. 42), é definida como:

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

Em outras palavras, nesse ponto da análise, comparamos o que havíamos proposto no início da investigação, e o que conseguimos realizar na prática. Aqui retomamos a justificativa, pois nela são explicitados os motivos que tornam o tema da pesquisa relevante para a investigação, e como isso pôde contribuir para o avanço dos estudos científicos e, no caso específico desta proposta, com as Formações Continuidas em Paço do Lumiar (MA). Sobre a interpretação das informações obtidas é possível afirmar:

À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final (Alves-Mazzotti; Gewandszajder, 1998, p. 170).

Isso nos faz entender que a interpretação e análise dos dados obtidos no campo da pesquisa não se traduz em uma atividade final, ou a resposta última para os questionamentos levantados nesta investigação.

Trata-se, pois, de estabelecer relações de sentido entre os conhecimentos levantados no início da pesquisa, o pressuposto de pesquisa e as respostas obtidas em campo, tanto aquelas que foram verbalmente expressas quanto o que está nas entrelinhas do contexto em questão.

A dissertação está organizada em cinco seções, sendo a primeira, dedicada à introdução, em que apresentamos a vinculação institucional, primeiras definições sobre Formação Continuada, justificativa de pesquisa, a questão central e demais questões norteadoras, além dos objetivos geral e específicos, bem como o pressuposto inicial.

Na segunda seção apresentamos o percurso metodológico composto pelo cenário da investigação, o tipo de estudo e a abordagem escolhida, instrumentos e procedimentos de coleta de informações, participantes e critérios de escolha, as formas de organização e análise de dados e a organização das seções.

A terceira seção, intitulada *A Gestão da Política de Formação Continuada de Professoras(es): fundamentos teóricos*, apresenta os fundamentos teóricos que

nortearam a análise no trabalho e está subdividida em quatro partes: *Sentidos da Formação Continuada a partir da década de 1990: aspectos históricos; Concepções de Formação Continuada; Modelos de Formação Continuada; e Dimensões da Formação Continuada.*

A quarta seção denominada *A Gestão da Política de Formação Continuada com professoras(es) em Paço do Lumiar (MA)*, contém as análises de informações coletas na SEMED com a equipe de formadoras e demais técnicas(os) da instituição. Na quinta seção temos a descrição do Produto Técnico Tecnológico, que apresenta um Caderno de Orientações para a Gestão Educacional.

O tema Modelo Gerencial na Educação Básica decorre da análise da relação entre o modelo gerencial e a Formação Continuada da SEMED de Paço do Lumiar (MA), sobretudo quando focaliza a qualidade social da formação, desejada para professoras(es) que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, tem como principal objetivo explicitar a relação entre as orientações do modelo gerencial e a política de formação continuada no atual contexto, ao se estabelecer as principais características do Modelo Gerencial de Gestão Educacional, para propor alternativas de soluções que venham instrumentalizar a Gestão Educacional, no sentido de construir uma formação continuada em que professoras e professores sejam os protagonistas nos distintos momentos do processo formativo.

Apoiamos em Hypólito (2011), Hood (1991), Maués e Camargo (2022), Gatti (2008), dentre outros para fazer as construções conceituais que embasam o referido Produto Técnico Tecnológico (PTT), bem como responder as perguntas que o compõem.

Por último, as *Considerações Finais*, em que se faz o encerramento das reflexões desenvolvidas bem como, a constatação sobre o alcance dos objetivos, se a questão de partida é respondida se o pressuposto de pesquisa é confirmado ou não. Além disso, esse espaço é reservado para as considerações e constatações das pesquisadoras.

3 A GESTÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES): fundamentos teóricos

Para analisar a Gestão da Política de Formação Continuada desenvolvida no município de Paço do Lumiar (MA), torna-se imperativo rever o que pesquisadoras e pesquisadores definem como Formação de Professoras(es), Formação Continuada e os conceitos subjacentes, bem como compreender o percurso histórico das Formações Continuadas de Professores no Brasil, para entender aspectos importantes e suas relações intrínsecas.

Por essa razão, é pertinente delinear o percurso histórico da Formação Continuada no Brasil, num recorte de meados dos anos 1990 até os anos 2000, além de destacar os pressupostos apresentados, que são fundamentos para a leitura do contexto social investigado, os modelos e dimensões da Formação Continuada, além do percurso da Formação Continuada descrito nos principais documentos legais e diretrizes para a educação nacional, estadual e municipal.

3.1 Sentidos da formação continuada a partir da década de 1990

As reformas educacionais na América Latina, em especial no Brasil, são implantadas desde o final da década de 1960 e indicam a necessidade de formar trabalhadoras(es) da educação para que, por meio de suas práticas, criem condições para a transformação da escola, da educação e da sociedade.

Nas palavras de Maués e Camargo (2022, n. p.), essa intenção fica em evidência na década 1990 e início dos anos 2000, em que “O século XX foi marcado por tentativas de ampliação da escolarização obrigatória em países da América Latina [...] entendimento de que a educação escolar ou a sua falta seriam as causadoras do atraso e da pobreza social [...]”.

Ao se considerar o sistema social, político, econômico e os organismos patrocinadores das reformas, pode-se concluir que esse propósito esconde intencionalidades, como, por exemplo, o de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva, como explicam Maués e Camargo, (2022, n. p.): “As estratégias para fortalecimento do capital humano estão voltadas para a dinamização das economias e visam à solução dos problemas sociais”.

De acordo com Albuquerque (2021), em meio a um cenário de reformas políticas e econômicas, houve a elaboração de algumas políticas públicas no Brasil em meados dos anos 1990, e no escopo das políticas sociais temos aquelas relacionadas às políticas educacionais, com novo enfoque e objetivos dirigidos à

formação de professoras(es), a partir do entendimento de que a qualificação profissional de professoras(es) estaria diretamente ligada aos positivos resultados nos índices educacionais. Ainda segundo o autor, a formação de professoras(es) nesse período, dentro do quadro das reformas educacionais, está situada entre as mudanças nos sistemas educacionais e as exigências advindas da nova ordem do capital.

Nesse sentido, é possível perceber que é atribuída à formação de professoras(es) e a sua conseqüente qualificação, a elevação dos indicadores educacionais e econômicos, que deveriam caminhar em paralelo com o desenvolvimento de países latino-americanos. Em uma tradução que atendia à construção de uma sociedade neoliberal, as reformas educacionais implementadas deveriam estar sujeitas às mudanças que o capital exigia “da” e “na” própria sociedade.

A partir dessas reformas, de forma mais específica, as Formações Continuadas de professoras(es) a partir da década de 1990, passaram por mudanças significativas. O Ministério da Educação (MEC) implementou programas de Formação Continuada, principalmente para docentes que compunham a Educação Básica, sobretudo profissionais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Gatti (2008) destaca, que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996, as Formações Continuadas ganharam maior importância e, com isso, essas formações passaram a ser vistas como um meio de minimizar as lacunas deixadas pela Formação Inicial, uma vez que o entendimento era de que as faltas não resolvidas na Formação Inicial eram as responsáveis pelos problemas na qualidade do ensino.

A LDBEN n.º 9.394/1996, define a Formação Continuada como capacitação em serviço (art. 61, I); aperfeiçoamento profissional continuado (art. 67, II) e treinamento em serviço (art. 87) (Brasil, 1996). No entanto, apesar das definições colocadas acima, destacadas por Floriani (2008), as diferenças não se reduzem a questões meramente semânticas, mas traduzem as concepções adotadas sobre as Formações Continuadas e suas funções sociais e educacionais.

Ainda conforme Floriani (2008), a expressão “capacitação” nos remete à ideia de tornar capaz aquele que é incapaz por meio do convencimento a seguir um direcionamento elaborado previamente ou uma forma de doutrinação. Essa visão coloca professoras(es) em uma posição que consegue ser ainda menor que a própria

concepção de subalternidade, as(os) tratando como alguém de fato incapaz de implementar mudanças e refletir sobre a própria realidade onde estão situadas. Prada (1997) destaca o termo “aperfeiçoamento”, no sentido de tornar perfeito o que está imperfeito, o que é igualmente inadequado.

Em ambos os casos, percebemos a responsabilização direta das(os) professoras(es) a respeito dos problemas educacionais apresentados, dos baixos índices e dos resultados deficientes nos indicadores de qualidade. A ideia é que, os problemas da educação brasileira residem predominantemente na formação deficitária dos profissionais docentes, sobretudo no que diz respeito à Formação Inicial, e que essa deve ser complementada pelas Formações Continuadas.

A elevação do lugar ocupado pelas Formações Continuadas na LDBEN representa um avanço nas políticas públicas que tratam da Educação Nacional da década de 1990, com destaque para a valorização profissional, novas atribuições aos sistemas de ensino quanto à implementação das próprias formações, em uma clara articulação com as esferas municipais, estaduais e federais, estabelecimento de parâmetros e condições adequadas ao trabalho docente, além de aperfeiçoamento continuado.

No entanto, muito embora todos esses aspectos sejam vistos como pontos positivos para docentes em todas as unidades da federação, entendemos que, na mesma medida em que os sistemas de ensino passaram por mudanças estruturais, que geraram responsabilidades quanto à oferta de cursos e programas de Formação Continuada, expressos na Carta Magna da educação brasileira, também é possível perceber que, o que deveriam ser momentos democráticos de construção coletiva de conhecimento e saberes necessários ao exercício docente, por vezes têm se tornado espaços de treinamentos e repetições de rotinas elaboradas por equipes consideradas especialistas, mas que não se coadunam com a realidade vista em cada sala de aula.

Programas e pacotes de formações adotadas por alguns municípios, a partir das experiências de outros lugares mais distantes, vão na contramão da ideia de formação contextualizada, cujo ponto de partida é a sala de aula que desejamos melhorar, ou seja, o espaço onde professoras(es) estão trabalhando no momento, onde devemos construir nossas análises e para onde devemos direcionar nossos esforços.

No bojo das mudanças do cenário educacional, situadas entre a década de 1990 e o início dos anos 2000, no que diz respeito à reformulação das Formações Continuadas, temos o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172, de 2001 (BRASIL, 2001). Nesse documento, temos atenção especial à Formação Continuada, definida como formação permanente em serviço dos profissionais da educação.

Essa formação permanente de que trata o PNE, é uma forma de garantir que todos os profissionais da educação se mantenham atualizados e qualificados em razão da velocidade e quantidade de informações e conhecimentos que surgem a cada dia na sociedade, sobre os quais a educação precisa acompanhar. A rapidez com que as mudanças científicas ocorrem, exige que professoras(es) estejam sempre alinhadas(os) com os últimos acontecimentos (Brasil, 2001).

Em outras palavras, o PNE mencionado traz a ideia de que as práticas formativas devem acompanhar os avanços, por sugerir atualização de conteúdos e métodos com vistas à modernização do ensino e da escola como um todo. Em consonância com o que está descrito na LDBEN (Brasil, 1996), o PNE indica que as formações devem ser garantidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais, sobretudo em relação à sua periodicidade, formas de financiamento e parcerias com universidades e demais Instituições de Ensino Superior (IES).

Existem ainda outras semelhanças entre a LDBEN e o PNE, por exemplo, a sugestão de utilização da modalidade de Educação a Distância (EaD). É compreensível, do ponto de vista do alcance que Formações Continuadas podem ter, além da disponibilidade e flexibilidade de horários em que as(os) professoras(es) poderão participar sem, contudo, atravessar os períodos em que estão em sala de aula. Além desse fato, o uso de recursos tecnológicos dessa natureza possibilitaria também a utilização de ferramentas digitais para as formações sem maiores custos.

O PNE sinaliza para uma política de valorização do magistério, com novos Planos de Cargos e Carreira, com remunerações consideradas dignas, condições de trabalho condizentes com as necessidades de profissionais e estudantes (espaço físico adequado; quantidades de alunos por turmas, tornando, assim, viáveis as atividades docentes e a promoção da aprendizagem; materiais atualizados; livros didáticos na quantidade correta, e que alcance o número de estudantes por escolas, dentre outros pontos igualmente importantes).

Além do PNE e a LDBEN, entendemos ser pertinente destacar também a Portaria n.º 1.403, de 09 de junho de 2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professoras(es) (Brasil, 2003). Esse documento trata sobre um Exame Nacional de Certificação para professoras(es), com bolsas de incentivo à Formação Continuada e a implantação de uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. A criação dessas medidas seria uma forma de viabilizar a progressão na carreira de professoras(es) por meio dos créditos obtidos nas referidas avaliações.

No entanto, para Scheibe (2003), essa forma de avaliação e classificação fomentaria a competitividade e a meritocracia, dando mais enfoque aos aspectos individuais, do que às condições reais em que a docência é feita dia após dia. Além disso, as avaliações não seriam suficientes para abranger questões inerentes à docência, e que não se limitam à formação de professoras(es).

Assim, as atribuições do Estado, para garantir condições dignas de trabalho às(aos) professoras(es), e de aprendizado às(aos) estudantes, seriam postas em segundo plano, e professoras(es) diretamente responsabilizadas(os) pelos resultados dos quais não têm domínio completo sobre os fatores que as(os) influenciam.

Essa matéria é tratada na Lei Nº 13.005/2014, lei que aprova o PNE 2014-2034, ao determinar, na meta dezesseis, que a Formação Continuada de Professoras(es) seja realizada da seguinte forma:

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

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

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.

O PNE 2014-2034 indica a garantia da formação continuada para todos(as) os(as) profissionais da educação básica, grupo em que as(os) professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental estão inseridas(os). A expressão “garantir a

todos” carrega o peso da abrangência da totalidade do contingente que compõem o quadro dessas(es) profissionais. E que, no contexto luminense da implementação, ou seja, na materialização do que dispõe a lei em questão, a realidade mostra-se diferente e divergente do que contém o PNE.

Castro (2007) coloca que ocorreram transformações sociais expressivas e significativas no início dos anos 1970, não apenas no setor privado, mas também no setor público, como resultado da falência do modelo burocrático, cuja padronização de processos e instrumentos é um ponto alto. Aos problemas econômicos da época são relacionados problemas estruturais, por isso, as soluções residem na redução do domínio do Estado, e a consequente abertura das economias nacionais ao comércio global para criar perspectivas e caminhos para a estabilidade monetária e investimentos.

Em consequência, como explicam Cabral Neto e Rodriguez (2007, p. 15):

As reformas educativas desenhadas a partir desse movimento tiveram por base alguns elementos centrais, dentre os quais se destacam: os intensos processos de descentralização; a criação de sistemas nacionais de avaliação de desempenho e de valorização docente; as reformas curriculares; as novas formas de gestão dos sistemas de ensino.

No entanto, as transformações ocorridas no cenário educacional advindas desse modelo de gestão não ocorreram de um dia para o outro, mas em um processo que se acirra na década de 1990. Muito embora, nesta dissertação façamos um recorte sobre as Políticas Educacionais nesse período, nesse momento damos enfoque ao modelo Gerencial e seus efeitos.

Para compreender do que se trata essas transformações é necessário ressaltar que, como resultados dessa reforma educacional no Brasil, nos anos 1990, levam a uma nova gestão educacional e, por conseguinte, uma reorganização da escola sob os moldes da administração empresarial.

A autonomia, nesse enfoque, passa a ser entendida como consentimento para construir, na escola, uma cultura de organização de origem empresarial; a descentralização passa a ser caracterizada como desconcentração de responsabilidade e não redistribuição de poder, congruente com a “ordem espontânea” do mercado, respeitadora da liberdade individual e da garantia da eficiência; a participação, por fim, é encarada essencialmente como uma técnica de gestão e, portanto, um fator de coesão de consenso. Não há na instituição escolar, espaço para o conflito, para o debate e para o confronto de ideias (Cabral Neto; Castro, 2007, p. 43).

A instituição escolar passa a ser equiparada a empresas, isso se traduz não só por meio de uma linguagem técnica específica do ambiente empresarial, mas por meio de ações de fomento a eficiência, eficácia e produtividade, além de forte ênfase em resultados. Assim, a educação, materializada na escola, cumpre o papel de reproduzir o que o sistema coloca como exigência para uma nova ordem.

Hypólito (2008) indica algumas características sobre o modelo gerencialista e seus efeitos nas políticas educacionais:

O modelo gerencialista parece ser hegemônico nas políticas educacionais, com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, rankings de escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação (Hypólito, 2008, p. 78).

É possível perceber a influência desse modelo na educação brasileira por meio da presença cada vez mais crescente de institutos e fundações que fornecem assessorias e consultorias para secretarias de educação em esferas estaduais e municipais, como forma de elevar a qualidade do ensino e otimizar os resultados da aprendizagem dos estudantes. O aspecto da responsabilização, sobretudo de professores é um dos pontos mais relevantes e merece atenção.

Para compreender os significados que permeiam e contém o modelo gerencial, sobre o qual iremos abordar na seção, é válido destacar alguns conceitos importantes. Como a definição apresentada por Hypólito (2011) que, ao abordar o neoliberalismo, faz um breve resgate sobre o início desse modelo na educação brasileira e como se consolidou. Esclarece:

Atualmente, o neoliberalismo assume outras facetas, transfigura-se em modelos aparentemente democráticos, que se hibridizam e formam o que se pode nomear como gerencialismo, cujo critério básico reside em tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida. O que se poderia genericamente designar modelos pós-fordistas de gestão aplicados à gestão pública educacional (grifo meu). (Hypólito, 2011, p. 65).

Como se identifica, a partir desse modelo ocorre a inserção de conceitos advindos da administração de empresas no contexto educacional brasileiro, como eficiência, eficácia, empreendedorismo, autoavaliação, gestão da qualidade, dentre outros termos próprios dessa área.

No entanto, para além das nomenclaturas e termos técnicos, principalmente nos anos 1990, o cenário das políticas educacionais brasileiras foi

fortemente influenciado pelo modelo gerencial e ocorreram mudanças significativas. É possível perceber que:

É neste contexto que se desenvolvem as políticas educativas no Brasil na virada do Século, guiada desde há muito por organismos de ajuda internacional, como o Banco Mundial, seguindo orientações de reformas curriculares e educativas que acompanham as reformas conservadoras presenciadas na maioria dos países do mundo. (Hypólito, 2007, p. 05).

Com essas orientações, questões relacionadas à responsabilização de professores, busca por desempenho, ênfase em performances, excelência na reprodução de práticas educativas indicadas por especialistas em educação, elaboração de currículos padronizados e mínimos, enfoque em avaliações externas, tornam-se comuns no Brasil.

Para tanto, parcerias entre setores públicos e privados, sob a justificativa da busca por melhores desempenhos nos principais *rankings* nacionais e internacionais, consultorias de empresas especializadas em educação e avaliações, pacotes de formações continuadas para capacitação e aperfeiçoamento docente, são marcas desse processo de transformação da educação brasileira. Hood (1991, p. 4-5) define os mecanismos do modelo gerencialista na administração pública:

Gestão profissional no setor público; estabelecimento de padrões e medidas de desempenho explícitos; maior ênfase no controle de resultados; desagregação do setor público em unidades menores; aumento da competição no setor público; adoção de práticas de gestão do setor privado no setor público; ênfase na maior disciplina e contenção no uso de recursos no setor público para maior eficiência.

As influências do modelo acima citado incidem na elaboração e implementação de políticas educacionais voltadas para a Formação Continuada de Professores, como ocorre em outras áreas. Estratégias como contratos de consultorias para formações, acompanhamento e monitoramento de especialistas, convênios e parcerias entre empresas e fundações privadas, são alguns exemplos e expressões do modelo gerencial no contexto educacional, nesse caso, em relação às formações continuadas.

Dessa forma, as formações continuadas, antes um espaço de trocas de experiências e compartilhamento de práticas exitosas, em face das demandas que emergem e ocorrem em cada escola, torna-se um treinamento para reprodução de

recursos e atividades previamente elaborados, com a finalidade de alcançar 'bons' desempenhos em avaliações externas, cujos resultados compõem o IDEB.

Contrário a essa concepção indicativa de formação pelo modelo gerencial, Imbernón (2010, p. 69) defende que,

A formação continuada deve possibilitar: o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento coletivo de processos metodológicos e de gestão, a aceitação de indeterminação técnica, uma maior importância ao desenvolvimento pessoal, a potencialização da autoestima coletiva e a criação e o desenvolvimento de novas estruturas.

As expressões autonomia e desenvolvimento pessoal, caminham na contramão de um processo formativo em que os mediadores desconhecem a escola, desconhecem as professoras e professores que nela trabalham, desconhecem suas dinâmicas, culturas, costumes, tradições e contexto social, e apenas apresentam receitas prontas e soluções genéricas ao que entendem ser o problema da educação.

A padronização de processos e práticas, recorrentes no âmbito da administração, é utilizado na educação como forma de alcançar resultados melhores e eficientes. Confirma essa máxima (Ball *et al*, 2013, p. 10).

Docentes são mobilizados para atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global. A redefinição do profissionalismo docente com as reformas educacionais contemporâneas delimita espaço para os docentes como seres autônomos: de modo mais significativo, produz novos docentes que internalizam as exigências da performatividade e, assim, tornam-se autorregulados e "autônomos" em sua nova sensibilidade".

A partir do pensamento de Hengemuhle (2004) entendemos que a educação não é um fenômeno neutro, desprovido de um caráter político ou dissociado de interesses intrínsecos ao capital. Da mesma forma, a escola também está conectada a questões políticas, ideológicas, culturais e econômicas. Assim,

Não podemos e nem queremos fechar os olhos para as limitações com que a educação, as condições de formação e de trabalho do professor, no Brasil, foram sendo constituídas, e também para as carências que persistem na atualidade. Estamos cientes do papel que a educação, historicamente, ocupou, da forma como a mesma foi tratada, para servir a interesses ideológicos, econômicos, políticos, e de que a razão de ser da mesma foi deixada para segundo plano (Hengemuhle, 2004, p.133).

Sob a justificativa de promover uma maior participação docente nas mudanças geradas pelo modelo gerencial na escola e na educação básica pública como um todo, são utilizados discursos travestidos de democracia, que ensejam professores a aderir a programas e projetos que atendem de maneira implícita aos objetivos e exigências do mercado de trabalho.

Dessa forma, estratégias de premiações, pontuações, uso de *rankings*, e reconhecimentos públicos por trabalhos ‘bem-feitos’, são meios utilizados para incorporar características administrativas no cenário educacional, enquanto os profissionais são convencidos de que estão contribuindo para a elevação da qualidade da educação em seu município.

A produtividade é medida por meio de aprovações e/ou reprovações anuais. A eficiência e a eficácia são atribuídas a capacidade de reproduzir as atividades e “combinados” exatamente, ou o mais semelhante possível, daquilo que os especialistas em educação apontaram nas formações continuadas, agora não mais realizadas nas escolas onde professoras e professores labutam todos os dias, mas, em grandes seminários e palestras promovidas por institutos, fundações e/ou demais empresas de consultoria educacional, cujo trabalho é auxiliar a gestão dos municípios a elevar seus principais índices educacionais, pois isso representa uma fatia maior de recursos para o município em questão. Por isso,

Eles suscitam e dinamizam a confiança, mobilizam as emoções (“o projeto deve ser escrito com palavras que façam bater mais forte o coração dos envolvidos”). O eufemismo é rei nesse universo. O poder se tornou “pilotagem”, o comando é “mobilização”, a autoridade é “suporte”: “dirigir não é mais comandar, mas motivar; não é mais supervisionar, mas ajudar; não é mais impor, mas convencer; não é mais se perder na complexidade das situações, mas delegar” [...]. Dirigir é “exercer liderança”, é “gerir”, “motivar” e, sobretudo, “educar”. Esse novo estilo de dominação baseado no “treinamento”, no “coaching”, proclama o “fim da autoridade” (Laval, 2019, p.287).

Com o alcance dos resultados esperados em nível nacional, ou o não alcance dos objetivos propostos, medidos por avaliações que abrangem habilidades mínimas para estudantes, e inviabilizam um número considerável de questões relacionadas à educação brasileira, a presença de empresas privadas e as parcerias entre os setores público e o privado, na busca pela elevação da qualidade educacional do país, vem sendo justificada em todas as esferas de decisão.

Com isso, vários profissionais que, a princípio, não atuam na área educacional, são inseridos nesse contexto para indicar as soluções economicamente viáveis, o que indica a insuficiência docente e a incapacidade de professores e professoras em ressignificar suas práticas profissionais cotidianas.

Esse discurso sobre a pobreza na atuação profissional docente, e, consequentemente, a responsabilização de professoras e professores por baixos desempenhos escolares também tem seus propósitos políticos e ideológicos na construção de uma sociedade que tem sido usurpado o direito a uma educação para a emancipação e consciência social, às classes mais populares. Com isso, essa proposição

vem pouco a pouco tomando o lugar do humanismo como sistema de inteligibilidade e legitimidade da atividade educacional, justificando a importância cada vez maior dos administradores, dos especialistas e dos estatísticos. Esse gerencialismo constitui um sistema de razões operacionais que busca ser o portador do significado da instituição pelo simples fato de que tudo parece ter de ser racionalizado segundo o cálculo das competências e a mensuração dos desempenhos. (Laval, 2019, p. 220).

Com o que já foi exposto até aqui, é possível entender que o modelo gerencialista adentra às instituições públicas, aplica instrumentos e estratégias próprios da administração, e a escola não está imune a isso. Nessa ótica, o enfoque está no lucro que pode ser obtido e não necessariamente em aspectos sociais que possam beneficiar a coletividade.

No que diz respeito a escola pública, esse lucro é representado pelo fornecimento de mão-de-obra para o mercado de trabalho, que é explorada a partir de uma dominação alienante dos sujeitos. A escola, nesse sentido, tem como função precípua formar pessoas com habilidades e competências mínimas, delimitadas e definidas por um currículo padronizado, para exercer atividades laborais básicas, e não o desenvolvimento de uma postura crítica e a consciência social que leva a emancipação.

Quanto à formação de professoras(es), por meio da formação continuada não é a intenção e nem meta do sistema educacional, promover a reflexão sobre a relação entre sistema social, políticas públicas, formação e desenvolvimento profissional. Toda a reflexão, quando acontece, se reduz ao fazer na sala de aula, com a vistas a atender ao modelo de educação e de formação desejado pelos partionadores de políticas, os organismos internacionais.

3.2 Concepções de formação continuada

É importante destacar as palavras de Sacristán (1990, p. 46), que trata da formação de professoras(es), e aponta que esses processos são “[...] uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”. No entanto, para que essa formação aconteça de maneira eficaz e eficiente, é imprescindível estabelecer um planejamento das ações que serão desempenhadas, em que as(os) professoras(es) não sejam vistas apenas como ouvintes, mas como ativos participantes.

Sobre a importância da formação, Veiga (2001, p. 84) evidencia que:

A formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda prática profissional, numa perspectiva de formação permanente.

O objetivo aqui é que esse momento de estudos não seja reduzido ao mero cumprimento de tarefas e registro de atividades, contudo seja realmente um espaço democrático de reflexão sobre as práticas, metas, objetivos e resultados que esperamos que aconteçam na escola, com vistas à elevação do rendimento dos educandos, pois “[...] o desenvolvimento profissional envolve Formação Inicial e continuada, articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores”. (Pimenta, 2006, p. 90).

Considerando que as(os) professoras(es) são as(os) construtoras(es) das bases de sua profissão, e que tal construção se faz cotidianamente frente aos entraves e avanços que se apresentam a escola, para Nóvoa (1992, p. 27), o desafio maior:

[...] está na valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Nesse sentido, é importante que a Gestão Educacional promova formações com as(os) professoras(es), em que esses possam contribuir de maneira significativa, participando de forma colaborativa, pois conhecem e têm domínio das demandas que se desdobram na escola em seu cotidiano.

Por isso, podem enriquecer as discussões na busca por soluções viáveis para problemáticas identificadas. Concordamos com Ninin (2013), que a colaboração se assenta em indagações com origem em fatos. Ela é ampliada na prática, na produção, na reconfiguração de organizações e na avaliação por pressupor questionamentos de sentidos percebidos.

Caracteriza-se como um processo que exige negociação, audição uns dos outros, posicionamentos que podem ser discordantes ou não, compartilhamento de modos de pensar, respeito aos posicionamentos dos indivíduos, para que sejam fortalecidas e aprofundadas as discussões, sejam permitidos novos diálogos e novas temáticas para o processo de colaboração.

A respeito da postura questionadora de si e em relação aos outros, faz emergir a contradição das relações dialéticas. Colaborar é gerar conflitos, é induzir a reflexão sobre um problema. Sobre isso, Santos e Magalhães (2016, p. 180) mostram que “[...] o conceito de criticidade implica um olhar sobre si próprio e sobre a práxis, que sabemos não é individual, ao contrário disso, acontece em um tempo e espaço sociais e envolve os diferentes participantes”.

Ao se tratar de Formação Continuada de professoras(es), colaborar “[...] pode ser lugar de um possível processo coletivo de estudo e elaboração de saberes e fazeres necessários à docência”. (Paixão, 2019, p. 435). A explicação de Paixão (2019, p. 435) para esse processo coletivo, reside em “[...] uma troca entre diferentes que se completam, por se tratar de aprender e ensinar a fazer algo, ou seja, aprender a ensinar e ensinar a aprender, ambos de forma colaborativa e num contexto situado”, além da consequente qualificação profissional, pois como afirma Libâneo (2004, p. 229), “[...] não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas”.

Nesse sentido, Silva (2009, p. 11) assevera que:

[...] quando o professor reflete sobre sua ação, ele está buscando soluções que atendam aos problemas reais encontrados em sala de aula e relacionando as teorias à situação singular vivenciada em aula para poder agir de maneira mais racional e adequada.

Em outras palavras, se seguimos essa linha de pensamento sobre a construção das Formações Continuas a partir das contribuições que docentes podem fazer nesse processo, faremos a aproximação do trabalho docente, da

dinâmica escolar, da concretização do projeto pedagógico da escola, do ambiente formativo, conferindo assim maior significado e efetividade. No entanto, tais reflexões não acontecem em um movimento natural, e exigem da Gestão Educacional e Escolar novas reformulações para que assim possam acontecer. Como bem pontua Ibiapina:

Processos de rupturas representam, para os professores [...] um doloroso e difícil passo, no sentido de quebrar rotinas e desestruturar formações cognitivas, afetivas e emocionais já consolidadas, o que exige investimento pessoal e profissional contínuo de alteração de quadros teóricos e práticos já internalizados. A alteração desses quadros se dá a partir do momento em que se traz à tona as necessidades formativas e os conhecimentos prévios e se cria condições para o preenchimento das lacunas formativas e reelaboração desses conhecimentos por intermédio de estudos e reflexão sistematizados colaborativamente (Ibiapina, 2008, p. 52-53).

Conforme Rocha e Abreu (2010), a Formação Continuada tem a função de favorecer um momento de revisão sobre os aspectos que compreendem a prática docente, por meio da partilha de saberes, de conhecimentos e experiências de cada participante. Por meio dessas ações, a relação entre teoria e prática se refaz, ganha novas nuances, a partir do olhar e do exame crítico de diferentes pessoas sobre o mesmo processo educacional.

Quando falamos da continuidade que o processo educacional (e no contexto desta pesquisa, da Formação Continuada de professoras(es)), retomamos as afirmações de Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369), que enfatizam que:

Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a.

Ao caracterizar como devem ser os processos formativos com as(os) professoras(es), Freire (2001) coloca que a ideia de um conhecimento transmissivo deve ser rejeitada, ao passo em que profissionais docentes são perfeitamente capazes e dotados de saberes para ressignificar a sua trajetória profissional e a reformulação dos seus próprios conceitos elaborados.

Numa perspectiva de formação em contexto, ao contrário da formação inspirada no 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 reclama de todos um papel ativo de construtores de saber e não de meros consumidores passivos de programas de formação e “créditos” correspondentes (Ferreira, 2000, p. 75).

Nesse sentido, professoras(es) são vistas(os) como protagonistas de sua formação e o ponto de partida desse aprendizado é a sala de aula, onde as demandas realmente acontecem. Como assegura Ferreira (2000), as(os) professoras(es) são consideradas(os) sujeitos, e não objetos da formação. Isso significa que as suas contribuições são frutíferas para a transformação da Educação Básica, pois alia conhecimentos específicos à experiência escolar e às vivências em sala de aula.

Além disso, os processos de formação de professoras(es) têm implicações na vida das crianças, ou seja, os seus resultados geram efeitos sobre os resultados que alcançamos junto às crianças, e, por esse motivo, eles contêm uma dimensão ética que docentes não podem deixar de considerar para construir a sua prática profissional.

O pensamento de Ferreira (2000) sobre a Formação Continuada, aqui tomada conceitualmente como formação em contexto, pressupõe que as situações de trabalho são, ao mesmo tempo, o ponto de partida, o caminho percorrido e o lugar em que almejamos chegar e transformar.

Isso não significa que os conhecimentos científicos, vistos na Formação Inicial, não são considerados, ou pormenorizados em detrimento da prática docente. Pelo contrário, os conhecimentos científicos e a prática docente são partes constituintes de um processo de retroalimentação, em que ambos se complementam e se regulam.

Considerando que são esses profissionais, professoras(es), que lidam com essas mesmas dinâmicas todos os dias, suas visões, pontos de vista, avaliações, necessidades e anseios, não poderão jamais ser desconsiderados e dissociados das Formações Continuadas.

É importante destacar que a participação docente não pode ser reduzida a breves contribuições e relatos no momento da execução das formações. A participação é colocada no início e no centro do processo formativo, pois a partir dela, os temas, as metas, os recursos e instrumentos de avaliação são elaborados.

Dalmás (1994) considera que, para que seja realmente um processo participativo, a participação é construída em todos os momentos possíveis, desde a elaboração, execução e avaliação, e não apenas no momento da execução. O sentido da participação construída dessa forma, refletirá em toda a escola, em todos os seus participantes, e influenciará o processo de tomada de decisões, o planejamento, a avaliação, o projeto pedagógico, dentre outros aspectos.

Para que os professores ressignifiquem sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, autorreflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida (Rausch; Schindwein, 2001, p. 121).

Freire (2006) aponta que é privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, ou seja, que emerge da realidade da própria escola, com aqueles que constroem no movimento dos projetos, das atividades exigidas por esferas superiores, em cada sala de aula na singularidade existente em cada docente, como uma casa única, bimestre após bimestre, plano após plano, nas linhas das sequências didáticas, dos objetivos traçados e em cada recurso adotado, nos pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas em uma ação colaborativa.

3.3 Modelos de Formação Continuada

Após a leitura cuidadosa dos referenciais teóricos que norteiam a pesquisa, é pertinente destacar os modelos de formação continuada de professoras(es), pois a partir dessas definições é possível compreender as intencionalidades que perpassam essa práxis que comporta à docência e suas especificidades.

Sendo assim, sem desconsiderar a complexidade e abrangência que a educação básica possui, mas voltando-se à qualidade do ensino, os modelos de formação continuada de professoras(es) apresentados a seguir, não devem ser lidos, conforme Candau (2008), como uma medida de enquadramento ou forma de limitação do conhecimento. É uma tentativa de explicar pontos principais de propostas de formação e suas características.

Os modelos apresentados a seguir tomam por base estudos de Candau (2008), Fernandes (2001), Jacobucci (2006) dentre outros autores, que remetem a três modelos de Formação Continuada de Professoras(es) da Educação Básica, a saber: Modelo Clássico, Prático Reflexivo e Emancipatório Político.

3.3.1 Modelo Clássico

A expressão “clássica” utilizada por Candau (2008) se refere aos modelos convencionais de formação continuada de professoras(es), cujo objetivo é a reciclagem, definido por Marin (1995) como processos de modificações de materiais que podem ser desmanchados e refabricados.

Essa ação de refazer o professor, por meio de treinamentos e cursos rápidos, que ignoram a bagagem de conhecimentos trazida pelos docentes, sua trajetória profissional e as vivências em sala de aula, indica a intenção de reduzir a autonomia docente, em processos de decisões e atividades de ensino pré-estabelecidos sem, contudo, analisar sua relevância e importância para o aprendizado em questão.

Ao considerar apenas as questões semânticas, ou seja, os significados que as expressões indicadas possuem, não seria viável fazer uso para definir ou caracterizar um processo de formação continuada. E Marin (1995), indica que o termo “reciclagem” é inadequado e incompatível com a ideia de atualização pedagógica, pois em sua implementação, essa concepção de educação em que é necessário atualização constante de professoras(es), pressupõe ou sinonimiza a formação continuada a cursos rápidos e descontextualizados da realidade.

Nesse sentido, o Modelo Clássico de Formação Continuada de Professoras(es), segundo Amador (2019), caracteriza-se principalmente pelas parcerias firmadas entre municípios, estados e o governo federal com instituições de ensino superior, por meio de convênios para oferta de cursos de formação, para professoras(es) que estão em exercício.

Os Cursos ofertados abordam diferentes temas, cursos de especialização e aperfeiçoamento de curta ou longa duração, de forma presencial ou à distância. O aperfeiçoamento é definido por Marin (1995) como tornar perfeito o que apresenta imperfeições.

Sobre esses modelos de Formação, Freire (2001) afirma que em formações prescritivas, cada professora(o) recebe os conteúdos formativos como prescrições, ou seja, receitas para executar em sala de aula, o que expõe o caráter mecanicista que esse modelo possui. Esse posicionamento, traz de forma implícita a ideia de que, o sucesso se deve a execução correta e rígida das estratégias indicadas nos treinamentos, apresentadas pelos especialistas na área de educação, ainda que não trabalhem em escolas na educação básica.

Nesse modelo de formação, realizado pelas universidades, o planejamento é feito para as(os) professoras(es) sem a sua participação na elaboração. Nessa forma de pensar e desenvolver a formação, ocorre uma profunda separação entre a teoria e a prática, do planejamento até a execução.

Assim, novas tendências educacionais são transmitidas, novos conhecimentos, pela suposição de que as ações em sala de aula estão obsoletas por seus fundamentos estarem de acordo com teorias consideradas ultrapassadas ou arcaicas (Jacobucci, 2006).

Na esteira do entendimento de Jacobucci (2006), esse modelo de formação continuada de professoras(es) agrega diversas opções de cursos, palestras, seminários, treinamentos e demais atividades de formação, em que são receptores, e não agentes do conhecimento, ainda que sejam esses os profissionais em efetivo exercício em sala de aula e, portanto, conhecedores *in loco*, das demandas educacionais e formativas.

A visão que fundamenta a prática formativa defende que para resolver problemas do ensino e aprendizagem, basta sistematizar as técnicas corretas de ensino, e traduz, dessa forma, a concepção positivista.

Em suma, as características preponderantes desse modelo de formação e que, a partir desses autores, podemos apreender são:

- Supervalorização da teoria em detrimento da prática, considerada obsoleta quando relacionada com as teorias em que se apoiam;
- O formador e/ou formadora tem o papel de especialista em ensino e aprendizagem, cabendo como sua função, a transmissão de conteúdos formativos prescritivos, traduzidos em estratégias e ações práticas que foram previamente elaboradas antes mesmo do conhecimento sobre o contexto que se deseja transformar;

- Professoras(es) que participam dessas formações continuadas são espectadores e receptores de conhecimentos, o que vem reduzir esses momentos formativos a uma formação tecnicista.

3.3.2 Modelo Prático Reflexivo

Enquanto no Modelo Clássico, as(os) professoras(es) são meros receptores de conteúdos relativos ao processo de ensino e aprendizagem, no Modelo Prático Reflexivo de Formação Continuada, essas(es) profissionais assumem o protagonismo por sua formação (Jacobucci, 2006). Nesse sentido, para que a Formação Continuada ocorra efetivamente, as problematizações e reflexões são necessárias, desde o planejamento até o momento da execução e da avaliação.

Sendo assim, mais do que simplesmente reproduzir estratégias prescritas, as(os) professoras(es) refletem sobre suas práticas e buscam, em conjunto, a resolução de problemas em questão, em contraposição da postura passiva que foi conferida aos docentes no modelo de formação anterior.

Os estudos de Dewey e Schön inauguraram um debate acerca da importância da reflexão da prática no próprio contexto de trabalho a partir de casos concretos. Nesta perspectiva, esta reflexão se tornará cada vez mais expoente se tiver como substrato o saber da experiência, ou seja, o conhecimento prático. Este conhecimento (prático) não prescinde do conhecimento científico, indispensáveis à reflexão/ação/reflexão na ação. O conhecimento prático é construído, portanto, no cotidiano da escola (Amador, 2019, p. 161).

O ponto de partida para a Formação Continuada é a própria sala de aula, na perspectiva de Amador (2019), ao explicitar a influência de Dewey e Schön, sobre as discussões acerca da importância da reflexão para o desenvolvimento do trabalho docente. As experiências vividas por cada profissional devem ser consideradas no processo formativo, sem pormenorizar o conhecimento científico.

Para que ocorra a articulação entre as experiências vividas pelas(os) professoras(es) em cada sala de aula, e as teorias advindas do conhecimento científico, é imprescindível que, a partir da problematização do contexto escolar e da reflexão sobre as suas demandas e principais necessidades, sejam construídos os conteúdos formativos.

Na perspectiva de Ribeiro (2005), a construção das competências necessárias para o exercício docente deve ocorrer dentro ou o mais próximo possível do contexto de trabalho. Sendo assim, ainda de acordo com esse autor, os principais pontos metodológicos desse modelo de Formação Continuada são a pesquisa e a reflexão sobre o próprio fazer docente.

Se tomarmos por base o pensamento de Prada (1997), que fala sobre o significado da expressão “aprimoramento” para a Formação Continuada de Professoras(es), em que trata sobre melhorar a qualidade do conhecimento docente, ou mesmo o “aprofundamento”, que diz tornar mais profundos alguns dos conhecimentos que os docentes já possuem, essa perspectiva prático-reflexiva relaciona-se muito bem, uma vez que, por meio da análise cuidadosa do próprio contexto de trabalho docente, com todas as nuances que poderá apresentar, professoras(es) poderão compreender melhor quais os desafios a serem superados, e as soluções mais adequadas.

O processo do ensino e da aprendizagem, já em desenvolvimento pelas(os) docentes em sala de aula, torna-se, nesse sentido, o ponto de partida das reflexões, o contexto que desejamos modificar e, ao mesmo tempo, a fonte de conhecimentos que irá se articular com os conhecimentos científicos vistos, principalmente, na Formação Inicial.

Embora a expressão “prático-reflexiva” se refira, de acordo com Jacobucci (2006), às Formações Continuadas, cuja construção se origina da prática docente com vistas à reflexão sobre a ação desempenhada por cada docente que se encontra em efetivo exercício, esse modelo recebe ainda outra nomenclatura por parte de Demailly (1992), que o define como “modelo de formação interativo reflexivo”, cuja prioridade é a resolução de problemas reais, vivenciados em sala de aula.

Tanto a primeira quanto a segunda nomenclatura citada acima, utilizadas para definir o modelo de formação em discussão, colocam a sala de aula como o *lócus* de reflexão e ação, o que pressupõe uma formação continuada de professoras(es) que se relaciona com a realidade escolar, e devidamente contextualizada. Sobre a interação com o meio para construção de práticas contextualizadas, Jolibert (1994) afirma que:

É na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir, no qual é possível, com os outros, discutir, decidir, realizar, avaliar... que são criadas

as condições mais favoráveis ao aprendizado. Todos os aprendizados, não só o da leitura. E isso vale para todos, inclusive para os adultos.

Trata-se, portanto, de um processo que ocorre diariamente no bojo das experiências e relações cotidianas, uma vez que essa formação contínua é construída na prática, mediante os desafios do dia a dia, na relação com os alunos e com outras(os) professoras(es), na coletividade da comunidade escolar, na reflexão sobre a prática em detrimento da discussão das teorias, das experiências e dos conflitos (Jacobucci, 2006). Mas, ainda que esse modelo represente maior protagonismo docente, foram feitas algumas críticas quanto à sua execução, como vemos a seguir nas palavras de Ribeiro (2005, p. 77):

Pode levar ao pragmatismo, limitar-se aos saberes provindos da experiência, esvaziar a formação de elementos teóricos advindos das ciências, bem como centrar a formação docente em questões puramente pedagógicas, vista sobre o prisma psicológico, secundarizando, assim, a formação ética, política e social necessária a formação do professor tendo em vista uma intervenção competente e comprometida na realidade social.

É importante destacar que, por mais que o nascedouro das reflexões nesse modelo de Formação Continuada seja a própria sala de aula, essas mesmas reflexões não são e não devem ser tomadas como dissociadas das teorias pedagógicas. A relação entre a teoria e a prática se faz na análise da realidade, utilizando os fundamentos teóricos necessários para compreendê-la de maneira mais aprofundada e contextualizada.

Não é negado o acesso do professor às teorias, que deixam de ser uma exclusividade do especialista acadêmico [...] muitas vezes para se compreender uma ação prática há necessidade de estabelecer uma ponte com a teoria que a embasa, abrindo-se assim uma possibilidade de união entre teoria e prática, ainda que seja para explicar situações de caráter prático (Jacobucci, 2006, p. 34).

Nessa perspectiva de formação, teoria e prática se complementam, em que uma não limita e nem deslegitima a outra. O conhecimento advindo das experiências vividas por professoras(es) é priorizado, mas não tomado como fonte única do saber. Essa característica se contrapõe ao modelo anterior em que a teoria era usada como descrição e prescrição de um determinado tipo de prática.

3.3.3 Modelo Emancipatório Político

O terceiro modelo de formação continuada de professoras(es) tem essa nomenclatura, emancipatório político, porque, de acordo com os estudos de Ribeiro (2005) o seu objetivo principal é contribuir com meios e motivos geradores por parte de profissionais para que se reconheçam e exerçam o seu papel político no processo da prática educativa.

Com isso, é preciso destacar que, além de não restar espaço para neutralidade, professoras(es) que defendem esse modelo no processo de formação, precisam ter clareza sobre suas visões de educação, sociedade, formação, e os demais temas que subjazem em todas as relações de poder existentes. É perceptível uma semelhança com o modelo prático reflexivo, por priorizar a reflexão sobre a prática pedagógica.

No entanto, mais do que a modificação do contexto escolar e educacional, o modelo emancipatório político refere-se principalmente aos fins assumidos pela educação de modo geral, ou seja, questões relacionadas à sociedade, como aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais. Veja o que afirma Ribeiro (2005, p. 144):

Essa formação de cunho político e sócio-histórico só será possível se, na Formação Inicial e continuada de professores foram inseridos elementos dinamizadores dessa formação política, a saber: estimular a participação em movimento sociais e entidades ou grupos não-governamentais, como partidos, sindicatos e outros; possibilitar contato com os problemas sociais da comunidade onde estão inseridos, pois, no atual momento, tanto a Formação Inicial como a continuada, estão desprovidas destes elementos (Ribeiro, 2005, p. 144).

Amador (2019) destaca que o modelo emancipatório político traz uma concepção crítico-dialética de formação de professoras(es), em que as mudanças almejadas não se limitam ao contexto da escola em que trabalham ou exercem a sua profissão. A formação continuada busca transformar a sociedade, a realidade como um todo, por meio da reflexão sobre as contribuições sociais e políticas que a educação pode trazer.

Nesse sentido, a teoria não está sobreposta à prática como ocorreu no Modelo Clássico, nem a prática tem precedência sobre a teoria como foi apresentado no Modelo Prático Reflexivo. Segundo Amador (2019, p. 162), no modelo

emancipatório político “[...] prioriza-se a relação teoria-prática de forma unitária como unidades de análises para a construção da práxis”.

3.4 Dimensões da Formação Continuada

A Formação Continuada de professoras(es) pode ser definida a partir dos modelos que norteiam as suas propostas, princípios, objetivos e características. No entanto, é preciso considerar, que as formações também contêm dimensões formativas, que podem apresentar direções distintas. Placco e Silva (2015) delimitam as principais dimensões da Formação Continuada de professores, e que serão explicitadas, brevemente, a seguir.

A Dimensão Técnica Científica tem como enfoque o conhecimento técnico-científico, como o próprio nome diz, ou seja, relaciona-se com uma área específica de conhecimento. No campo educacional da formação de professoras(es), essa dimensão tem como principal objetivo fundamentar a prática pedagógica de professoras(es) a partir do acompanhamento das mudanças e progressos científicos, com estreita relação com a formação básica. Em outras palavras, nessa dimensão, há forte preocupação com a atualização dos conteúdos que serão ensinados. Furtado (2015, p. 01) indica que:

[...] a dimensão técnica científica se ocupa do desenvolvimento e atualização dos conteúdos a serem ensinados e da forma pela qual o ser humano aprende. Os professores precisam estar atualizados com relação ao que ensinam e com relação às descobertas das ciências cognitivas, hoje, bem representadas pelas neurociências.

As demandas que são apresentadas as(aos) professoras(es) a partir da perspectiva dessa dimensão, e de acordo com o que afirma Furtado (2015) é que, esses profissionais devem acompanhar com atenção as mudanças, descobertas, avanços, mudanças de paradigmas, e progressos científicos, que incidirão sobre os conteúdos a serem ensinados em sala de aula.

Ainda de acordo com esse autor, e corroborando com o que afirma Placco e Silva (2015), a interdisciplinaridade também se torna uma exigência que vai compor esse processo, pois as(os) professoras(es) não podem ficar limitadas(os) a uma única área de conhecimento, mas estabelecer relações de sentido e significado entre os componentes curriculares para promover uma aprendizagem significativa, com espaços para a produção, discussão e reflexão.

A segunda é a dimensão da formação continuada. É possível fazer uma relação com o conceito de educação continuada apresentada por Marin (1995) em que a valorização docente perpassa a aprendizagem que é construída na prática cotidiana, de maneira contínua e sem descompasso, direcionada a mudança do contexto social, profissional e escolar. Nesse sentido, Gatti (2003) apresenta uma forma de aprendizagem constante e permanente. Com enfoque na apropriação de conhecimentos, nessa dimensão, segundo Placco e Silva (2015), existe um estímulo à busca de outros saberes, questionamentos constantes sobre a realidade já conhecida e o diálogo constante com os conhecimentos novos.

A Terceira dimensão é a do trabalho coletivo e da construção coletiva do trabalho pedagógico. A ênfase, como o próprio nome confere, é na coletividade em que o trabalho é desenvolvido na escola por toda a sua comunidade. Placco e Silva (2015) destacam que um bom projeto de escola não pode ser elaborado e tampouco concretizado em um lugar onde seus agentes trabalham em prol da coletividade e interação social. Por isso, destacam:

Ficam cada dia mais evidentes a dificuldade e a ineficácia do trabalho isolado. Em torno de um projeto de escola, com claros objetivos de formação do aluno e do cidadão, que professores, diretores e outros profissionais da Educação devem-se congregam para um trabalho significativo junto aos alunos. E trabalhar em cooperação integradamente, considerando as possibilidades e necessidades da transdisciplinaridade não é uma ação espontânea, mas nasce de processo de formação intencionalmente desenvolvida (Placco; Silva, 2015, p. 27).

A dimensão pedagógica é a quarta. Segundo Amador (2019), trata sobre métodos, técnicas e recursos de ensino, como forma de apresentar múltiplas possibilidades metodológicas às(aos) professoras(es) que estão em efetivo exercício.

Semelhante a essa dimensão está a quinta dimensão, a dos saberes para ensinar, definidos por Placco e Silva (2015) como o conjunto dos conhecimentos produzidos pelas(os) professoras(es), acerca dos educandos, sobre aspectos sociais, experiências anteriores a entrada na sala de aula, conhecimentos prévios sobre os conteúdos em questão, estratégias particulares de aprendizagem, expectativas, anseios e outras necessidades.

A sexta dimensão, a avaliativa, Placco e Silva (2015, p. 28) destacam que:

Interpenetrando todas essas dimensões da formação, uma outra se destaca, referente à capacidade avaliativa do professor em relação a aspectos

específicos de sua prática pedagógica ou a aspectos específicos e estabelecidos ou valorizados pelo sistema ou pela escola em que trabalha. Assim, é fundamental que o professor desenvolva habilidades de coletar, trabalhar, analisar, levantar hipóteses a respeito dos dados, encaminhando propostas e soluções para as questões encontradas.

Na sétima dimensão, identificada como crítico-reflexiva, de acordo com Gatti (2003) o desenvolvimento da reflexão metacognitiva, ou seja, o conhecimento sobre como aprendemos, a habilidade de autorregulação do funcionamento da cognição, são os pontos em ênfase, sendo considerado pela autora como elemento fundamental para o processo formativo.

A exemplo disso, na dimensão técnica científica o enfoque está voltado para o conhecimento técnico científico e o acompanhamento dos avanços feitos ao longo do tempo, as mudanças de paradigmas, e assim por diante. A dimensão da formação continuada volta-se para a aprendizagem que se constrói no dia a dia. No que se refere a dimensão do trabalho coletivo e da construção do trabalho coletivo, o enfoque está na própria coletividade e suas contribuições.

A dimensão pedagógica volta-se para métodos e recursos didático pedagógicos. Na dimensão avaliativa, são ampliados os conceitos que se relacionam com a ação de avaliar como analisar, fazer hipóteses, selecionar informações etc. E na dimensão crítico-reflexiva o ponto alto é a análise sobre a própria aprendizagem e todas as suas formas, ou seja, a compreensão de como a aprendizagem pode acontecer.

A importância da análise das dimensões da Formação Continuada de Professores reside nos objetivos e na direção que cada uma pode assumir ao longo do processo formativo, pois possuem enfoques distintos, mesmo que tratem sobre o mesmo tema que é a formação docente. Esses aspectos inerentes a formação continuada estão intrinsecamente ligados aos instrumentos, aos recursos utilizados, as formas de seleção dos materiais utilizados, critérios de avaliação.

Portanto, é válido estabelecer uma relação consistente e fundamentada entre os modelos da formação continuada, que apresentam aspectos políticos e sociais, e as dimensões da Formação Continuada, que apresentam pontos mais próximos das questões pedagógicas e aquelas relacionadas aos saberes docentes necessários à sua prática em sala de aula.

4 A GESTÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORAS(ES) EM PAÇO DO LUMIAR (MA)

A seção comporta informações e análises, resultados de entrevistas gravadas e observações colaborativas realizadas com as equipes responsáveis pela Gestão da Política de Formação Continuada na SEMED. O recorte das análises, mantém relação da formação em serviço com as(os) professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em acordo com os objetivos propostos no projeto de pesquisa, ponto a partir do qual se iniciou a investigação científica.

Nesse sentido, convém retomar o objetivo geral, que é analisar a Gestão da Política de Formação Continuada com professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Pública do município de Paço do Lumiar (MA). Como desdobramentos específicos desse objetivo, tomamos a decisão de organizar os argumentos na seção, em unidades de sentidos, a partir da apreensão e análise de: recursos e as estratégias utilizadas nas Formações Continuadas, abordagens teórico-metodológicas usadas para a fundamentação de conteúdos formativos, formas de acompanhamento de produtos oriundos desse processo.

A sistematização de informações nessas unidades é o ponto de partida da proposição apresentada que pretende contribuir com a orientação e a instrumentalização da equipe técnica da SEMED, equipe que pensa e materializa a gestão da política de formação na rede de ensino pública municipal.

Em concordância com o pressuposto descrito por Magalhães (2016) a respeito da Pesquisa Colaborativa, assumimos que o conhecimento é uma construção que acontece no desenvolvimento das interações entre sujeitos/as, entre eles/as e o mundo, por meio de reflexões. Essas por sua vez, englobam sentidos e significados de suas ações e dos outros com quem mantém relações. Por isso, o/a pesquisador/a pode observar o cotidiano e a realidade em foco e em tempo real, além de ter contato direto com participantes para quem são construídas intervenções formativas advindas de ações conjuntas e não unilaterais.

A abordagem acima descrita, gera possibilidades de falas livres de entrevistados/as, como as formadoras do departamento dos anos iniciais e os técnicos que participaram das entrevistas gravadas. A implicação da mestranda pesquisadora com o lugar de pesquisa, se constitui como uma via com várias possibilidades, porém,

neste caso específico diferencia-se pela abertura de acesso para o diálogo, sem desvio dos objetivos previstos no projeto no início da investigação.

Aqui, as trocas de experiências e saberes acontecem e auxiliam pesquisadoras e pesquisadas/os dialogarem por meio da colaboração, no intuito de produção do conhecimento no e para o campo educacional.

4.1 Recursos para a implementação da Formação Continuada

Para a identificação dos recursos materiais, pedagógicos, financeiros, infra estruturais e humanos, além das estratégias de implementação, necessários para o desenvolvimento das formações continuadas com as(os) professoras(es) dos Anos Iniciais, dialogamos com a equipe que compõe o Departamento dos Anos Iniciais, formada por seis professoras, sendo a coordenadora do departamento e mais cinco pessoas.

Essa equipe planeja, organiza, seleciona recursos e faz as devidas solicitações para a Coordenação Pedagógica a respeito de materiais como pastas, canetas, blocos de anotações, cópias de atividades, cadernos de orientações, pinceis para quadro branco, computadores, dentre outros. A mesma equipe participa de outras formações promovidas pela Prefeitura de Sobral (CE), referente ao Programa Educar Pra Valer, que no município de Paço do Lumiar (MA) foi renomeado como Programa Libertar Pelo Saber.

A mudança na nomenclatura vem associada a adaptações feitas pelas professoras formadoras para a realidade luminense, dadas as questões e especificidades regionais e culturais, e referem-se a conteúdos, a estratégias e recursos didáticos amparados no Documento Curricular do Território Maranhense - DCTMA, construído a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

As mudanças descritas atendem ao disposto no artigo 1º da Resolução CNE/CEP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Para preservar a identidade das participantes da pesquisa o nome de cada profissional é substituído por uma codificação, uma consoante, como descrito a seguir. Dentre os recursos utilizados para os encontros de formação está o local.

Em razão da parceria entre a Prefeitura de Paço do Lumiar e a instituição privada, o prédio do Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESF – localizado na Avenida 14 do bairro Maiobão, as atividades acontecem nessa instituição. A justificativa da escolha e a realização da parceria é descrita assim: “[...] o local é bom, de fácil acesso, próximo para a maioria dos professores, ponto central do Maiobão” (TÉCNICA P). Algumas salas são solicitadas com antecedência pela SEMED e disponibilizadas nos turnos vespertino e noturno, de acordo com o que descreve a (FORMADORA Z):

Geralmente acontecem no IESF. Foi feita essa parceria e a gente faz essa solicitação das salas com datashow e eles disponibilizam algumas salas para a gente usar no turno vespertino e noturno, que foram definidos através de uma votação numa enquete. Então os turnos mais votados foram a tarde e à noite, mesmo assim a gente sente muita dificuldade.

Figura 3 - Prédio sede do IESF



Fonte: Blog Maramais²

Uma entrevistada ratifica a parceria e o local, não como definitivo. Além disso, menciona dificuldades com evasivas, aspecto que é descrito por falas de outras entrevistadas, como por exemplo: “[...] tenho visto é: o pedagógico não anda alinhado

² Disponível em: <https://maramais.com.br/tag/iesf/>

com o administrativo. Os recursos, por diversas vezes, tiramos do nosso bolso, lanche, alguns materiais, a maioria.” (FORMADORA N).

Sobre dificuldades e outros recursos, como materiais didáticos, vejamos o que respondem na continuidade:

O município só conseguiu distribuir até o caderno 2, e são 4. [...] só conseguiu reproduzir 2. [...] Parece que cada caderno sai por R\$35,00, eu ouvi falar. Então a justificativa é o custo. E acaba que isso também dificulta os desafios que a gente tem por que os professores sempre cobram isso. E damos a sugestão “tirem xerox” e eles falam que não tem xerox, não tem impressora, não tem tinta, nem papel. São muitos desafios. (FORMADORA S).

O material a gente não tem aquilo que precisa ter por que a gente atende o Programa Libertar Pelo Saber, mas o município não consegue trazer todos os materiais. [...] Financeiramente, nossos entraves são esses. (FORMADORA D).

As vezes a gente tira do da gente. Os computadores são nossos. Na maioria das vezes a gente “chora” pra conseguir alguma coisa. (FORMADORA K).

Ao serem questionadas sobre instrumentos de suportes para o trabalho das formadoras, uma formadora responde com outra pergunta, como se o desejo fosse provocar reflexão ou induzir a resposta por quem pergunta. Fala: - “Qual o instrumento que a gente tem?” Em tempo, assegura que é indispensável aos/as formandos/as, além do conhecimento das formadoras para a condução dos trabalhos, que recebam apostila, que estejam num [...] espaço adequado”. Na continuação afirma que “[...] os recursos são bem escassos. E não por falta de solicitação, porque a gente faz” (FORMADORA M). Na mesma fala afirma ser a SEMED responsável pela formação das formadoras.

Cabe uma inquietação sobre o modelo de formação, qual a base filosófica, quem forma as formadoras e o que se pretende com essa formação dada as condições ou falta delas, como revelam. Duas dizem gastar recursos próprios para dinamizar o trabalho. O comum nas falas acima é a insatisfação com as condições materiais e financeiras para a realização das atividades formativas, junto ao público-alvo. A exceção é o espaço físico como pode ser identificado na afirmação da Técnica P.

Mesmo assim, ainda que o local da formação seja central, uma observação necessária é se levar em conta a jornada e o regime de trabalho de professoras/es. Isto porque, aquelas/es que precisam se deslocar de bairros distantes ou que precisam trabalhar em outro município da Grande Ilha, como em Raposa, Ribamar

e/ou São Luís, esse deslocamento se apresenta como dificuldade, com impacto na participação efetiva nas atividades.

Isto porque, o cansaço físico e mental inerente a situação exposta desmotiva, não contribui para participantes aprofundarem discussões e ações durante ou após o processo formativo. A mesma lógica se aplica para as formações do turno noturno, após oito horas seguidas de trabalho, em outras turmas dos Anos Iniciais, dentro ou fora do município.

Figura 4 - Atividade prática na formação: Construção do tema



Fonte: acervo próprio

As variáveis citadas permitem a inferência de que, ainda que a SEMED crie mecanismos que garantam a presença física de formandas/as, a qualidade da

aprendizagem e do envolvimento no processo, não acontece a contento tendo em vista as condições materiais e profissionais indicadas.

Observamos que as salas do IESF são amplas, climatizadas e com cadeiras suficientes para participantes. Percebemos também a precariedade de alguns recursos didáticos utilizados nas atividades formadoras e nos lanches oferecidos; café e biscoitos a única opção, à tarde e à noite para todas as turmas.

O lanche ofertado é qualificado como pobre, quando precisam ou podem reforçar, as/os formandas/os contam com a disponibilidade da cantina da instituição para vender. Custo descrito em fala anterior pelas formadoras N e K.

Figura 5 - Formação Continuada com as(os) professoras(es) do 1º ao 5º ano



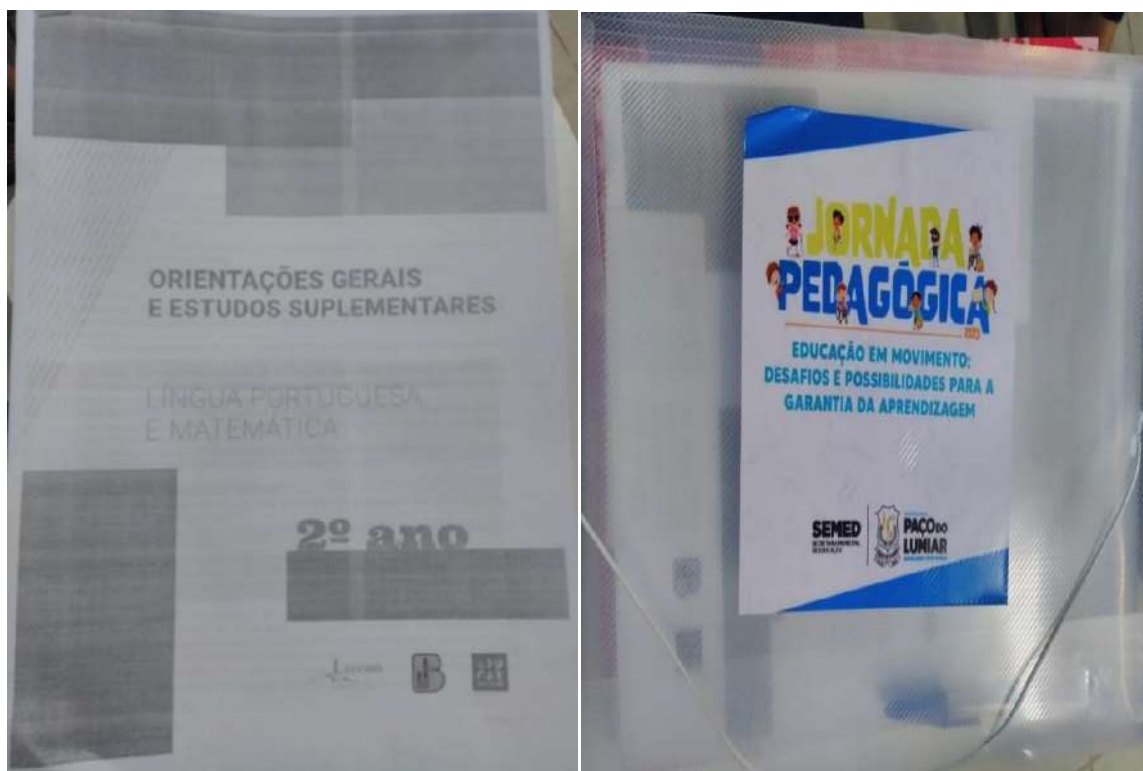
Fonte: acervo próprio

Nas primeiras formações foram ofertadas algumas pastas com cópias dos cadernos de orientações gerais as(aos) professoras(es) e estudos suplementares, no entanto, muitas pessoas que ali estavam reclamaram da qualidade da impressão feita, a nitidez das letras e imagens foram prejudicadas pela tinta insuficiente, o que atrapalhou a leitura.

As pastas em questão são reaproveitadas de outra formação do município. Essa situação expressa o cuidado dispensado para a formação de profissionais

responsáveis pelo ensino fundamental do município. Manifesta também as pendências pedagógicas e políticas que carecem de atenção se a pretensão for qualificação sócio crítica da formação humana e profissional no município.

Figura 6 – Material fornecido durante a Formação Continuada, cópias do caderno de orientações gerais e a pasta com os materiais



Fonte: acervo próprio

O ritmo no atendimento às demandas apresentadas pela equipe responsável pela formação continuada apresenta descompassos. Averiguamos que não é o mesmo tempo em que as mesmas demandas surgem. A difícil comunicação e o aparente descompasso entre os setores administrativos e pedagógicos são fatores que influenciam negativamente os encontros de formação.

É importante destacar que a solicitação de materiais e até mesmo a sua disponibilidade atravessa não apenas o departamento responsável pela formação continuada de professoras(es), mas depende da aprovação e liberação de outros setores que fazem parte da Secretaria Municipal de Educação do município. Por conta disso o processo de encaminhamento de materiais para as formações passa por constantes demoras e acarreta entraves no desenvolvimento das atividades.

A demora no atendimento das solicitações induz as formadoras optarem por custear com recursos próprios alguns materiais que devem ser utilizados nos

encontros de formação com professores dos Anos Iniciais como, por exemplo, canetas, lápis, folhas brancas, lanches, dentre outros.

A ficha de avaliação sobre o 1º encontro formativo do Programa Libertar Pelo Saber foi elaborada em uma pequena folha. Não houve retorno para formandas/os sobre as respostas dadas por elas/es. Além disso, na avaliação asseguravam o anonimato de participantes. A prática pode ser compreendida como uma formalidade legal sem a intenção de reforçar conquistas o redefinir rotas.

Figura 7 - Ficha de avaliação da Formação Continuada

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAÇO DO LUMIAR
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
DEPARTAMENTO DE ANOS INICIAIS

AVALIAÇÃO DO 1º ENCONTRO FORMATIVO
PROGRAMA LIBERTAR PELO SABER

SOBRE O LOCAL DA FORMAÇÃO:
☐ BOM ☐ REGULAR ☐ RUIM

SOBRE A FORMAÇÃO:
 ATENDEU SUAS EXPECTATIVAS: ☐ SIM ☐ NÃO ☐ PARCIALMENTE

SOBRE O FORMADOR:
 ATENDEU SUAS EXPECTATIVAS: ☐ SIM ☐ NÃO ☐ PARCIALMENTE

SUGESTÕES PARA A PRÓXIMA FORMAÇÃO:

Fonte: acervo próprio.

Elaboração: SEMED Paço do Lumiar (MA)

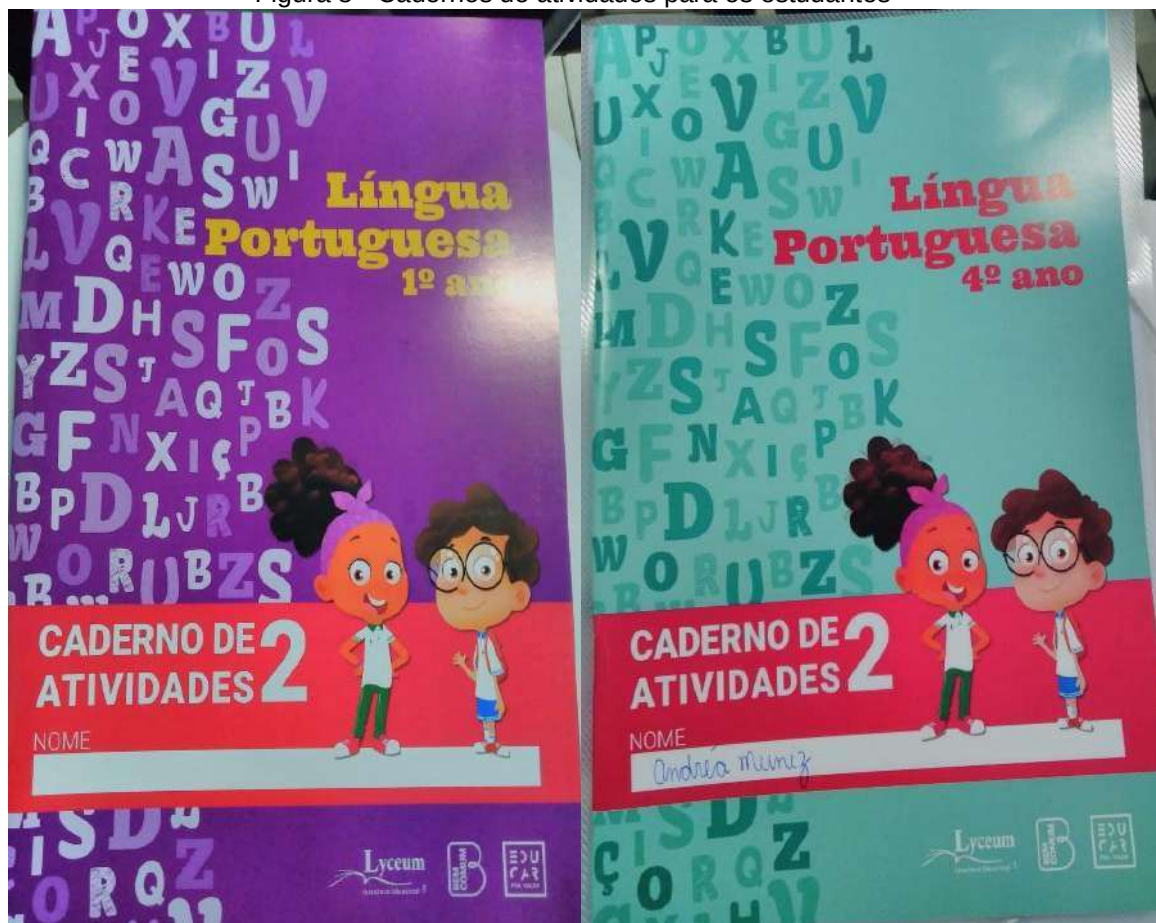
Ainda sobre os recursos materiais e pedagógicos, foi descrito pela equipe formadora que alguns dos desafios enfrentados na SEMED são os mesmos que

atravessam as escolas em cada sala de aula e que, com isso, é possível compreender o que cada professora(o) passa no dia a dia.

Sobre a escassez de materiais, copiadoras insuficientes, horários de trabalho e formação incompatíveis com a rotina das(os) professoras(es), o posicionamento da equipe oscila entre empatia e meritocracia, porém, destacam a importância das formações continuadas para o alcance da qualidade na educação básica. Resta saber de qual qualidade fazem referência e defesa. Dada as condições mencionadas e o contexto em que acontece, fica evidente que é a qualidade requerida pelo modelo gerencial orquestrada pela filosofia neoliberal.

Em relação aos cadernos de atividades de língua portuguesa e matemática ofertados nas formações, para as(os) professoras(es), e depois entregues de forma gratuita nas escolas do município, a interpretação sobre a importância e utilidade apresenta-se de formas diferentes para cada formadora.

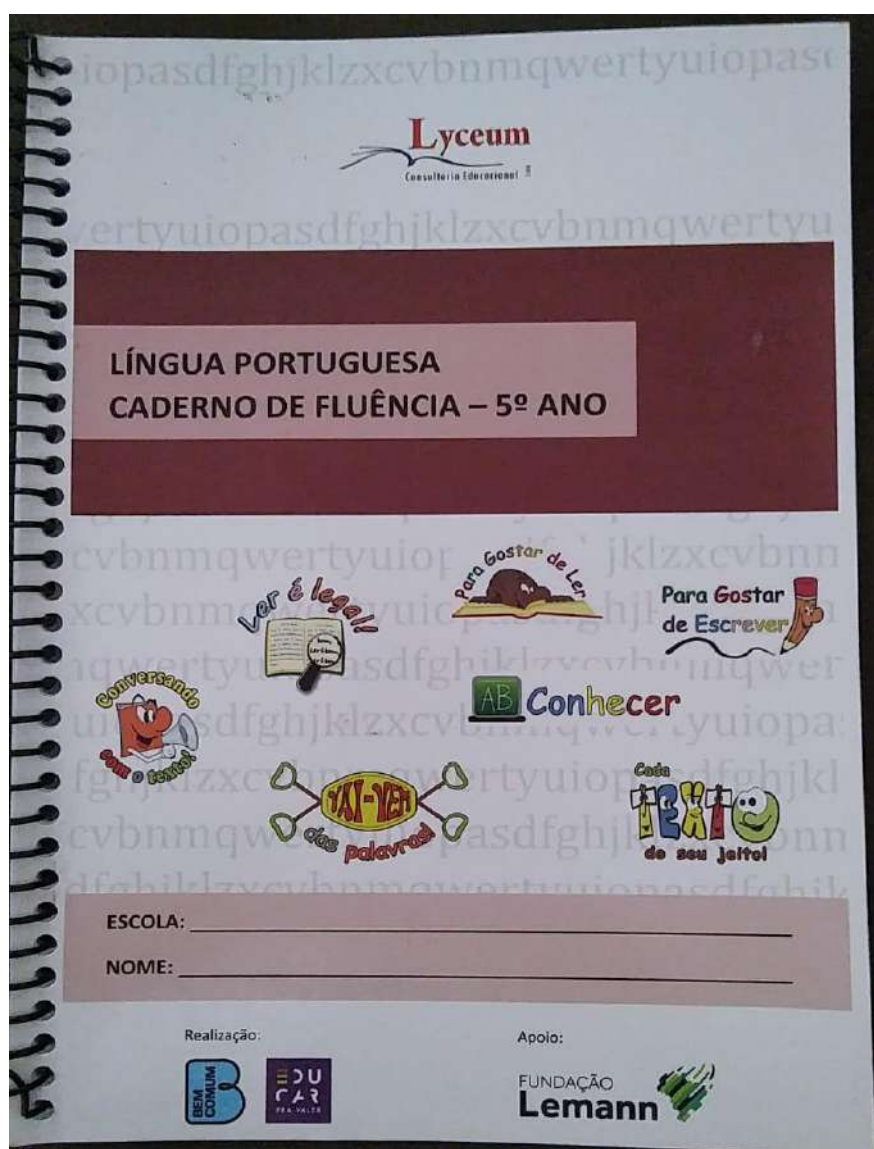
Figura 8 - Cadernos de atividades para os estudantes



Fonte: acervo próprio

Por se tratar de atividades que foram elaboradas sem levar em consideração o contexto social e local de estudantes, as formadoras entendem sua adoção pela SEMED de forma negativa. No entanto, se considerarmos a realidade de algumas escolas que não tem acesso aos mesmos recursos didáticos, a possibilidade de utilizar um material complementar de forma gratuita, traduz-se como uma oportunidade de reforçar os conteúdos e ainda colaborar com a prática das professoras em sala de aula.

Figura 9 - Caderno de fluência: coletânea de textos para leitura e avaliações periódicas de leitura.



Fonte: acervo próprio. Elaboração: Lyceum Consultoria Educacional Ltda

A visão negativa de algumas formadoras centra-se na justificativa de que há uma retirada da autonomia intelectual de professoras(es) no planejamento das atividades didático-pedagógicas, uma vez que as atividades vêm prontas para a aplicação na sala de aula com estudantes. Cabe a estas(es), a reprodução de sequência didática elaborada por agentes externos à escola.

A padronização dos materiais didáticos e pedagógicos, livros didáticos e cadernos estruturados, é justificada por meio da possibilidade de construir um trabalho homogêneo, sem discrepâncias em toda a rede pública municipal, de modo que as formações e demais orientações sigam sempre a mesma linha de construção e reflexão. Esse pensamento é expresso nas palavras das formadoras:

Em toda a rede utilizamos cerca de oito coleções diferentes de livros didáticos, do primeiro ao quinto ano. Dessa forma, não há como fazer formações adequadas se cada escola está trabalhando de um jeito e com um material diferente. (FORMADORA N).

Se todos os professores usassem os mesmos materiais seria mais fácil direcionar as formações e tornar compatíveis as recomendações com o que eles têm nas escolas. (FORMADORA S).

Os cadernos estruturados apresentam a possibilidade de trabalhar em todas as turmas seguindo as mesmas orientações. (FORMADORA M).

As imagens das páginas seguintes são exemplos de atividades de Matemática, com conteúdo do 5º ano: operações com sistema monetário, preços, cédulas e moedas, escrita por extenso de cada valor em reais. Em Língua Portuguesa, as atividades envolvem interpretação textual, gêneros textuais, elementos do texto como personagens, narrador, espaço e tempo.

Há, em ambos os cadernos de atividades (Língua Portuguesa e Matemática) questões objetivas, cujo objetivo é habituar cada estudante a estrutura das questões que serão vistas nas principais avaliações externas, SAEB e SEAMA.

Os cadernos de atividades das referidas imagens foram distribuídos para todas(os) as(os) participantes das primeiras formações, de acordo com o ano/turma em que estavam trabalhando.

Figura 10 – Atividade de Língua Portuguesa, Caderno do 5º ano

Caderno 1 – Extra – Língua Portuguesa

5º Ano

Atividade 1

Leia o texto e responda às questões 1 a 12.

A RAPOSA E O BODE

A raposa seguia acompanhada de um bode, seu amigo, de belos chifres longos e retorcidos, porém, de curta inteligência. Ficaram com sede e isso os obrigou a descer um poço, onde beberam à vontade.

Satisfeitos ambos, disse a raposa ao bode:

— E agora, compadre? Beber não foi difícil. A dificuldade será como sairemos daqui. Levante suas patas e também seus chifres; apoie-se contra o muro, primeiro subirei por suas costas, depois sobre os chifres e, desta maneira, chegarei à boca do poço. Uma vez lá em cima, eu o puxarei.

— Por minhas barbas! – exclamou o bode. Parabéns! A mim jamais me ocorreria tão feliz ideia.

A raposa saiu do poço e deixou seu camarada. Deu-lhe ainda um sermão, para que se conformasse.

— Se Deus tivesse lhe dado mais miolos, você não entraria no poço sem pensar antes como poderia sair. Então, adeus! Eu já estou fora, agora, saia você como puder, porque tenho um compromisso e não posso me deter.

Moral: Em todas as coisas, tem de se pensar mais em como sair do que em como entrar.

Fontaine. Fábulas de La Fontaine, Vol. III. Ed. Escala: 2013.

1. Esse texto é um exemplo de texto _____.

2. O gênero textual ao qual ele pertence é _____.

3. As principais características desse texto são:

4. Quem são os personagens principais? Caracterize-os.

Lyceum Consultoria Educacional Ltda.
Página 5

Figura 11 - Atividade de Língua Portuguesa, Caderno do 5º ano (continuação)

Caderno 1 – Extra – Língua Portuguesa

5º Ano

5. Em qual espaço se dá a narrativa?

6. O conflito dessa narrativa começa

- com a decisão da raposa de subir o poço e deixar o bode no fundo dele.
- no momento que a raposa consegue sair do buraco sem a ajuda do bode.
- quando a raposa sai para uma caminhada acompanhada de um bode.
- quando o bode e a raposa ficam com sede e precisam descer um poço para beber água.

7. Qual o desfecho da história?

8. A raposa sugeriu ao bode a ajuda dele porque

- tinha a intenção de ajudá-lo a sair do poço.
- desejava resolver apenas o seu problema.
- era a única solução para os dois saírem dali.
- seu corpo era grande o suficiente para alcançar a saída.

9. No texto é possível perceber que há presença de um narrador? Se há narrador, ele é também um personagem? Justifique sua resposta.

10. Na frase “— Por minhas barbas!” (l. 11), a pontuação final indica

- aborrecimento.
- discordância.
- entusiasmo.
- irritação.

11. Na linha 7, “E agora, compadre?”, o ponto de interrogação enfatiza o sentido de

- alegria.
- decepção.
- indecisão.
- traição.

12. Preencha a tabela dos articuladores de sentido do texto (conjunções e advérbios) com o sentido deles no quadro abaixo.

Oposição – Explicação – Adição – Intensidade – Condição – Lugar

Articulador	Sentido	Articulador	Sentido	Articulador	Sentido
E (l. 1)		Daqui (l. 5)		Se (l. 13)	
Porém (l. 2)		Tão (l. 9)		Porque (l. 14)	

Lyceum Consultoria Educacional Ltda.

Página 6

Figura 12 - Atividade de Matemática, Caderno do 5º ano

CADERNO 1 – MATEMÁTICA
5º ANO

Atividade 3

Medidas

O dinheiro

Conversem sobre a moeda utilizada no Brasil, o Real.

Discutam sobre os símbolos que usamos para representá-lo e as cédulas e moedas utilizadas.

1. Observe os objetos e associe aos valores.

(A)

R\$ 6.585,90

 ()

(B)

R\$ 5,99

 ()

(C)

R\$ 0,90

 ()

(D)

R\$ 386,70

 ()

Agora escreva como se lê cada um dos valores.

Lápis _____

Caderno _____

Bicicleta _____

Motocicleta _____

2. Determine os valores das somas de cédulas e moedas que cada criança abaixo possui e responda as perguntas.

Bruna	Rafael	Luana

Lyceum Consultoria Educacional Ltda.
Página 9

O material compreende apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com estrutura de atividades e textos exatamente iguais aos anos anteriores.

Os demais componentes curriculares como Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso não são contemplados. Além dos cadernos de orientações, foram disponibilizados em formato *pdf* todos os cadernos de atividades através do *Google Classroom*, iguais aos que foram entregues aos estudantes.

No entanto, conforme relatado pelas formadoras, apenas os cadernos 1 e 2 foram ofertados impressos pelo município. Os dois últimos não foram impressos.

Os professores, assim, eles não valorizam as formações continuadas porque muitos trabalham em outros municípios. Ou vendem o terço em Paço e pegam uma segunda turma. Mas a gente sabe que a Formação é algo essencial pro professor e graças a Deus o município promove isso. (FORMADORA Z).

Nós professores de 40h a gente tem um terço pra se dedicar ao planejamento e a formação continuada, mas tem professores que não entendem assim. (FORMADORA N).

Quando à valorização da Formação Continuada é apontada na direção das(os) professoras(es), como forma de responsabilização da categoria pela infrequência e consequentes faltas, perde-se de vista que há muitos fatores internos e externos ao município de Paço do Lumiar que propiciam essa realidade.

Como exemplos disso podemos citar a insuficiência dos salários, que demanda a busca por mais concursos públicos e seletivos, em outros lugares para complementar a renda; a oferta da venda do terço, feita pela SEMED, que expressa a necessidade do município em reforçar o quadro docente, da Educação Infantil aos Anos Finais. Com isso, a promoção da formação continuada ofertada pelo município deve ser vista como um direito garantido cuja qualidade deve ser analisada por todos os participantes, e não um favor divino ou humano, ou um privilégio de poucos.

O pensamento das formadoras encontra abrigo no pensamento de Nóvoa (1990) quanto a importância desses momentos formativos, e exalta a necessidade da construção coletiva, democrática e participativa de uma formação significativa, que considere o que ocorre dentro das salas de aula, e não apenas estabeleça padrões ideais e desconexos da realidade docente. É relevante, nesse contexto, voltar o olhar

para aspectos locais do conhecimento que será trabalhado junto as(aos) professoras(es).

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1990, p. 16).

O protagonismo sobre o qual nos fala Nóvoa (1990) traz implícito o espaço democrático de construção de práticas educativas, em que professoras e professores são ouvidos e respeitados enquanto se expressam, e os pontos de partida e de chegada para as formações continuadas são, justamente, as escolas onde emergem as demandas, as dificuldades e os desafios da aprendizagem e do ensino.

Em relação aos recursos humanos, a equipe relatou satisfação no desenvolvimento das atividades formativas, como planejamentos, organização curricular, participação de outros departamentos e colaboração de toda a equipe do Departamento dos Anos Iniciais e Coordenação Pedagógica.

No momento de organizar as datas e horários das entrevistas, a agenda foi feita a partir da disponibilidade acordada com toda a equipe, para então ocorrer o contato com cada formadora. Dessa forma, a rotina não foi prejudicada e as professoras participaram das entrevistas sem nenhum problema. A comunicação e a organização entre as formadoras e a coordenação pedagógica é perceptível e eficiente.

4.2 Estratégias de implementação da formação continuada com professoras(es)

Quando pensamos em estratégias de implementação das Formações Continuadas, entendemos, em um primeiro olhar, que se tratava de alternativas, meios ou formas de implementar com o máximo aproveitamento a política de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Quando buscamos a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores, Resolução CNE/CEP nº1, de 27 de outubro de 2020, o primeiro capítulo, artigo 3º, indica que as competências indicadas, exigem sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem da cultura regional e local, para alcançar o desenvolvimento pleno dos

educandos. As competências são descritas como conhecimento, prática e engajamento profissional.

O conhecimento profissional se refere aos saberes inerentes a uma atuação autônoma e proativa das(os) professoras(es), ou seja, saberes que dão significado e sentido à prática profissional exercida na escola. Os conhecimentos que fazem parte dos componentes curriculares estão no ponto central, sem os quais nenhuma professora ou professor conseguirá propiciar uma aprendizagem significativa aos seus educandos.

A prática profissional diz respeito a forma e os meios que as(os) professoras(es) desenvolvem os conteúdos e saberes inerentes ao ano com o qual trabalham. Ou seja, trata-se do conhecimento pedagógico que permeia o conteúdo, a transformação do conhecimento científico em objeto de ensino, em um desenvolvimento concomitante com as competências cognitivas e socioemocionais descritas na Base Nacional Comum Curricular, e que devem ser pensadas para os educandos.

A terceira dimensão descrita na BNCC Formação Continuada, é o engajamento profissional, aspecto fundamental ao exercício da profissão docente, e indissociável do conhecimento e da prática profissional. O engajamento se refere ao compromisso dos professores com os educandos, em todas as esferas possíveis, com a qualidade da educação no contexto da comunidade escolar e o próprio desenvolvimento profissional.

É, pois, a parceria construída com seus pares no fazer cotidiano da escola, é a interação social que constrói práticas inovadoras e comprometidas com a aprendizagem dos educandos e a concretização de políticas educacionais promissoras.

Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. (Brasil, 2020).

Mas qual a razão da retomada dessas três dimensões das competências que devem ser desenvolvidas pelos professores na formação continuada? No início do tópico falamos sobre as estratégias de implementação da Política de Formação

Continuada. Então, qual a relação entre a reflexão sobre as dimensões das competências, que nos apontam sobre o que podemos esperar que as(os) professoras(es), do referido município apreendam ou mobilizem, e as estratégias adotadas pela equipe responsável pelas formações continuadas?

A resposta para essa pergunta é simplória, mas abrange questões que a Secretaria Municipal de Educação em Paço do Lumiar (MA) ainda não conseguiu resolver: a relação entre as estratégias adotadas e o desenvolvimento das competências pelas(os) professoras(es) é que, não há como desenvolver competências no contexto da formação continuada quando o público a que se destina esses encontros formativos não comparece para sua realização. Mas o que isso significa?

Durante as observações colaborativas, realizadas nos encontros de formações, possível notar o primeiro desafio a ser superado pela equipe de formadoras da Secretaria Municipal de Educação em Paço do Lumiar (MA), que é a baixa frequência das(os) professoras(es). Essa foi a primeira demanda apresentada pela equipe de formação continuada, e para a qual não houve ainda uma estratégia considerada eficiente, que gere os resultados esperados que consistem no aumento da participação das(os) professoras(es) nas formações continuadas e a consequente qualidade da educação luminense, expressa no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

O desafio da frequência das(os) professoras(es) tem motivos diversos que se desdobram em variadas direções. Foi indicado no início das entrevistas que, por meio de uma enquete no aplicativo *WhatsApp*, as(os) professoras(es) dos Anos Iniciais responderam que os melhores turnos para a realização das formações continuadas eram vespertino e noturno.

As respostas abaixo ratificam que alternativa dos turnos vespertino e noturno não gerou os resultados esperados:

É um público bom, mas acredito que se essas formações fossem no turno do professor, alcançaria um público muito maior. [...] Principalmente a turma da noite é muito lotada. Nossa frequência maior é pela noite. (FORMADORA S)

É um sonho nosso conseguir enxertar essas horas de formação dentro do calendário escolar e comparecer o maior número. (FORMADORA N)

Seria bom se o professor pudesse fazer a formação dentro do seu horário ou turno de trabalho. (FORMADORA K)

Outro desafio que percebo é a garantia da frequência, da participação dos professores. Garantir a frequência desse professor que muitas vezes tem outros vínculos, ou moram distantes, tem dificuldades para chegar. (TÉCNICA H)

A realidade de muitas(os) professoras(es) que trabalham no município de Paço do Lumiar é que, possuem outras matrículas em municípios vizinhos e/ou na capital São Luís, o que impossibilita que compareçam nos encontros formativos. Outra razão é que mesmo aqueles que possuem apenas um vínculo em Paço do Lumiar, por necessidades financeiras optam por trabalhar em uma segunda turma, no horário que seria destinado ao planejamento e as formações continuadas, ou seja, no contraturno.

Diante disso, de acordo com o que afirmam as formadoras e técnicas da SEMED, a melhor solução seria inserir as formações nos horários de trabalho e no calendário escolar sem, todavia, haver prejuízos aos estudantes. O grande dilema é, como resolver essa equação? Nas palavras de um dos técnicos em assuntos educacionais, houve uma tentativa de incentivar a participação nas formações, mas com o decorrer do tempo não alcançou o objetivo esperado.

No início foi dito que as formações eram obrigatórias e as faltas iriam acarretar descontos. Mas isso nunca aconteceu de fato. [...] Nas primeiras formações estava cheio, os professores iam. Depois, quando perceberam que não tinha desconto, o número caiu de novo. (TÉCNICO J).

O problema em questão explicita a dificuldade do município em concretizar o que está exposto no texto da BNCC Formação Continuada, quanto à forma de oferta das formações.

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica:

[...] IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor[...]

A estratégia de promover as formações no horário de trabalho de cada professor e/ou professora da rede pública municipal de ensino, está alinhada com o que é colocado no documento acima, e visa a qualidade das formações. Além do horário, também foi indicado que as formações acontecessem por polos, em que fossem feitos agrupamentos de escolas, de acordo com o critério geográfico, e não em um lugar único.

No entanto, ainda que sejam reconhecidas essas indicações, o município encontra dificuldades em materializar essa parte da política de formação continuada.

[...] a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal [...] BNCC Formação Continuada.

No documento intitulado Critérios da Formação Continuada dos Referenciais Curriculares alinhados a BNCC, do Movimento Pela Base Nacional Comum, está descrito que, a formação deve acontecer preferencialmente em serviço, ou seja, durante a carga horária de trabalho do professor, com um espaço físico de estudo e formação.

Quanto a esse espaço físico, a maioria das escolas não dispõe de salas para os encontros formativos. Sendo assim, a SEMED tem uma parceria com o Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), para que as formações continuadas sejam realizadas em suas salas de aula e auditórios disponíveis nos dois prédios.

A qualidade do espaço físico onde as formações acontecem é inegável, o conforto e a qualidade das salas e cadeiras, aparelhos multimídia, computadores e assim por diante. No entanto, a oferta e o desenvolvimento desses encontros formativos ficam centralizados em um espaço distante das salas de aula.

Muito embora pareça uma alternativa cujo objetivo seja alcançar o número máximo de pessoas nas formações continuadas, essa parceria entre o setor público e privado ganha outros contornos se olharmos com mais atenção. Do ponto de vista do modelo administrativo e gerencial, o estado não deve ser o único responsável pela execução das políticas sociais (Silva e Hipólito, 2022).

Dessa forma, justifica-se, por exemplo, privatizações, parcerias entre os setores público e privado, repasse de parte do patrimônio estatal para o setor privado

e ampliação de instituições privadas com verbas públicas sob o discurso de convênios e abertura de oportunidades para todos com a qualidade que o setor público sozinho não seria capaz de manter ou gerar.

Mas qual a relação entre o que propõe o modelo gerencial de educação e o panorama da formação continuada de professoras(es) em Paço do Lumiar (MA)? Os recursos materiais oferecidos são os cadernos de atividades de Língua Portuguesa e Matemática. Os conteúdos programáticos são selecionados pelo Instituto Lyceum, que analisa e elabora materiais a partir de competências e habilidades descritas na BNCC. Sob este prisma, Shiroma (2003, p.78) caracteriza o gerencialismo a seguir:

O gerencialismo tende também a modificar a seleção dos vocábulos que os profissionais empregam para discutir a mudança. Eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos transplantados do vocabulário da administração de empresas para a educação. Essa absorção de conceitos influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente a prática.

Aspectos locais e/ou regionais não são, de modo geral, considerados na formulação dos cadernos. São organizados por especialistas, cujo trabalho é verificar meios de elevar os índices de aprovação, estudantes alfabetizados e leitores fluentes, elaborar testes padronizados de leitura e escrita, elaborar atividades que envolvam o domínio das quatro operações matemáticas fundamentais, além de alfabetização matemática e atividades cotidianas como horas, duração de eventos, preços de produtos e assim por diante.

A gratuidade na oferta dos materiais, a oferta das formações de formadores, a observância diligente ao que está descrito na BNCC, além de compras de pacotes de serviços referentes a assessorias e acompanhamentos por parte de profissionais especialistas em educação, preparações intensivas para as principais avaliações externas, todos esses fatores denotam, em um primeiro olhar, que o interesse maior por parte da gestão educacional é a elevação da qualidade da educação pública.

Ao observar a Gestão da formação continuada de professoras(es) e da educação luminense a partir dos fatos supracitados, é possível entender que, o gerencialismo, no campo educacional, segundo Shiroma e Campos (2006, p.227),

É um movimento que tenta modificar não só a organização da escola, imprimir outra lógica ao funcionamento do sistema educacional [...], visa, sobretudo, “operar uma transformação na subjectividade dos educadores, por meio da

implantação de mecanismos bastante objectivos de controle que afectam a organização, a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente.

Quando nos referimos aos recursos utilizados na implementação das formações continuadas de professores percebemos que a seleção desses recursos (sejam humanos, materiais, financeiros, pedagógicos, dentre outros) não é neutra, assim como suas intencionalidades. E pode ser dito das estratégias de implementação de Formação Continuada de Professoras(es).

Na perspectiva do Gerencialismo, descrito por Silva e Hipólito (2022), ocorrem alterações na forma como o governo lida e investe na Educação. Segundo esses autores, as políticas educacionais servem como meio de monitorar e contratar os serviços, através dos resultados, e não necessariamente para garantir o acesso aos serviços educacionais.

A partir desses pressupostos, os sistemas educativos são medidos a partir de resultados quantificáveis, existentes por meio de pontuações, em avaliações de alcance nacional e estadual, que expressam a eficiência de seus programas e projetos implementados por meio de notas.

Para tanto, são reduzidos gastos desnecessários no setor público e os investimentos são, em parte, transferidos para o setor privado. Com essas transferências existe a abertura de prerrogativas para maiores interferências de instituições privadas na organização da educação do território em questão.

Em Paço do Lumiar, a adoção do Programa Educar Pra Valer (EPV), renomeado nesse município como Programa Libertar Pelo Saber, conta com investimentos de instituições privadas e empresas, como a Fundação Leman, cuja força política e econômica influenciou, inclusive, a implementação da BNCC no Brasil, de acordo com Tarlau e Moller (2020), a partir de um discurso de transformação e fortalecimento da educação brasileira.

Essas mudanças são evidências do quanto a influência do gerencialismo, de políticas neoliberais podem transformar os rumos e as políticas educacionais brasileiras, desde seus conteúdos, a formação de professores, objetivos, metas e as ações consideradas necessárias para trazer os avanços desejados.

Além disso, é possível perceber que o contexto educacional é redefinido, sobretudo no âmbito da educação básica, com conceitos e concepções advindos de

outras áreas, como por exemplo a administração e os modelos de gestão que dela emergem.

No entanto, tais influências não são neutras ou desprovidas de intencionalidades políticas e/ou pedagógicas, e os discursos sobre elevação da qualidade, eficiência, eficácia e busca por melhores desempenhos, são expressões desse movimento.

4.3 Abordagens teórico-metodológicas e intencionalidades políticas da Formação Continuada em Paço do Lumiar (MA)

Nesta seção analisamos as bases teóricas e fundamentos metodológicos utilizados na implementação das formações continuadas com as(os) professoras(es) dos anos iniciais em Paço do Lumiar (MA). Destacamos as intencionalidades políticas subjacentes a estes processos formativos, em face dos objetivos propostos e das opções conceituais adotadas.

Os pontos abordados na seção para a análise são os conteúdos e objetivos das formações; importância da Formação Continuada para a educação luminense; documentos e diretrizes curriculares que embasam as formações.

Quando tratamos das bases teóricas e metodológicas adotadas na implementação da formação continuada, nos referimos aos conceitos, as teorias e os principais documentos utilizados para fundamentar a elaboração e a materialização prática de processos formativos relacionado à gestão da política de formação da SEMED em investigação. As escolhas não são neutras e nem estão desvinculadas de interesses políticos e ideológicos.

Nesse sentido, é válido ressaltar as palavras de Alarcão (2003) a formação não pode ser feita por meio da acumulação acrítica de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, desprovidas de um sentido social. Defende, que a formação aconteça por meio de reflexão crítica e sistemática sobre as práticas. O ponto central é a reflexão de professoras(es), sobre a prática cotidiana na sala de aula, sobre demandas da escola, ponto a partir do qual os conhecimentos devem ser construídos e discutidos de forma coletiva.

Essa perspectiva, no entanto, caminha na contramão do cenário encontrado na rede municipal pesquisada. O ponto de partida teórico e conceitual não

é a escola, mas, currículos mínimos e padronizadores, que representam, em grande medida, limitações a autonomia e iniciativa da escola em selecionar conteúdos e recursos pedagógicos, de acordo com a suas especificidades e necessidades de formação.

Durante as gravações das entrevistas com as professoras do Departamento dos Anos Iniciais (DAI), principal setor responsável por organizar agendas, rever materiais, locais e demais elementos para a gestão da política expressa em ações formativas com as(os) professoras(es) dos Anos Iniciais, um dos questionamentos versa sobre os documentos e diretrizes que embasam as referidas formações. O mesmo questionamento é feito para os demais participantes da pesquisa, para encontrar pontos convergentes e divergentes. Segundo entrevistas/os:

A BNCC é o principal documento utilizado para fundamentar as formações continuadas, pois é a partir dela que a educação no País é organizada, quanto aos conteúdos e eixos formativos. (FORMADORA S).

Nós utilizamos a BNCC e o DCTMA, para organizar nossas formações. No primeiro caso, porque com ela organizamos todas as habilidades e competências que esperamos que nossos alunos desenvolvam. E o DCTMA traz questões mais regionais que devem ser contemplados. (FORMADORA K).

Nos dois primeiros relatos informam que a BNCC e DCTMA são basilares para fundamentar a proposta de formação da rede municipal. O DCTMA traz as diretrizes para a educação maranhense em seus aspectos regionais. Tanto a BNCC como DCTMA traduzem intencionalidades e guardam um modelo de qualidade para a educação, a qualidade na perspectiva neoliberal. Ainda sobre fundamentos da formação outras formadoras explicam:

Os fundamentos escolhidos para as formações continuadas dos anos iniciais são selecionados a partir da BNCC, mas já estão no material estruturado que vem de Sobral (CE), pois quando recebemos os materiais tudo isso já está organizado pelos formadores de lá. (FORMADORA M).

Os cadernos e conteúdo das formações são trazidos já organizados pelos formadores de Sobral (CE). Mas as vezes faço pesquisas sobre autores que falam sobre o conteúdo que será ministrado na formação. (FORMADORA Z).

Todos os conteúdos, tanto das formações continuadas, ministrados pela equipe da SEMED, ou pelos formadores de Sobral (CE), são feitos com base na BNCC e no DCTMA, porque assim a organização é mais eficaz e conseguimos padronizar o trabalho com os professores de todas as escolas. (FORMADORA D).

A gente sabe que o Maranhão tem pontos diferentes lá de Sobral (CE), mas os conteúdos e recursos usados, quando a formação é feita pelos formadores de lá, são escolhidos por eles mesmos e a partir do que a BNCC coloca. Quando as formações são feitas por nós daqui da SEMED, inserimos algumas questões regionais necessárias, partindo do que o DCTMA aponta. (FORMADORA N).

Os posicionamentos expostos acima fazem notar que, como em um figura geométrica pré-moldada, a formação continuada não é elaborada, organizada e idealizada a partir das necessidades formativas das escolas da rede pública municipal de Paço do Lumiar (MA).

Como descrito, as abordagens teóricas e metodológicas escolhidas são com base nos objetivos estruturados por alguns especialistas em educação, oriundos de institutos e fundações que visam melhorar as notas dos municípios, em avaliações estaduais e nacionais.

Para a compreensão dos motivos e das implicações decorrentes de uma proposta de formação com ênfase na BNCC e, conseqüentemente, do DCTMA, e o forte interesse na elaboração de ações para a educação básica e, especificamente, para a formação continuada de professores dos Anos Iniciais, precisamos fazer um breve resgate sobre governança e gerencialismo.

Saltman (2010) nos fala que a prestação de serviços educacionais, bem como novas formas e moldes de fazer a governança recebem outros participantes em um cenário nacional. A governança é entendida aqui como um modelo de governo em que são inseridos na gestão pública vários atores, processos e instrumentos que se alinham com o neoliberalismo.

Nessa ótica, a educação pública precisa superar a crise da qualidade e de seus indicadores ruins, quando comparada a educação em outros países considerados mais desenvolvidos, através de proposições de soluções para os problemas mais latentes que provocam essa mesma crise. As respostas para os problemas em questão estariam supostamente em políticas gerenciais e empresariais, com um viés mais eficiente e eficaz.

Esse discurso sobre a ineficácia da educação brasileira não é neutro, e encontra nas bases neoliberais os fundamentos para que seja materializado como uma política pública nacional. Muito embora as palavras qualidade, eficiência e eficácia soem como pontos positivos, esses termos se alinham a um projeto neoliberal

de transformação educacional a partir de modelos administrativos e empresariais, em que a qualidade é medida por indicadores e rankings, a eficiência traduz-se na capacidade docente de reproduzir modelos prontos elaborados à revelia da escola e deve alcançar pontuações mínimas em avaliações externas, em esferas estaduais e nacionais.

Mas a estruturação de um currículo com habilidades e competências mínimas para a educação básica não ocorre espontaneamente e, como exemplo temos o Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular, surgido em 2013, a partir de um Seminário intitulado “Liderar reformas educacionais: fortalecer o Brasil para o século XXI”, realizado nos Estados Unidos, na Universidade de Yale, e patrocinado pela Fundação Lemann (Silva e Hypólito, 2022).

Segundo esses autores, o grupo, criado para discutir a criação da Base Comum Curricular em 2013, mudou seus objetivos para que a implementação desse documento se tornasse realidade. Dessa forma, mais do que promover debates, o Movimento Pela Base, como ficou conhecido, incentivou e participou da criação de materiais e informações para disseminar a Base Curricular, com o apoio de redes e escolas, cujo foco pretensamente seria a aprendizagem dos alunos. A Fundação Lemann, nesse cenário, é a principal articuladora do Movimento Pela Base, e financiadora do evento.

A participação, termo eufêmico para designar as influências dessa instituição na implementação da BNCC no Brasil como Política Educacional, é decisiva para que esse fato pudesse acontecer. Em meados de 2014 a 2016, os livros didáticos para professores apresentavam logo nas primeiras páginas as habilidades e competências principais que deveriam ser desenvolvidas para o ano a que aquele livro se destinava. Dessa forma, seria possível fortalecer e ampliar a consolidação da BNCC como ponto de partida para a organização dos conteúdos, estratégias e recursos didáticos utilizados em cada sala de aula do país.

Silva e Hypólito (2022) apontam que, parcerias importantes entre a Fundação Lemann, a Google, Revista Nova Escola, dentre outros, foram decisivas para que professores e estudantes pudessem se ambientar com a nova base curricular, em plataformas digitais, projetos tecnológicos, até mesmo plataformas de planos de aula gratuitos, instrumentos a partir dos quais a educação brasileira é reformulada.

Mas qual a relação entre a realidade educacional luminense e os destaques feitos sobre a criação e implementação da BNCC? Como podemos interpretar a inserção de ações de instituições privadas no contexto da educação básica pública brasileira? Que influências podem ocorrer na formação continuada de professoras(es) a partir de iniciativas como as que foram descritas nos parágrafos anteriores?

Alguns indicativos de respostas encontram-se nas características cada vez mais frequentes no modelo gerencial que adentra a educação pública brasileira: as parcerias entre o setor público e instituições privadas, a adoção de estratégias e expressões administrativas, a busca pela qualidade por meio de avaliações periódicas, a constante e direta responsabilização de professores e professoras pelos resultados descritos nos principais índices do desenvolvimento como o IDEB. No entanto, apesar da aparente busca pela qualidade da educação nacional, existem pontos relevantes que expressam contradições.

Como podemos falar em melhorar a qualidade da educação, quando vemos uma redução de conteúdos imprescindíveis para a formação humana, na Base Nacional Comum Curricular? O que antes fora descrito como uma tentativa de melhorar as condições de trabalho de professores e a aprendizagem de estudantes, hoje traduz-se no empobrecimento de um currículo cujas competências e habilidades descrevem o que é necessário apenas para reprodução das atividades básicas e simples, com o intuito de abastecer em números, pessoas para o mercado de trabalho.

Silva e Hypólito (2022) destacam que a BNCC ocupa posição central nos documentos que tratam da Formação de professoras(es) em âmbito nacional, seja inicial e/ou continuada. A formação tem como principal objetivo formar professores capazes de tornar a base comum curricular efetiva.

A padronização curricular vem condicionar e/ou influenciar em sua prática pedagógica por meio de avaliações de resultados e desempenho. Configura-se, pois, em uma formação e trabalho baseados em evidências, como colocam os autores acima.

No texto do Parecer CNE/CP nº 22/2019, temos a seguinte exclamação:

A BNCC inaugura uma nova era da Educação Básica em nosso país. Pela primeira vez na história, logrou-se construir, no Brasil, um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais, que são consideradas como direito de todos e, portanto, devem ser, ao longo de todas as etapas e modalidades, asseguradas na Educação Básica. Para torná-las efetivas, os professores

devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC. [...] (Brasil, 2019, p. 1- 2).

Da mesma forma que no documento anterior, no Parecer CNE/CP nº 02/2019 dá ênfase em uma formação continuada pautada nos pressupostos da BNCC e que devem ser tomados como ponto de partida e parâmetros para avaliação de resultados, com base nas competências adequadas que devem ser desenvolvidas para alcançar uma educação de qualidade. Vejamos o que delinea:

É pressuposto da formação docente o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais da BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes nos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional, para o seu desenvolvimento pleno, na concepção de uma educação integral, conforme explicitado no artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

As falas das formadoras, das(os) técnicas(os) dos departamentos que trabalham em parceria com o Departamento dos Anos Iniciais (DAI) e da Coordenação Pedagógica expressam a responsabilização docente pelos resultados e pelo desempenho do município, e desnudam as intencionalidades políticas subjacentes:

O município até dá as condições de participação nas formações, mas muitos realmente não querem participar porque trabalham em outros lugares e não priorizam Paço do Lumiar. (TÉCNICO J).

É perceptível que os professores não se interessam em melhorar a qualidade das atividades. Eles recebem os cadernos só no ponto de aplicar e muitos ainda reclamam de falta de assistência. (FORMADORA S).

Quando visitamos as escolas percebemos que muitos professores não fazem como é passado nas formações, não replicam de acordo com a rotina que receberam. Isso dificulta o trabalho porque cada um faz de um jeito na sala. (FORMADORA D).

As escolas que têm os melhores resultados são aquelas que os professores fazem ou pelo menos se esforçam pra fazer como é passado nas formações. Mas muitos colocam dificuldade. (FORMADORA Z).

Todos são conhecedores da situação precária em que muitas(os) professoras(es) de Paço do Lumiar trabalham, e que inviabiliza a participação na formação continuada. As falas acima demonstram pouca ou nenhuma empatia quanto a isso, e reafirma o que Silva e Hypólito (2022, p.93) expõem no texto abaixo:

Os professores são responsabilizados pelo sucesso dos estudantes, quando não alcançam com êxito o esperado nas avaliações e passam a ser

humilhados como desqualificados. Isso sustenta os argumentos da produção de políticas de formação de professores condizentes com o que se espera nas avaliações. Os problemas estão sempre nos professores e nas suas práticas, e não nas condições de trabalho e na sua precarização.

Ainda sobre as abordagens teórico-metodológicas e intencionalidades políticas das formações continuadas, os participantes da pesquisa foram perguntados sobre os objetivos da formação e qual a sua importância para a educação luminense. Algumas respostas foram transcritas abaixo:

Capacitar os professores de modo que, em sua prática na sala de aula eles consigam alcançar melhores resultados. (FORMADORA S).

Melhorar os índices da educação luminense por meio de uma prática docente alinhada com o que preconiza os principais documentos norteadores da educação nacional. (FORMADORA M).

Capacitar os professores para que superem as dificuldades apresentadas em sala de aula. (FORMADORA N).

Dar os instrumentos, conhecimentos, estratégias e recursos necessários para que consigam reproduzir em sala de aula com os alunos o que fora apresentado nas formações. (FORMADORA D).

Aperfeiçoar a prática docente nos anos iniciais em Paço do Lumiar, para que o município alcance melhores resultados e obtenha mais recursos e, conseqüentemente, a situação educacional possa melhorar. (FORMADORA Z).

Elevar a qualidade da educação através de professores capacitados de acordo com as metas e objetivos propostos para o município. (TÉCNICO J).

Melhorar a aprendizagem e o ensino em sala de aula e alcançar bons resultados nas principais avaliações externas, porque isso representa aumento de recursos para a área da educação deste município. (TÉCNICA H).

A presença de expressões como *capacitação*, *aperfeiçoamento*, *treinamento*, *replicação* eram recorrentes não somente neste tópico, e traduzem com clareza as intencionalidades da formação, inclusive faz recordar o explanado na seção três sobre modelos da formação continuada com base na pesquisa de Amador (2019).

Como já assegurado por Hypólito e Silva (2022), os professores sofrem exigências quanto a um perfil específico que deve ser preparado, para atender as demandas que o modelo gerencial destaca. A eficiência docente reside na capacidade de concretizar em sala de aula os recursos e rotinas apresentados em formações, porque esses moldes didáticos, ou seja, essas atividades sequenciadas e pré-

definidas representam receitas de sucesso, cujos resultados positivos dependem da capacidade das(os) professoras(es) em reproduzi-lo da maneira orientada.

A autonomia de cada professora fica comprometida, quando a sua prática em sala de aula sofre engessamentos e enquadramentos técnicos e conceituais. Os discursos das formadoras e técnicas sobre a formação continuada e seus objetivos não revelam aspectos de criticidade, mas profissionais convencidos de que, ao seguirem o padrão pedagógico estabelecido por agentes externos ditos especialistas, cumprem o seu papel social em contribuir com a elevação da qualidade do ensino luminense.

A contradição exposta é que a equipe de formadoras e técnicos que foram entrevistados entendem o descompasso existente entre várias áreas que compõem o quadro pedagógico e administrativo que atua na SEMED, e que dificultam o trabalho de construção da formação continuada com a qualidade social que deve haver. Entendem que a escola é o ponto de partida de onde surgem as demandas que devem ser atendidas na educação luminense, mas desconsideram a complexidade de fatores quando a ênfase está na responsabilização das(os) professoras(es).

Nas palavras de Hypólito e Silva (2022, p.93-94):

A constituição de um professor, de uma professora que deve desenvolver capacidades especializadas, ficam, por assim dizer, fundamentadas em um conhecimento válido e confiável, e em uma atuação metodologicamente baseada em evidências. Pode-se verificar que entre os princípios considerados relevantes para a política da formação docente, está a valorização atrelada às capacidades do professor como facilitador das aprendizagens baseadas em técnicas. Uma visão reducionista da formação atrelada à lógica pragmática da docência.

A valorização docente está, nesse contexto, vinculada aos resultados que as(os) professoras(es) da rede podem gerar por meio de sua prática e das avaliações periódicas das quais precisam participar para alcançar as metas estabelecidas e os objetivos propostos.

A validade e confiabilidade emergem não da escola onde as políticas educacionais são materializadas, mas de saberes construídos, a partir de evidências técnicas. São concretas as modificações decorrentes desse novo modelo de gestão da educação básica brasileira, e como isso tem reverberado e influenciado construções curriculares tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

4.4 Formas de acompanhamento da Formação Continuada com as(os) professoras(es) dos anos iniciais

Neste tópico apresentamos os resultados referentes ao objetivo específico que trata de formas de acompanhamento da Formação Continuada, desenvolvidas na Rede Pública Municipal, bem como possíveis implicações para o desenvolvimento profissional docente dessa rede. Do mesmo modo que no item anterior, faremos uma relação entre as informações encontradas durante as observações colaborativas e entrevistas gravadas e os autores que discorrem sobre o tema em questão.

Nesse sentido, é pertinente falar sobre a avaliação e a importância para o ensino e a aprendizagem e como isso se desdobra no desenvolvimento das formações continuadas com as(os) professoras(es). Em uma abordagem mais ampla sobre o tema Saul (2008, p. 18) explica que “a avaliação faz parte do cotidiano de nossas vidas e é uma exigência intrínseca do trabalho dos educadores/as”.

Mas como podemos definir a avaliação? Concordamos com Saul (2008) de que ela está presente no decorrer do cotidiano, à medida em que atribuímos valores e níveis de importância para o que realizamos e ao externo a nós. A esse respeito Hoffmann (2010, p. 47) corrobora com o argumento que:

Avaliação e aprendizagem são termos que assumem múltiplas dimensões porque são atrelados a diferentes concepções. Em primeiro lugar, avaliar é, por essência, o ato de valorar, de atribuir valor a algo, de perceber as várias dimensões de qualidade acerca de uma pessoa, de um objeto, de um fenômeno ou situação.

Nesses termos, observamos que de maneira mais específica, a avaliação é parte integrante do trabalho de cada professora e professor, do primeiro dia em que conhece estudantes, até o último dia em que mantém contato.

Quando falamos da Formação Continuada com Professoras(es), podemos lançar essas mesmas definições? Nóvoa (1999, p. 18) ao tratar da importância da formação do professor, indica que:

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual) as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional.

Como forma de ratificar as palavras de Nóvoa (1999), destacamos o pensamento de Freire (2006, p. 40): “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Quando concordamos com Freire sobre a permanência da formação e sua contínua reflexão entendemos que a avaliação da formação continuada também deve conter o caráter da permanência.

A dimensão avaliativa da Formação Continuada, conforme Placco e Silva (2015) refere-se à capacidade avaliativa sobre aspectos específicos da prática pedagógica, estabelecidos e/ou valorizados pelo sistema ou pela escola. Dessa forma, essa dimensão está relacionada com a habilidade de fazer uma autoavaliação sobre o trabalho e sobre o contexto profissional em que se encontra inserido. Está ligada também à percepção sobre o que os sistemas de ensino estabelecem como exigência para sua prática em sala e, com isso, seus aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais.

Em Paço do Lumiar (MA) a formação continuada é avaliada pela equipe formadora do Departamento dos Anos Iniciais (DAI) mediante dois aspectos importantes: o primeiro diz respeito à participação das(os) professoras(es) e isso se traduz na frequência e no número de professoras(es) que comparecem em cada encontro formativo. As(os) professoras(es) que alcançam a quantidade total de presenças nos encontros de formação, oito por ano, recebem o certificado de participação, que pode ser usado para realizar progressão horizontal.

A dificuldade em aumentar o número de participantes nos encontros formativos tem trazido mudanças na administração e registro dessa participação. Ainda no início do ano de 2024, a coordenação pedagógica optou por condicionar a frequência dos professores a encargos financeiros como registro de faltas e descontos por dias ausentes sem uma justificativa comprobatória. Dessa maneira, com as faltas, ocorrem descontos nos contracheques.

No entanto, essa medida não foi vista de forma positiva por alguns técnicos e especialistas em educação que fazem parte do quadro de servidores do município e integram secretaria de educação. Considerada radical por alguns membros da SEMED, a medida poderia trazer resultados negativos para o município como uma resposta adversa a necessidade de garantir a participação das(os) professoras(es) na formação continuada.

Além desse ponto é necessário refletir sobre as condições de trabalho em que as(os) professoras(es) da rede pública de ensino exercem suas funções, não somente nos anos iniciais como também nos anos finais que segundo relatos da equipe de formadoras, têm encontrado dificuldades semelhantes.

Faz parte da realidade do município de Paço do Lumiar, esses profissionais trabalharem em vários turnos diferentes para suprir necessidades financeiras e é sabido por todos que muitos acabam por assumir uma segunda turma para complementar sua renda. Esse processo é conhecido por “fazer uma dobra”, ou seja, trabalhar em uma segunda turma para receber cerca de 30% do valor do salário bruto.

Na prática, as(os) professoras(es) trabalham o dobro do que trabalhariam em um período normal e ganham um terço do valor que recebem. Nesse contexto, o tempo que seria destinado ao planejamento e a participação nos encontros formativos é preenchido por uma segunda turma. Dessa forma, a participação fica restrita ao turno noturno.

A opção pela oferta no turno noturno foi indicada pelas(os) professoras(es) em uma enquête feita por meio do aplicativo WhatsApp. Mesmo com a alternativa de fazer a formação continuada no turno noturno, a quantidade de participantes é considerada baixa, entre 20% e 30%, quando comparada a quantidade total de professores em toda a rede pública de ensino no município de Paço do Lumiar e que compõem o grupo dos Anos Iniciais.

De acordo com Albuquerque (2021), é possível observar no âmbito das políticas que tratam sobre a melhoria da qualidade da educação, que nos últimos anos tem ocorrido uma deterioração das condições de trabalho e também dos salários dos professores.

A centralização do local de realização dos encontros de formação demanda o deslocamento das(os) professoras(es) das escolas até bairro Maiobão, sendo ainda mais cansativo, se considerarmos que algumas escolas estão situadas na zona rural do município. Além disso, algumas escolas estão situadas em locais de difícil acesso, onde os meios coletivos de transportes apresentam dificuldades adicionais.

Outro ponto que merece destaque é que muitas(os) professoras(es) trabalham em escolas de outros municípios vizinhos que também fazem parte da região metropolitana, como por exemplo, Raposa, São Luís e São José de Ribamar, o que torna a participação nos encontros de formação ainda mais difícil. Em outras

palavras, todos esses fatores representaram e ainda representam entraves na participação dessas(es) profissionais nas formações continuadas.

No entanto a mudança de pensamento implica fazer mudanças ainda maiores nas bases epistemológicas, pedagógicas e políticas na formulação de políticas públicas educacionais e no tratamento da formação de professores, e de modo geral, da educação nacional. Nesse processo além da necessária mudança no conteúdo da formação, o professor é desafiado a perceber sua atividade profissional articulada a um projeto mais amplo de educação em sociedade.

Ainda de acordo com Albuquerque (2021) são questões relevantes aquelas relacionadas ao espaço em que essas formações são realizadas e o tempo destinado a elas, bem como seu planejamento e conteúdo, as demandas emergentes da escola, as necessidades dos professores (dentro e fora da escola), além das reais contribuições das formações continuadas para o cotidiano escolar e o desenvolvimento do trabalho coletivo, o envolvimento da gestão da escola e de todos os atores que dela fazem parte.

Todos esses fatores têm sido pautas de discussões e amplos debates em encontros de pesquisadores e estudiosos sobre a Formação e o trabalho docente. Embora tais reflexões aconteçam, é preciso, no entanto, que as ações ultrapassem o plano das ideias e alcance a escola com efetividade.

Todos evidenciam que implementar um programa de formação continuada não é apenas institucionalizar enquanto política pública, é antes de tudo, a necessidade de efetivar outras ações de caráter sistêmico que promovam uma integração de todos os envolvidos e que apontem para valorização profissional e social do professor. Nesse sentido, as políticas públicas que pretendem melhorar as condições de atendimento escolar de modo a impactar na qualidade do ensino e da educação não pode em prescindir da valorização do trabalho dos professores dos saberes que mobilizam, com condições favoráveis de trabalho, e um profícuo processo de formação continuada. (Albuquerque, 2021. p. 141).

É preciso ressaltar que, os resultados positivos não vem somente por conta das ações da gestão educacional do município de Paço do Lumiar, bem como os resultados negativos não podem ser colocados somente na responsabilidade das(os) professoras(es) que estão em sala de aula. São muitos os atores partícipes desse processo complexo e árduo que é a educação pública, e cada um tem sua parcela de contribuição na implementação das políticas educacionais.

Essa frequente responsabilização das(os) professoras(es) pelos resultados negativos do município em face da não participação ou baixa participação nas formações continuadas traduz-se em um exercício desleal, e se coaduna com as teorias do gerenciamento, de que nos fala Ball e Mainardes (2011), e que reforçam o exercício da autoridade do estado sobre a classe docente.

Para esses autores, e concordamos com seus posicionamentos, a escola é lida pelo sistema (sobretudo a escola pública) como o *lócus* dos problemas sociais e econômicos, tendo, portanto, a necessidade de maior monitoramento, controle e uma hierarquia capaz de suprir suas faltas e que apontem para resultados mensuráveis eficazes.

Nesse contexto, a leitura e a interpretação da realidade feita pela equipe de formadoras requer que, o município apresente alternativas para a participação das(os) professoras(es) nos encontros de formação, já que não há o devido interesse nesses momentos de aprendizagem, o que pode impactar diretamente nos resultados principalmente das avaliações externas. Essa aparente falta de interesse é tido como principal fator para que os programas e projetos adotados no município não funcionem e não alcance os resultados esperados.

Nesse sentido, apenas as(os) professoras(es) são responsabilizadas(os) pelos resultados negativos que o município de Paço do Lumiar tem alcançado e não estão sendo vistos os fatores de responsabilidade direta do Estado, como prover condições de trabalho dignas e adequadas a estes profissionais.

Entendemos que a formação continuada, bem como o trabalho em sala de aula, não pode ser tomada ou vista a partir de um ponto de vista apenas, mas é preciso entender a multiplicidade de fatores e condições que o influenciam. Como alternativa para essa demanda, o município planeja fazer descontos nos contracheques dos professores referentes aos dias de falta nos encontros de formação.

Em relação a frequência das(os) professoras(es) nas formações continuadas, há a possibilidade de adequação do calendário escolar com a inserção dos dias de formação continuada. Com isso o calendário escolar seria ampliado, os alunos não teriam prejuízos quanto os dias letivos em que os professores precisariam estar em formação e os encontros poderiam acontecer dentro das próprias escolas.

O ano letivo precisa ter pelo menos 200 dias letivos. Essa é a quantidade mínima que assegura os direitos dos estudantes. Essa quantidade seria ampliada

para 210 dias letivos, inclusos todos os dias de formação continuada. Essa alternativa contempla a situação de professoras(es) e estudantes, mas é preciso considerar que a equipe de formadoras precisa ser ampliada para que os encontros de formação ocorram dentro das escolas.

Sendo assim, com os encontros de formação no mesmo horário de trabalho das(os) professoras(es) e nos mesmos espaços onde cotidianamente atuam, ou seja, na própria escola, o deslocamento e a participação não teriam prejuízos nem maiores entraves, posto que não haveria alteração nas rotinas de trabalho.

Em uma leitura superficial da alternativa, os prós são mais numerosos que os fatores contra, todavia, dada a multiplicidade de aspectos que influenciam na realização das formações, e nesse caso não é diferente, as barreiras encontradas são significativas e ficaram bastante explícitas nas falas das formadoras e técnicos:

Em primeiro lugar, para que as formações continuadas sejam inseridas no calendário escolar, como ocorre no município de São Luís (MA), é necessário que nestes dias de formação os estudantes fiquem sob a responsabilidade de outras professoras ou professores. (FORMADORA N)

É preciso lembrar que, se as formações ocorrem dentro da escola, esse espaço será dividido com os estudantes que estão em aula. No caso das escolas menores, essa equação pode não ter um resultado favorável. (FORMADORA S)

Como podemos fazer as formações dentro das escolas se não há espaços suficientes? Precisamos de mais turmas e dependências para os estudantes, é até nisso encontramos dificuldades. (TÉCNICO J)

A ampliação do quadro de professoras(es), conforme sugere a formadora N, demanda a realização de seletivos e/ou concursos para a inserção temporária ou permanente de servidoras(es), medida que necessita da aprovação de instâncias superiores da Prefeitura de Paço do Lumiar, e não apenas da Secretaria de Educação.

A realização de encontros formativos nas escolas pode encontrar fatores de dificuldade, por conta da estrutura física limitada em toda a rede municipal. Há escolas que não possuem sala de professoras(es), auditórios ou bibliotecas. Com isso, as sugestões dadas pela formadora S e o técnico J encontram barreiras na resolução do problema em questão.

Mesmo com a ampliação do calendário letivo de 200 dias para 210 dias ainda existem muitas necessidades que impedem ou dificultam as mudanças na oferta da formação continuada para as(os) professoras(es) dos Anos Iniciais. Além deste

ponto, é preciso compreender que, a antecipação do calendário letivo implica também em outros serviços.

Nesse contexto temos: a contratação de funcionários terceirizados para exercer funções de vigilância, limpeza e portaria, a reorganização dos transportes escolares em tempo hábil, a revisão das necessidades estruturais de cada escola bem antes do início do ano letivo, a programação de compras de materiais de expediente, manutenção, limpeza e cozinha também antecipadamente para não haver intercorrências com os estudantes, e assim por diante.

Dessa forma, há de se admitir que é uma grande equação com inúmeras variáveis e sem um horizonte de resultados factíveis. Todas essas ações representam renovação ou realização de contratos com empresas terceirizadas, por meio de processos licitatórios (em sua maioria) que costumam durar semanas e até meses. Isso demanda que tudo seja feito com a organização impecável de prazos e datas, para não haver problemas administrativos.

De modo geral, esse é o percurso básico que deve ser percorrido para que as atividades nas escolas ocorram da melhor forma possível e sem interrupções. Entretanto, quando as demandas pedagógicas não encontram abrigo nas ações administrativas, ocorre a ruptura na comunicação, e o que é recebido não atende devidamente as necessidades descritas. Com isso, ocorre o atraso no atendimento a esses serviços, as escolas recebem materiais e profissionais em atraso, o ano letivo se inicia após o prazo esperado, e os dias que outrora foram pensados para a formação continuada, devem ser destinados a sanar os atrasos.

O quadro de exigências e demandas nos faz resgatar o que explica Imbernón (2010) em que a formação é vista como uma síntese que abrange vários componentes como a ética, a cultura, o contexto social e econômico, o conhecimento disciplinar, as metodologias adotadas, a didática, as competências advindas do exercício da profissão, as relações interpessoais estabelecidas com cada educando, dentre muitos fatores relevantes.

Além da frequência nos encontros de formação, a participação das(os) professoras(es) é medida a partir da pontuação alcançada por cada turma nas avaliações do SAEB e SEAMA. Os resultados são distribuídos em quatro níveis distintos: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Esses níveis se referem a

escrita, leitura e interpretação textual em Língua Portuguesa. E em Matemática, o domínio das quatro operações fundamentais e contagem.

As pontuações são descritas no Sistema de Avaliação do Programa Educar Pra Valer (SAEV). Nesse sistema, é possível encontrar as notas de cada turma de forma detalhada, com os indicativos dos descritores das Matrizes Curriculares de Referência.

Em cada avaliação, que pode ser diagnóstica ou formativa, existe a porcentagem de erros e acertos por turma e por escola, com destaque para os descritores que tiveram maior e menor margem de erros e de acertos. Com esse mapeamento, a equipe de formadoras orienta as escolas, sobretudo aquelas que têm rendimento abaixo do básico, para que trabalhem aqueles descritores onde obtiveram as menores notas.

Para o alcance do desempenho considerado adequado, os encontros formativos são organizados e implementados na prática a partir da estrutura desses documentos, como forma de conscientizar os professores sobre a importância do SAEB e SEAMA, e a consequente elevação do IDEB do município de Paço do Lumiar.

Os descritores retirados da Matriz Curricular de Referência de 2001, no ano de 2020 foram utilizados novamente. Esses descritores também se assemelham as habilidades e competências presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e estão relacionados entre si, para cumprir os objetivos esperados neste último documento.

Na imagem seguinte temos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB, com os descritores referentes aos seguintes tópicos do quinto ano: procedimentos de leitura, implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, relação entre textos, coerência e coesão no processamento do texto, relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido, variação linguística.

Figura 13 – Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB:
TÓPICOS E SEUS DESCRITORES 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D15	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D8	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D12	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D13	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D10	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep a partir do Saeb/Inep (2002).

Fonte: INEP

A equipe responsável pela Formação Continuada, composta por cinco professoras efetivas da própria rede municipal, que integram o Departamento dos Anos Iniciais (DAI), realiza um trabalho conjunto com a Divisão de Acompanhamento e Monitoramento Pedagógico. Dentre as ações desempenhadas estão: verificar os resultados de todas as escolas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, fazer o mapeamento dos descritores em que ocorreram a maior quantidade de erros e acertos, e organizar os recursos pedagógicos e didáticos a partir das dificuldades apresentadas. Durante as formações continuadas, algumas professoras são encorajadas a compartilhar experiências exitosas para ajudar outros professores em suas escolas.

Os momentos de partilha são interpretados pelas formadoras como enriquecedores para o processo formativo, pois as sugestões ditas podem ser utilizadas para o avanço nos resultados em toda a rede de ensino. Outra forma de avaliar a partir dessas contribuições é verificar quais profissionais estão reproduzindo os recursos compartilhados nas formações, durante as visitas nas escolas.

Em uma leitura superficial da avaliação da formação continuada com as(os) professoras(es) dos Anos Iniciais, poderíamos pensar que, seu principal objetivo é a elevação da qualidade do município, sobretudo pelo fato que, os resultados apresentados relacionam-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mas é preciso notar que, os objetivos dessas avaliações podem ter subjacentes outros aspectos que ultrapassam a qualidade do ensino e da aprendizagem. Esteban (2010, p. 93) ressalta que:

A avaliação faz emergir limites e possibilidades; conhecimento e desconhecimentos, caminhos, atalhos, obstáculos e desvios; explicita o que já foi feito e indica o que pode ser explorado. É o convite e desafio, é fio que se trança a toda dinâmica estabelecida no cotidiano escolar para produzir processos democráticos e emancipatório.

Entendemos que, uma avaliação adequada apresenta as características e propriedades descritas por Esteban (2010) de modo que, deve promover as desconstruções e reconstruções conceituais, e do próprio saber sobre a profissão docente (no caso da avaliação da Formação Continuada). Mas, o que vemos é a ênfase nos resultados quantificáveis e dados estatísticos, em detrimento de um

rendimento que deve favorecer o município de Paço do Lumiar (MA) em um ranking que supostamente avalia os indicadores da Educação Básica Nacional.

No entanto, quando falamos sobre a avaliação das Formações Continuidas em Paço do Lumiar (MA) é válido ressaltar que, essas seguem as mesmas exigências daquilo que é repassado as(os) professoras(es) da rede. Com efeito, para perceber que houve resultados positivos sobre o que foi visto em cada encontro formativo, é preciso verificar os resultados das turmas por meio do Sistema de Avaliação do Programa Educar Pra Valer – SAEV.

As notas descritas nesse sistema, dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, são indicativos de como cada turma possivelmente será quando realizar as avaliações do SAEB e do SEAMA, ou seja, uma preparação para as avaliações externas, cujo resultado é utilizado para verificar o IDEB dos municípios. No entanto, há autores que fazem ressalvas importantes sobre esse tipo de avaliação.

Libâneo (2004) indica que as avaliações externas às escolas, podem apresentar informações precisas e confiáveis, todavia não têm contribuído para as mudanças sociais realmente efetivas, uma vez que, por conta de seu caráter economicista, sua ênfase está na relação custo-benefício e não na construção de uma educação cujas prioridades são as questões sociais e pedagógicas de qualidade.

A publicação dos resultados pode ser um estímulo à competição entre os sistemas e instituições. As escolas que alcançam os melhores resultados e, com isso, desempenhos exemplares são estimuladas a adequar seus currículos e os métodos de ensino às necessidades do mercado, reproduzindo principalmente a competitividade e o individualismo.

Podemos perceber que vários aspectos do gerencialismo são incorporados ao setor educacional, em nome de uma pretensa eficiência, busca por melhores resultados e a elevação da qualidade na educação. No entanto, as melhorias nos resultados não expressam transformações sociais efetivas, mesmo em municípios onde houve elevação do IDEB.

Quanto à avaliação de desempenho das(os) professoras(es), a partir da formação continuada, não somente a frequência, a assiduidade, a troca de experiências e a participação contam como critérios consideráveis, mas a eficiência como *“replicam as estratégias sugeridas nos encontros formativos”*. (FORMADORA S).

De acordo com Hypólito e Silva (2022), os efeitos das políticas avaliativas e curriculares buscam por desempenho e melhores posições de competitividade, sobretudo no fazer docente. Dessa forma, a transformação desejada está para além de métodos de ensino, mas engloba a formação docente como um todo. Características como inovador, capacitado, flexível, competente, eficiente, eficaz e empreendedor, passam a fazer parte dos comportamentos esperados dos docentes que se alinham a esse sistema, antes visto em maior medida no contexto empresarial.

As avaliações em larga escala e a proposta de uma base curricular são tomadas como referências para incentivar e orientar as instituições escolares em suas decisões pedagógicas, como se os resultados dos testes padronizados nacionais contribuíssem para uma qualidade da educação. A qualidade definida pelas avaliações está longe de ser uma qualidade da educação, mas tão somente um compromisso com políticas neoliberais na educação, assumidas para supostamente tornar o país mais competitivo. (Hypólito e Silva, 2022, p. 88.)

Os autores ainda destacam que, da mesma forma que as demais políticas educacionais, aquelas que tratam sobre Formação de Professores sofrem interferências e passam a ser elaboradas a partir de um pensamento de educação que acompanha o currículo nacional, materializado na BNCC. Além disso, promovem uma padronização do ensino, promoção de uma educação comum e adequada a toda sociedade, enquanto enfatizam meios e formas de alcançar o padrão desejado.

Então, que qualidade buscamos? A qualidade da educação? Ou a qualidade nos processos padronizados na educação? Que educação almejamos? Uma educação que gera instrumentos de reprodução de um sistema neoliberal, cujo intuito maior é a preparação de pessoas para abastecer o mercado como mão de obra? Ou a emancipação crítica por meio de uma consciência social sólida? Quais os objetivos reais dessa inserção de modelos gerencialistas na educação pública? Que perfil de professor e professora construímos a partir desses modelos?

A avaliação de políticas educacionais é mais do que avaliação de desempenho. Ela não expressa apenas resultados unilaterais, mas demonstra a multiplicidade de fatores que ultrapassa os portões das escolas e influenciam também no fazer docente. E as formações continuadas devem ir muito além da mera reprodução ou replicação de práticas e recursos educativos, dissociadas de um pensamento crítico e de uma autoavaliação realista e consciente.

5 VAMOS CONVERSAR SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: **CADERNO DE ORIENTAÇÕES – o produto técnico tecnológico**

A partir das informações obtidas por meio das entrevistas gravadas e as observações colaborativas, instrumentos e técnicas de pesquisa descritos na metodologia da pesquisa em questão, surgiu a necessidade de construir um Produto Técnico Tecnológico que apresentasse soluções para as demandas existentes na formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em Paço do Lumiar (MA).

Assim, em relação às condições e requisitos colocados para os Mestrados Profissionais, em que pese a exigência de construção de um Produto Técnico Tecnológico, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009, propõe no art. 7º, § 3º coloca,

O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES. (Brasil, 2009, n.p).

Por essa razão, como forma de cumprir aos parâmetros dos mestrados profissionais, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) coloca como condição à obtenção do título de mestre, a escrita e a defesa oral da dissertação, e a elaboração de um produto pedagógico, conforme apresentado no Regimento Interno aprovado através da Resolução nº 1.393/2019 – CEPE/UEMA, de 4 de dezembro de 2019, Seção VI, que trata da Dissertação, em seu artigo 55:

Art. 55 Para obtenção do título de Mestre em Educação do Mestrado profissional, será exigida, também, a elaboração de um produto pedagógico, como parte integrante da Dissertação. Parágrafo único. A dissertação e o produto deverão tratar sobre tema de importância para a educação e que

esteja em consonância com os objetivos do Mestrado Profissional em Educação (UEMA, 2019, n.p).

Diante do exposto, esse Produto Técnico Tecnológico (PTT), um Caderno de Orientações para a Gestão Educacional, configura-se, primeiramente como um meio ou instrumento para refletir sobre a Formação Continuada desenvolvida com as professoras e os professores que integram a rede pública municipal de Paço do Lumiar (MA), e compreender as bases metodológicas, políticas e conceituais que embasam o atual modelo ofertado, a luz dos autores que tratam sobre essa temática.

Este PTT é resultado das análises e pesquisas feitas durante o Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UEMA), na linha de pesquisa em Gestão Educacional e Escolar, além das leituras e construções necessárias para elaboração da dissertação.

Sua estrutura está organizada nas seguintes seções: a apresentação das autoras, a saber, Karoliny Reis Pereira e Prof. Dr^a Maria do Socorro Estrela Paixão, suas áreas de atuação profissional e respectivas trajetórias acadêmicas. Em seguida temos a apresentação, um breve texto que se configura como um convite para a leitura do caderno de orientações.

Na seção seguinte temos a Introdução, que contém algumas concepções de autores que tratam da Formação Continuada e breves indagações sobre a relação entre a formação continuada indicada pelos autores, e o que é apontado no Modelo Gerencial.

Na seção da Justificativa são apresentados o objetivo principal do PTT, explicita a relação entre as orientações do modelo gerencial e a política de formação continuada no atual contexto, e os motivos da elaboração do PTT e a fundamentação indicada.

No quarto capítulo apresentamos perguntas sobre o modelo gerencial, que abordam o conceito, concepções, aspectos históricos que o relacionam com as transformações sociais entre os anos 1990 ao início dos anos 2000 e a Política de Formação Continuada, e as influências gerencialistas na prática docente. Ainda na seção “Vamos iniciar a conversa sobre o Modelo Gerencial?”, são apresentados os modelos de formação continuada, Clássico, Prático Reflexivo e Emancipatório Político, para relacioná-los com o modelo gerencial.

No capítulo cinco fazemos proposições para a Gestão Educacional do Município de Paço do Lumiar (MA), para enriquecer a Formação Continuada de Professoras(es) dos Anos Iniciais. A saber: encontros de formação organizados por polos e de acordo com as possibilidades das(os) professoras(es); calendário letivo adaptado; ampliação da equipe de formação com inserção temporária de professores, mediante incentivos aos salários e valorização; e estreitamento das relações entre setores pedagógico e administrativo.

Com as proposições e alternativas para a Gestão Educacional esperamos contribuir com a elevação da qualidade da formação continuada com professoras(es), e da educação luminense de modo geral. Fazemos as Considerações Finais, com as dificuldades encontradas no percurso metodológico, anseios epistemológicos e demais aspectos relevantes da produção científica.

Esperamos, com a consecução deste trabalho, fortalecer as reflexões e enriquecer os paradigmas relativos aos modelos de gestão educacional que temos, perpassar a formação continuada de professores e compreender seus aspectos metodológicos, políticos e ideológicos mais relevantes, no sentido de superar visões arcaicas, que vão na via contrária dos aspectos democráticos, participativos e reflexivos que a educação deve conter.

A importância de relacionar os modelos de organização social, a gestão educacional e a formação continuada de professoras(es), está na possibilidade de alcançar resultados mais significativos, além de compreender de maneira aprofundada os processos formativos e suas bases epistemológicas, políticas, conceituais e ideológicas.

Estabelecer essa relação expõe as principais características do Modelo Gerencial de Gestão Educacional, para propor alternativas e soluções que venham instrumentalizar a Gestão Educacional, no sentido de construir uma formação continuada em que professoras e professores sejam os protagonistas nos distintos momentos da formação continuada. Com esse material buscamos a reflexão sobre a formação continuada pautada em princípios democráticos e colaborativos, em que as(os) professoras(es) tenham a garantia de vez e voz nos momentos que envolvem a sua formação.

A lógica gerencial e empresarial se apresenta como um modelo organizacional e administrativo, no entanto, suas influências vão além nos sistemas

educacionais, não só por incorporar critérios de descentralização, produtividade, desempenho, performances e eficiência, mas principalmente por alterar, inclusive, na formulação de políticas educacionais, como é o caso das Políticas de Formação Continuada de Professores, sobre as quais discutimos nesta dissertação.

Dessa forma, são considerados os referenciais teóricos vistos ao longo de toda a pesquisa que antecedeu este trabalho, todos os diálogos com as equipes de formação, coordenação pedagógica e técnicos da SEMED e as observações feitas no início desta pesquisa.

Além disso, colocamos aqui não apenas o olhar das pesquisadoras (mestranda e orientadora) para elaborar as proposições necessárias, mas os pontos de vista e os saberes de quem também integra a rede pública municipal de educação em Paço do Lumiar.

6 PALAVRAS IMPORTANTES

Esta produção é resultado de um percurso metodológico e conceitual, com desconstruções e reconstruções que foram iniciadas antes mesmo que a primeira linha fosse escrita, antes que os objetivos fossem definidos, ou que houvesse uma justificativa para a escolha do tema em torno do qual este trabalho foi elaborado.

As seções e subseções que compõem a escrita do trabalho são respostas a nossa questão de partida, qual seja: Como tem sido feita a gestão da política de Formação Continuada com professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Paço do Lumiar (MA)?

O pressuposto de pesquisa indicado e confirmado, é que, a Gestão da Política de Formação Continuada, da Rede Pública Municipal em Paço do Lumiar (MA) não contempla o aspecto democrático quanto à participação das(os) professoras(es) no processo de organização dos temas propostos, na escolha dos conteúdos trabalhados e nas formas de acompanhamento e avaliação dos resultados. Esta afirmativa foi analisada a partir das bases teóricas que tratam a respeito das concepções e nomenclaturas da formação continuada, modelos e dimensões da formação continuada, e o modelo gerencial no contexto educacional.

Tal afirmativa foi elaborada a partir de dois pontos distintos de análise: a) como pesquisadora e professora dos anos iniciais, da rede pública municipal de Paço do Lumiar, desde 2016; b) a existência de uma equipe e/ou empresa de consultoria educacional para delimitar as ações que devem ser executadas pelas(os) professoras(es) dessa rede indica a inserção na realidade educacional luminense de agentes que não fazem parte deste contexto social.

Quanto aos recursos utilizados nas formações continuadas, distribuímos em quatro categorias principais: pedagógicos, financeiros, materiais e humanos. Sobre os recursos pedagógicos, é perceptível a ausência da autonomia na seleção dos instrumentos utilizados, em que, os principais materiais são os cadernos estruturados de atividades de Língua Portuguesa e Matemática, organizados de acordo com as habilidades e competências descritas na BNCC.

A utilização desses cadernos está vinculada a uma sequência didática, ou seja, uma rotina de atividades com objetivos definidos. Tanto a rotina quanto os cadernos de atividades foram previamente elaborados e fornecidos pela Lyceum

Consultoria no formato *pdf*, para que fossem impressos e distribuídos a cada participante da formação continuada desde o primeiro dia.

A ideia é que cada professora e cada professor aprendam na formação continuada como executar a rotina recebida, e consigam reproduzir em sala de aula exatamente da maneira como foi apresentado na formação ou o mais semelhante possível. Nesse sentido, retomamos a expressão *autonomia* quando iniciamos a reflexão sobre os recursos didáticos e pedagógicos.

Então, o que conseguimos perceber nesse contexto? Que as(os) professoras(es) estão sendo treinadas(os) para reproduzir um conjunto de ações, sob a justificativa de que, a execução perfeita traz bons resultados, ao mesmo tempo em que temos um discurso em que está implícita a seguinte mensagem: resultados ruins ou desempenhos abaixo do esperado são reflexos de práticas docentes pouco comprometidas com o desenvolvimento da educação luminense com a qualidade desejada.

Relacionar os resultados ruins somente ao desempenho do professor atravessa as barreiras do respeito profissional, perpassa o desconhecimento das demandas que influenciam positiva e negativamente no processo de aprendizagem dos estudantes, e chega ao limite de invisibilizar todos os outros fatores sociais, econômicos, culturais, infraestruturais e pedagógicos que adentram e fazem morada nas escolas.

Os recursos financeiros e materiais foram descritos como limitados e incompatíveis com os objetivos propostos para toda a rede, e em especial nas formações continuadas. Existe um descompasso latente entre os setores pedagógicos e administrativos, e isso se traduz na disponibilidade de recursos dispensados aos encontros formativos para as(os) professoras(es), geralmente insuficientes para as demandas apresentadas.

Essa realidade incide sobre a equipe responsável pela formação continuada de forma peculiar, com a exigência do custeio próprio de alguns materiais para que as(os) participantes sejam atendidas(os) de maneira adequada. Por conta disso, compras de lanches, resmas de papel, pagamentos de impressões e cópias, são atividades recorrentes. À medida que as formações avançam, as impressões são substituídas por materiais digitais, disponibilizados pela empresa de consultoria que organiza e faz as primeiras formações continuadas anuais.

O significado da eficiência, trazido dos modelos administrativos para o contexto educacional e escolar, reside na ideia principal que é fazer o máximo possível com o mínimo de recursos. Nas formações continuadas, espera-se alcançar resultados melhores, mas com contenção de despesas, diminuição de gastos e redução de custos.

Em relação aos recursos humanos, estão distribuídos em dois grupos: formadoras internas e formadores externos. As primeiras são professoras da rede pública de ensino de Paço do Lumiar (MA), que atuavam apenas como professoras, e apresentaram ótimos resultados em comparação ao restante do município, razão pela qual integram a equipe responsável pelas formações continuadas dos Anos Iniciais. O segundo grupo é composto pelos técnicos e especialistas que vem do município de Sobral (CE), responsáveis por fazer as primeiras formações anuais, e que servem de modelo para as ações que serão feitas ao longo do ano letivo.

A distância entre os dois grupos descritos acima está além dos aspectos regionais. O primeiro, embora conheça a realidade do município de Paço do Lumiar (MA), é responsável apenas por reproduzir, com poucas alterações que justifiquem as adequações para o contexto local, as estratégias indicadas pelo segundo grupo, este composto por profissionais especialistas principalmente em avaliações externas em nível nacional e estadual.

As formações continuadas são realizadas nas salas de aula do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), em turmas distribuídas de acordo com cada ano e turno. As(os) professoras(es) podem optar por comparecer aos encontros formativos em um dos dois turnos, pois os conteúdos e estratégias são os mesmos para cada dia. No entanto, apesar da flexibilidade na oferta, ainda é um problema latente a baixa frequência docente.

Na superfície da situação, os motivos para esse problema são o desinteresse por parte das(os) professoras(es) em participar dos encontros formativos, e a falta de um dispositivo de controle das faltas e presenças. No entanto, em níveis mais profundos de compreensão, os problemas são mais complexos e requerem atenção maior.

A solução ideal seria adequar as datas das formações ao calendário escolar, de modo que, nos dias de formação continuada e planejamento, professoras e professores não tivessem que se deslocar para além de suas escolas, ou em

horários diferentes de trabalho. Mas essa alternativa demanda outras questões que estão (pelo menos temporariamente) além das possibilidades da coordenação pedagógica e da equipe responsável pelas formações.

Para inserir as formações continuadas no calendário letivo, é necessário rever todos os processos e todas as etapas de assistência e atendimento às escolas do município. Para que o ano letivo seja iniciado ainda no mês de janeiro, como é o desejo de alguns membros da equipe técnica pedagógica da SEMED, e sejam inseridos os dias das formações continuadas e dos planejamentos dos professores, seria necessário rever todos os contratos relativos aos transportes escolares, os combustíveis desses meios de transporte, a alimentação escolar, os contratos com as empresas terceirizadas que cuidam da limpeza e da manutenção das escolas, além das reformas e reparos em cada unidade de educação básica.

A organização dos livros didáticos e sua distribuição nas escolas e a contratação de professores para suprir as demandas que não foram preenchidas pelos professores efetivos, são outras demandas importantes que também devem ser atendidas e sanadas para que o ano letivo possa iniciar sem maiores limitações. Para que essas questões fossem resolvidas a contento, todos esses processos deveriam ser iniciados no último trimestre do ano, e não no início do ano letivo como comumente acontece.

Apesar do conhecimento sobre todos esses entraves para o início satisfatório do ano letivo e o atendimento correto das escolas da rede pública municipal de Paço do Lumiar (MA), em especial aquelas escolas que atendem os Anos Iniciais, não é possível ver até o presente momento, o interesse real da gestão educacional no sentido de resolver essas questões. Essa realidade se expressa pela repetição dos mesmos erros ao longo dos anos.

Em relação as abordagens teórico-metodológicas e intencionalidades políticas das formações continuadas com as(os) professoras(es) dos Anos Iniciais, é perceptível o quanto seus princípios, metas, estratégias, objetivos e formas de implementação se coadunam, com o modelo clássico quanto à estrutura, e com o modelo gerencial quanto as intencionalidades políticas.

Dentre suas principais características, e que corroboram com as afirmações acima, estão: parcerias entre a gestão educacional e, portanto, setor público, com o setor privado, por meio de contratos de institutos especializados em

avaliações externas, consultorias educacionais e formações continuadas para professores, gestores e coordenadores escolares; a inserção de princípios administrativos na educação básica como eficiência, eficácia, produtividade expressa em resultados nas principais avaliações nacionais e estaduais, ênfase em rankings nacionais, estaduais e municipais, reconhecimento das escolas que obtêm os melhores índices no IDEB, alinhamento e enfoque na BNCC e DCTMA, como currículo padronizadores de conteúdos e práticas docentes.

O aspecto político das formações continuadas em Paço do Lumiar (MA) é expresso claramente em todas as etapas da atividade formativa, e revela os objetivos alinhados ao modelo gerencial, que se aproxima de princípios neoliberais, muito embora o discurso seja pautado na busca pela elevação da qualidade da educação luminense para que o município avance social e economicamente.

Nesse sentido, a participação da comunidade docente no planejamento das formações e as construções coletivas a partir das vivências e experiências que emergem das escolas, dão lugar a formações continuadas que negligenciam o aspecto democrático da participação docente, e pormenorizam importantes saberes locais em detrimento da busca por resultados e qualidade. Essa afirmação apenas confirma o pressuposto de pesquisa que colocamos no início desta produção.

Ao pesquisar o significado da expressão *avaliar* ou *avaliação* encontramos a seguinte definição, de acordo com o dicionário Caldas Aulete-online: *fazer análise de algo, considerando suas vantagens e desvantagens*. Então, se avaliar é verificar os pontos positivos e negativos de algo, alguém ou uma situação específica, como podemos aplicar esse conceito ou relacionar com a avaliação da formação continuada? Quais as concepções e a abordagem de avaliação tem sido utilizadas para verificar as formações continuadas no município de Paço do Lumiar (MA)?

De acordo com o modelo gerencial já discutido por vários autores ao longo desta produção, a avaliação está relacionada diretamente com o desempenho, os resultados, os avanços alcançados e os objetivos cumpridos. Esses requisitos fazem referência a eficiência, eficácia e efetividade que uma ação pode alcançar. No entanto, quando se trata do cenário educacional e escolar, os requisitos vão além, e as avaliações expressam bem mais do que apenas números.

Por exemplo, uma quantidade expressiva de estudantes que apresentam dificuldades em leitura e interpretação textual, nos diz muito sobre as limitações que

podem residir em uma rede pública de ensino. Do mesmo modo, uma quantidade significativa de estudantes analfabetos indica que não há políticas educacionais suficientes e/ou relativas a esta questão específica, e que é preciso buscar meios e estratégias para resolver a situação.

Em outras palavras, a avaliação indica mais do que, simplesmente, a resolução de questões objetivas com respostas pré-definidas. É preciso considerar que a avaliação em uma escola tem dimensões muito mais complexas e subjetivas do que as estratégias aplicadas em uma empresa, que busca por desempenho, ou uma performance adequada, ou números expressivos que garantam lucros.

A avaliação em uma rede pública de ensino, sobretudo quando tratamos da educação básica, deve levar em consideração aspectos sociais, culturais e regionais que influenciam nos resultados de cada estudante. A avaliação, seja diagnóstica, formativa e/ou somativa, deve expressar qual estudante e cidadão queremos formar e educar.

Desejamos apenas formar pessoas com habilidades e competências básicas ou minimamente necessárias apenas para compor o mercado de trabalho como mão-de-obra barata e manipulável, ou almejamos formar pessoas com pensamento crítico e um olhar realista sobre a sociedade?

Dessa forma, é preciso considerar que avaliação não é feita somente com papel e caneta ou lápis. A avaliação acontece sempre e o tempo todo em cada momento que passamos com os estudantes, ao ouvir seus posicionamentos, as dinâmicas que fazem parte do contexto social de cada família ali representada em sala de aula, e os saberes que enriquecem o fazer docente, ao mesmo tempo em que dão base sólida ao percurso escolar de cada estudante.

Em relação as formações continuadas, a avaliação torna-se um momento de partilha, de troca de experiências, de escuta atenta e sincera aos saberes, as dificuldades, aos desafios e às possibilidades de cada professora e cada professor que compõem o corpo docente do município de Paço do Lumiar (MA).

Em face dos conhecimentos colocados até aqui, é pertinente questionar: qual a importância de falar sobre a Formação Continuada em um município do estado do Maranhão? Qual a relevância em investigar como é feita a Gestão da Política de Formação Continuada no município de Paço do Lumiar? Esses questionamentos

foram feitos logo no início desta pesquisa e, na verdade, foram o ponto de partida para que ela pudesse acontecer.

A importância do resgate dessas perguntas reside no fato de que, voltamos ao ponto inicial para analisar este, que não é o encerramento da pesquisa, mas apenas as considerações últimas sobre o tema proposto aqui neste trabalho. Trata-se, pois, da abertura de possibilidades e novos caminhos para que o tema da Política de Formação Continuada de Professores seja analisado a partir de outros pontos de vista, outras óticas e, assim, sejam enriquecidos os conhecimentos sobre o tema em questão.

Como afirma Freire (2021), o importante é não ficar satisfeitos com o que colocam as instituições, mas fazer a análise metodicamente rigorosa da nossa curiosidade epistemológica. Acrescentamos que, tal curiosidade não deve ser reduzida ao nível de apenas buscar informações superficiais, ou dados desconectados da estrutura educacional macro em que nos encontramos. É a busca sistemática de conhecimentos.

Não podemos nos conformar com uma formação que se resume somente a reprodução de meios e práticas pré-estabelecidos e advindos de um outro município, cuja realidade social, econômica e cultural é bastante diferente do contexto maranhense. É importante ressaltar que práticas exitosas de ensino devem ser compartilhadas com todos os profissionais da educação, mas não devemos desconsiderar que cada realidade tem suas necessidades específicas e suas peculiaridades.

Por essa razão este estudo traduz-se como uma tentativa de questionar as práticas adotadas pela gestão educacional na implementação da política de formação continuada de professores. Além de questionar a gestão educacional, pretendemos também levar a uma reflexão sobre a importância da participação democrática de todas as professoras e de todos os professores na construção de uma formação continuada que emerge das salas de aulas em cada escola dessa rede pública de ensino, sem pormenorizar as teorias e os conceitos que fundamentam as práticas docentes.

O pensamento de Freire (2021) nos faz pensar sobre a importância dos conhecimentos trazidos pelos educandos, e que devem ser considerados em sala de aula, pois constituem-se como saberes construídos no contexto social em que residem

e compõem o arcabouço dos saberes que os formam como seres humanos e cidadãos. Portanto, podem agregar e enriquecer o processo de ensino, sem que nenhum dos lados se sinta diminuído por isso e ainda estabeleçam relações com os conteúdos com os quais irão aprender.

Freire (2021) nos mostra que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, então como podemos construir uma formação continuada de professores em que esses não têm seus saberes pedagógicos e experiências respeitadas? Como podemos fazer das formações continuadas, espaços de partilha e construção de saberes diversos e necessários ao fazer docente em sala de aula, quando as experiências e as vivências, os olhares e as análises das(os) professoras(es) do próprio município tem sido pormenorizados em detrimento da busca por desempenho e resultados?

Como podemos pensar em uma formação continuada sem levar em conta que, os profissionais da rede possuem saberes aprofundados sobre o processo de ensino e aprendizagem? Nesse sentido, as equipes de formação são educadores, na mesma medida em que as(os) professoras(es) são educandos. Apesar de que, os conteúdos trabalhados em sala de aula sejam diferentes, a relação professor-aluno permanece a mesma.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo. Cortez, 2003.

AULETE DIGITAL. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**: Dicionário Caldas Aulete, online. Lexikon Editora digital. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>

ALBUQUERQUE, S. V. **Formação Continuada de Professores nas Políticas Educacionais no Brasil do século XXI**. 1 ed. Curitiba: Editora Appris, 2021.

ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

AMADOR, J. T. Concepções e Modelos da Formação Continuada de Professores: um estudo teórico. **Revista Humanidades e Inovação**, [S. l.], v. 6, p. 151-167, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/862>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BALL, S. J. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista educação em questão**, v. 46, n. 32, p. 9-36, 2013.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BOFF, L. **A águia e a galinha** – uma metáfora da condição humana. Rio de Janeiro – RJ. Ed. Vozes. 1997.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 18 dez 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 22/2019, 07 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CABRAL NETO, A.; RODRIGUES, J. **Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados.** In: CABRAL NETO, A. et al. Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília, DF, Líber Livro, 2007.

CANDAU, V. M. Formação Continuada de professores: questões atuais. In: CANDAU, V. M. (Org). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTRO, A. M. A. **Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar.** In: CABRAL NETO, A. et al. (Orgs.). Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, 2007.

DALMÁS, Â. **Planejamento participativo na escola:** elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez., 2009.

ESTEBAN, M. T. **Pedagogia de Projetos:** entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, Janssen Felipe da;

HOFFMANN, Jussara. ESTEBAN, Maria. Teresa. (Org.). Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas. Porto Alegre: Mediação. 8ª Ed. p.83-89, 2010.

FERNANDES, S. C. L. Análise de um processo de Formação em Serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil. **Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2001.

FERREIRA, F. I. 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. p. 63-79.

FLORIANI, A. C. B. **As Concepções de Formação Continuada de Professores no Âmbito das Políticas para a Educação Infantil a partir da década de 1990**. Dissertação de Mestrado, Florianópolis, 2008.

FRANCO, M. A. R. S. **A pesquisa fecundando a prática docente: fundamentos epistemológicos**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FURTADO, J. **A importância da formação continuada de professores**. 2015. Disponível em: juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-de-professores/. Acesso em: 20 fev 2023.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 37, 2008.

GATTI, B. A. **Proformação: relatório final dos dados do sistema de monitoramento**. São Paulo: PUC/FCC/MEC/SEED, 2003.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. **Professores do Brasil: impasses e desafios**, [S. l.], 2009. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001783195>. Acesso em: 13 mar. 2023.

GAVA, F. G.; ROCHA, M. T. L. G.; GARCIA, V. F. Pesquisa Colaborativa em Educação. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 2, n. 1, jan./abr., 2018.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 16ª ed. Rio de Janeiro, RJ. Record, 2020.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Série Manuais Acadêmicos.

HENGEMUHLE, A. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

Hernández-Zamora, G. Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban la tesis? **Tiempo de Educar**, 10(19), 11-40, 2009. Disponível em: <https://r.issu.edu.do/I?l=10682hfE>. Acesso em: 11 março 2024.

HYPÓLITO, A. M. **Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 24, n. 01, 63 - 78, 2008.

HYPÓLITO, Á. M. **Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente**. Educação: Teoria e prática, Rio Claro, Vol. 21, n. 38, Período out/dez – 2011.

HOOD, C. **A Public Management for all seasons? Public Administration**, v. 69, p. 31-19, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>. Acesso em: 11 março 2024.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília DF: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: Edufpi, 2016.

IBIAPINA, I. M. L. M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011. p. 119-140.

IBIAPINA, R. L. S. **A relação da evolução psicomotora com o processo de aprendizagem de leitura e escrita**. 2007. 31f. TCC (Monografia) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Treinamento e Desenvolvimento, Especialização em Psicomotricidade, Fortaleza (CE), 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACOBUECCI, D. F. C. **A Formação Continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil**. 2006. 302 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMANN, J-C. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus, 2012.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. **O professor de línguas como pesquisador de sua ação**: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). In: Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: UEL, 2002. p. 39-55.

MARANHÃO. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís, MA, 2014. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-10099-2014-maranhao-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-do-estado-do-maranhao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 dez 2022.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 36. 1995.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. A agenda global da educação e a formação continuada de professores. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, [S. l.], v. 24, n. 59, 2022.

MILITÃO, A. N.; LEITE, Y. U. F. A Historicidade do Conceito de Formação Continuada: uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente. In: **Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação**: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2013. p. 01-15.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Série Manuais Acadêmicos.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, [S. l.], v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica**: Uma investigação à luz da Linguística aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos: Pedro & João, 2013.

NÓVOA, D. A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: DOM Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e Formação docente**, SPCE. 1990.

NÓVOA, Antônio. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, Antônio. Profissão Professor. 2ª Ed. Portugal: Porto Editora, 1999. p.13-34.

OLIVEIRA, J. E; ROSSI, J. R. D. (org.) **5º Ano – Língua Portuguesa – Caderno de Fluência**. Sobral: Lyceum – Consultoria Educacional Ltda., 2021.

OLIVEIRA, J. E; ROSSI, J. R. D. (org.) **5º Ano – Língua Portuguesa – Caderno 2** – Sobral: Lyceum – Consultoria Educacional Ltda., 2021.

OLIVEIRA, J. E; ROSSI, J. R. D. (org.) **5º Ano – Matemática – Caderno 1** – Sobral: Lyceum – Consultoria Educacional Ltda., 2021.

PAIXÃO, M. S. E. Formação Colaborativa no Cotidiano do Estágio. In: SOUZA, J. M. P. et al. (Org.). **Cotidianos Educacionais**: fazeres, imagens e formação docente. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. p. 430-440.

PAIXÃO, M. S. E. **Trajetórias construídas em caminhos (não) planejados**: os sentidos formativos da escrita no Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Pedagogia da UFMA. Natal, 2015. 187 f.

PARO, V. H. **Gestão democrática da educação pública**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, A. P. **O que é pesquisa em educação?** São Paulo: Paulus, 2005.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 7ª. Ed. Editora Cortez. São Paulo – SP. 2006.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A Formação do Professor: Reflexões, desafios, perspectivas. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2015.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

PREFEITURA DE PAÇO DO LUMIAR. Secretaria Municipal de Educação. Informações do órgão: Funções. **Semed**, 2023. Disponível em: <https://www.pacodolumiar.ma.gov.br/secretaria.php?sec=6>. Acesso em: 25 mar. 2023.

RAUSCH, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 2, 2001.

RIBEIRO, M. R. **A Formação Continuada dos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, em Castanhal Pará: continuidade ou descontinuidade?** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, mestrado em Educação. São Luís, 2005.

ROCHA, G. O. R.; ABREU, E. A. O uso da Pesquisa Colaborativa na Investigação sobre o Ensino de Geografia. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. XXIV., jan./dez. 2020.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

Saltman, K. **The Gift of Education: Public Education and Venture Philanthropy**, New York, NY: Palgrave Macmillan, 2010.

SANTOS, E. O. S. Políticas de Formação Continuada para os Professores da Educação Básica. Artigo apresentado ao Instituto Federal de Pernambuco. **Simpósio Anpee**, 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0141.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SANTOS, J. O. C. MAGALHÃES, M. C. C. Padrões de colaboração nas relações entre alunas e professora em sala de aula na discussão sobre o gênero “notícia”. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.

SAUL, A. M. Referenciais Freireanos para a prática da educação. **Revista de educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p.17-24, novembro 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/90>. Acesso em 10 fev 2024.

SCHEIBE, L. Políticas para a Formação dos Profissionais da Educação neste Início de Século: análises e perspectivas. **Anais da 26ª Reunião da Anped**. Caxambu, 2003.

SHIROMA, E. **Política de Reprofissionalização, Aprimoramento, ou Desintelectualização do Professor?** Intermeio: Revista do Mestrado em Educação..v. 9. Campo Grande: 2003.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. **La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa**. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila A. (orgs). Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos? Buenos Aires, Noveduc, 2006.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, S. G.; HYPÓLITO, A. M. Políticas curriculares para a formação docente e a fabricação da docência gerencialista. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 24, n. 59, 2022.

TARLAU, R.; MOELLER, K. **O consenso por filantropia**: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em 05 mar 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. In: _____. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2001.

APÊNDICES



DECLARAÇÃO de AUTORIZAÇÃO da INSTITUIÇÃO

Eu, Renata Aparecida de Sousa Guimarães,
 declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado **A GESTÃO DA
 FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL EM PAÇO DO
 LUMIAR-MA: política implementada com professoras(es) dos Anos Iniciais do
 Ensino Fundamental**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof.^a Dr.^a Maria do
 Socorro Estrela Paixão e Karoliny Reis Pereira, que a Secretaria Municipal de Educação
 do município Paço do Lumiar MA - SEMED, conforme Resolução CNS/MS 466/12,
 assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do
 Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções
 complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004,
 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se
 cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a
 esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe.

De acordo e ciente,


 Renata Aparecida de Sousa Guimarães
 Secretária Adj. Municipal de Educação
 SEMED

Secretária Adjunta Municipal de Educação
 SEMED/Paço do Lumiar MA

Projeto de Pesquisa: **A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL EM PAÇO DO LUMIAR-MA: política implementada com professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.**

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS(OS) PARTICIPANTES DA PESQUISA
FORMADORAS(ES) SEMED PAÇO DO LUMIAR - MA

INFORMAÇÕES BÁSICAS – PARTICIPANTE	
•	Nome completo:
•	Data de nascimento:
•	Formação acadêmica (graduação e pós-graduação):
•	Ano/turma que leciona:
•	Tempo de carreira como formador(a) De 0 a 5 anos () Entre 6 e 15 anos () Entre 16 e 30 anos () Mais de 31 anos ()
•	Público alvo das formações:
•	Tempo total de carreira docente:
•	Teve outra profissão antes da docência? () SIM () NÃO Em caso afirmativo, qual/quais profissão(ões) ? _____
•	Além de docente, você exerce algum outro cargo na SEMED em Paço do Lumiar MA? () SIM () NÃO Em caso afirmativo, qual? Tempo:

Projeto de pesquisa: **A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL EM PAÇO DO LUMIAR-MA: política implementada com professoras(es) dos Anos Iniciais.**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Público-alvo: Equipe de formadoras Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar MA – SEMED.

Ser formador na SEMED (pertença/história)

- 1.1 Como se tornou formadora na SEMED
- 1.2 Processo para ser professor na SEMED
- 1.3. Outras atividades, além de ser professor/a formador/a na SEMED
- 1.4 Como se sente como formador/a na SEMED
- 1.5 Relação: ser professor/a e formador/a SEMED

Recursos e estratégias de implementação

- 2.1 Recursos materiais, pedagógicos, financeiros, infra estruturais e humanos usados na prática da formação;
- 2.2 Estratégias de implementação da formação na SEMED: local, periodicidade, duração e participação de professores/as;
- 2.3 Realização do planejamento dos encontros formativos
- 2.4 Desafios e possibilidades na formação

Abordagens e intencionalidades.

- 3.1 Conteúdos e objetivos das formações
- 3.2 Fundamentos teórico-metodológicos das formações
- 3.3 Importância da Formação para a educação luminense
- 3.4 Documentos e diretrizes curriculares que embasam as formações

Acompanhamento da formação

- 4.1 Instrumentos de acompanhamento das atividades formativas;
- 4.2 Análise e sistematização do processo formativo

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO (CPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A senhora/ o senhor está sendo convidada(o) para participar como voluntária do estudo intitulado **“A GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL EM PAÇO DO LUMIAR-MA: política implementada com professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”**, que será realizado na Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar – SEMED, localizada no Conjunto Maiobão, na Avenida 13, nº 145, CEP 65130-000, cuja pesquisadora responsável é a senhora Karoliny Reis Pereira, Professora dos anos iniciais desta rede pública de ensino, e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – Mestrado Profissional em Educação.

O estudo destina-se a compreender a Gestão da Política de Formação Continuada com professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Pública do município de Paço do Lumiar (MA), pois entendemos que é necessário examinar os fundamentos, os recursos e as orientações para o planejamento e a prática de formações na Rede Municipal de Paço do Lumiar. Como objetivos específicos, este estudo pretende Descrever recursos materiais, pedagógicos, financeiros, infra estruturais e humanos, bem como estratégias de implementação como local, duração e frequência utilizados na prática de Formação Continuada, na Rede Municipal de Paço do Lumiar; identificar as abordagens teórico-metodológicas e respectivas intencionalidades políticas e pedagógicas, usadas para a fundamentação de conteúdos formativos desenvolvidos nas escolas da Rede Municipal; verificar as formas de acompanhamento e avaliação da Formação Continuada, desenvolvida na Rede Pública Municipal, bem como possíveis implicações para o desenvolvimento profissional docente desta rede; e propor a elaboração de um Guia de Orientações Gerais, com indicação de recursos tecnológicos e materiais, e suas respectivas estratégias didático-pedagógicas que propiciem a comunicação e as construções coletivas com as(os) professoras(es) da Rede Pública Municipal de Paço do Lumiar (MA).

A importância desse estudo baseia-se em estudos como Calil (2014), que expõe sobre a Formação Continuada e em serviço e comporta a possibilidade do entendimento de que a educação é permanente, ou seja, ocorre sempre, e em todos os espaços, em todas as relações humanas, a partir da observação, da socialização, do convívio, da apropriação dos espaços, dos lugares e de sua transformação, e que ocorre em todos os níveis e modalidades de ensino, e abrange todas as pessoas envolvidas neste processo educativo: educandas(os), diretoras(es), coordenadoras(es), professoras(es), famílias e demais profissionais que atuam na escola. Para além dessa compreensão, também entendemos que essa é uma forma de valorização das(os) professoras(es), e uma contribuição para a sua qualificação. Isso tudo revela a importância da reflexão sobre a Gestão das Políticas

que tratam a respeito das Formações Continuidas, e da investigação sobre como tem sido implementadas essas políticas. Com base nos trabalhos e demais publicações que tratam deste tema é possível perceber sua relevância para o desenvolvimento dos processos formativos com as(os) professoras(es), por ser um elemento da composição do seu constructo profissional, ou seja, a articulação entre a formação inicial e a formação continuada. No que diz respeito aos resultados, espera-se compreender como as Formações Continuidas têm sido planejadas, organizadas, implementadas e avaliadas, na rede pública municipal de Paço do Lumiar – MA, bem como seus fundamentos teóricos, intencionalidades, objetivos e metas.

Quanto aos riscos e benefícios para os participantes desta pesquisa, ressaltamos que, a contribuição de cada participante consiste no fornecimento de informações sobre o planejamento, execução, avaliação e resultados das formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação em Paço do Lumiar – MA, com as professoras e professores dos anos iniciais.

Os riscos iminentes a cada participante é a mudança na rotina da equipe formadora da referida Secretaria de Educação, fornecimento de informações incompletas e/ou desatualizadas, vergonha de responder aos questionamentos, receio em expressar-se livremente por não estar de acordo com as determinações da Gestão Educacional, representada pela própria SEMED etc.

As pesquisadoras adotarão as seguintes medidas para minimizar os riscos: diálogos abertos com a equipe formadora da SEMED, para clarificar o máximo possível as informações fornecidas, além do retorno ao campo e contato frequente com as participantes em caso de dúvidas que surgirem posteriormente. Apresentação prévia do roteiro a ser trabalhado ao longo das entrevistas para que cada participante se sinta confortável ao responder aos questionamentos apresentados.

Os benefícios aos participantes consistem na contribuição para desenvolvimento dos estudos que tratam sobre a Formação Continuada em Paço do Lumiar-MA, bem como na construção de um Produto Técnico que possa servir como ferramenta para melhorias das próprias formações continuadas, uma vez que, cada participante também é professora da referida rede pública de ensino. Para a comunidade científica e a sociedade como um todo, esta pesquisa trará como benefícios estudos mais aprofundados acerca da Gestão da Formação Continuada e, especificamente, em Paço do Lumiar MA, e como esses processos têm impactado na qualidade da educação.

Finalmente, tendo a participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto eu DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

DADOS DO(A) PARTICIPANTE VOLUNTÁRIO(A)

Endereço:.....
 Bairro:CEP:.....
 Cidade/UF:.....Telefone:.....

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão (orientadora)

Telefone: (98) 98818 9968

E-mail: mse.paixao@ufma.br

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Endereço: Cidade Universitária Paulo VI, São Luís MA.

PESQUISADORA COLABORADORA

Karoliny Reis Pereira

Contatos: (98) 98192 0869 (WhatsApp) / (98) 98786 0691

E-mail: karolreispereira28@gmail.com

Endereço: Rio São João, São José de Ribamar MA.

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Av. Lourenço Vieira da Silva, 1000 – Jardim São Cristóvão, São Luís - MA, 65055-310.

Telefone: 98 2016 8100

<https://www.uema.br/>

Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais – CECEN.

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE.

Mestrado Profissional em Educação

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

São Luís/MA, 20 de outubro de 2023.

Assinatura do(a) Participante da pesquisa

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DO SOCORRO ESTRELA PAIXAO**
 Data: 20/10/2023 22:58:26-0300
 Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão (orientadora)
 Responsável pela pesquisa
 CPF: 278.965.603-72

Documento assinado digitalmente
 **KAROLINY REIS PEREIRA**
 Data: 20/10/2023 22:51:52-0300
 Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Karoliny Reis Pereira
 CPF: 037.276.573-40
 Pesquisadora colaboradora



PPGE
Mestrado Profissional
em Educação

*UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO*

CADERNO DE ORIENTAÇÕES E PROPOSIÇÕES PARA A GESTÃO EDUCACIONAL: Perguntas e respostas sobre o Modelo Gerencial na Educação

Karoliny Reis Pereira

Maria do Socorro Estrela Paixão





*UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO*

**CADERNO DE ORIENTAÇÕES E PROPOSIÇÕES PARA A
GESTÃO EDUCACIONAL:
Perguntas e respostas sobre o Modelo Gerencial na
Educação**

PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PTT)
CONSTRUÍDO NO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
MARANHÃO (PPGE/UEMA)

LINHA DE PESQUISA: GESTÃO
EDUCACIONAL E ESCOLAR
ORIENTADORA: PROF^a. DRA. MARIA DO
SOCORRO ESTRELA PAIXÃO.

SÃO LUÍS/MA
2024

Pereira, Karoliny Reis.

Caderno de orientações e proposições para a gestão educacional: perguntas e respostas sobre o modelo gerencial na educação. / Karoliny Reis Pereira. – São Luís, 2024.

30 f.

Produto Técnico Tecnológico (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2024.

Orientador: Profa. Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão.

1. Política educacional. 2. Gestão. 3. Formação Continuada de Professores. 4. Educação Básica. I. Título.

CDU: 37.07:377.8

AUTORAS



Karoliny Reis Pereira

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESF. Bacharel em Administração pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Professora Formadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Paço do Lumiar – MA. Docente Externa de Sociologia da Educação, do Curso de Pedagogia do Programa Ensinar da UEMA.

Maria do Socorro Estrela Paixão

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (1998), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2006) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015). Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-graduação em Educação/ PPGE-UEMA; Formadora de professores, gestores e coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental que atuam no processo de alfabetização e letramentos. Tem experiência na área de Formação, (docência e gestão) com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Ciências Naturais, Organização do Trabalho Pedagógico, Pesquisa, Didática, Estágios (em Docência na Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino fundamental, e Formação de Formadores), Currículo, Formação de Pedagogos, Formação Continuada com foco em processo pedagógicos, na gestão educacional, escolar, na alfabetização e letramentos; leitura e escrita como dispositivo de formação.



SUMÁRIO

Apresentação 07

Introdução 08

3. Justificativa 11

4. VAMOS INICIAR A CONVERSA SOBRE O MODELO GERENCIAL 14

4.1 O que é o Modelo Gerencial? 16

4.2 Como surgiu o Modelo Gerencial? 17

4.3 Qual a relação entre as transformações sociais entre os anos 1990 ao início dos anos 2000 e a Política de Formação Continuada? 19

4.4 Como o Modelo Gerencial influencia na elaboração e implementação de políticas educacionais e na prática docente?	20
4.5 Dentre os modelos de Formação Continuada, qual/quais aqueles que se coadunam ou se contrapõem ao Modelo Gerencial?	22
4.6 Modelo Clássico	23
4.7 Modelo Prático – Reflexivo	24
4.8 Modelo Emancipatório – Político	25
5. PROPOSIÇÕES E ALTERNATIVAS PARA A GESTÃO EDUCACIONAL	27
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERENCIAS	30

APRESENTAÇÃO

Saudações a todas e todos.

Este Caderno de Orientações destina-se à Gestão Educacional que planeja, organiza, implementa e acompanha resultados da Formação Continuada com os professores dos anos iniciais, ou seja, 1º ao 5º ano.

O tema Modelo Gerencial na Educação Básica decorre da necessidade de análise das relações entre o modelo gerencial e a Formação Continuada da SEMED de Paço do Lumiar - MA, sobretudo quando focaliza a qualidade social da formação, desejada para professoras(es) que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, este material traz importantes informações sobre os significados e sentidos do Modelo Gerencial na Educação Básica e seus consequentes efeitos na formação continuada de professoras(es).

Esperamos que a leitura seja proveitosa e instrumentalize do ponto de vista teórico-prático todas e todos que tiverem acesso.

Boa leitura e ótimas reflexões!!!



INTRODUÇÃO



Professoras e professores devem ser vistos e valorizados como protagonistas de sua formação, a partir da qual o aprendizado ocorre na sala de aula, onde as demandas acontecem. Como assegura Ferreira (2000), esses profissionais são sujeitos, e não objetos da formação. Significa que as contribuições e partilha de saberes são enriquecedores para a transformação positiva da Educação Básica, pois alia conhecimentos específicos, à experiência escolar e as vivências em sala de aula.

Conforme Rocha e Abreu (2020), a Formação Continuada tem a função de favorecer um momento de revisão sobre os aspectos que compreendem a prática docente, justamente por meio de partilha de saberes, de conhecimentos e experiências de cada participante. Por meio dessas ações, a relação entre teoria e prática se faz e se refaz, ganha novas nuances, a partir do exame crítico de diferentes pessoas sobre o mesmo processo educacional.

Ao se destacar a Formação Continuada de professoras(es), colaborar “[...] pode ser lugar de um possível processo coletivo de estudo e elaboração de saberes e fazeres necessários à docência” (Paixão, 2019, p. 435). A explicação de Paixão (2019, p. 435) para esse processo coletivo, reside em “[...] uma troca entre diferentes que se completam, por se tratar de aprender e ensinar a fazer algo, ou seja, aprender a ensinar e ensinar a aprender, ambos de forma colaborativa e num contexto situado”.



Além da consequente qualificação profissional, como afirma Libâneo (2004, p. 229), “[...] não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas”.

De acordo com Freire (2006), a formação que se faz na própria escola, com aqueles que constroem no movimento dos projetos, das atividades exigidas por esferas superiores, em cada sala de aula, na singularidade existente em cada docente, e na comunidade onde a escola está, é o ideal daquilo que se espera de uma formação democrática e participativa.

Mas qual a relação entre a Formação Continuada indicada pelos autores supracitados e o Modelo Gerencial na educação pública básica? Como as políticas educacionais têm sido influenciadas por esse modelo de gestão? Para responder sobre o Modelo Gerencial, é necessário conhecê-lo.



JUSTIFICATIVA



Em relação às condições e requisitos colocados para os Mestrados Profissionais, em que pese a exigência de construção de um Produto Técnico Tecnológico, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009, propõe no art. 7º, § 3º coloca

O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES (Brasil, 2009, n.p).

Por essa razão, como forma de cumprir aos parâmetros dos mestrados profissionais, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) coloca como condição à obtenção do título de mestre, a escrita e a defesa oral da dissertação, e a elaboração de um produto pedagógico, conforme apresentado no Regimento Interno aprovado através da Resolução nº 1.393/2019 – CEPE/UEMA, de 4 de dezembro de 2019, Seção VI, que trata da Dissertação, em seu artigo 55:



Art. 55 Para obtenção do título de Mestre em Educação do Mestrado profissional, será exigida, também, a elaboração de um produto pedagógico, como parte integrante da Dissertação. Parágrafo único. A dissertação e o produto deverão tratar sobre tema de importância para a educação e que esteja em consonância com os objetivos do Mestrado Profissional em Educação (UEMA, 2019, n.p).

Nesse sentido, este Caderno de Orientações para a Gestão Educacional tem como principal objetivo explicitar a relação entre as orientações do modelo gerencial e a política de formação continuada no atual contexto. Ao se estabelecer a relação, indica-se as principais características do Modelo Gerencial de Gestão Educacional, para propor alternativas de soluções que venham instrumentalizar a Gestão Educacional, no sentido de construir uma formação continuada em que professoras e professores sejam os protagonistas nos distintos momentos do processo formativo.

O Caderno de Orientações originou-se da pesquisa de mestrado intitulada “A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL EM PAÇO DO LUMIAR-MA: análise das políticas implementadas com professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão.

Esperamos que este material seja útil a todas e todos que desejam uma formação continuada pautada em princípios democráticos e colaborativos, em que professores e professoras tenham a garantia de vez e voz nos momentos que envolvem a sua formação.



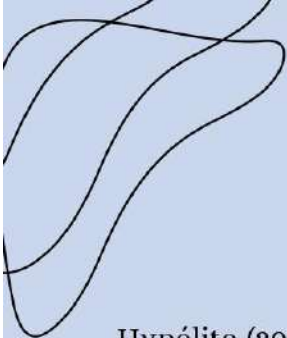
VAMOS INICIAR A CONVERSA SOBRE O MODELO GERENCIAL



4. VAMOS INICIAR A CONVERSA SOBRE O MODELO GERENCIAL

Para estabelecer a relação entre as orientações do modelo gerencial e a política de formação continuada no atual contexto, se faz necessário apreender características do Modelo Gerencial de Gestão Educacional. Para tanto, algumas questões são realizadas e seguidas de respostas de forma didática, a saber:





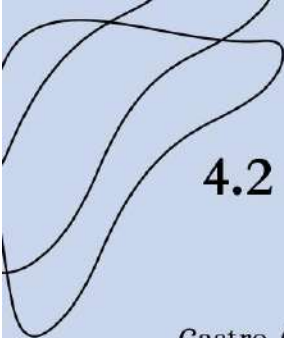
4.1 O QUE É O MODELO GERENCIAL?

Hypólito (2011) explica a definição de gerencialismo e as características que o relacionam ao neoliberalismo:

Atualmente, o neoliberalismo assume outras facetas, transfigura-se em modelos aparentemente democráticos, que se hibridizam e formam o que se pode nomear como gerencialismo, cujo critério básico reside em tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida. O que se poderia genericamente designar modelos pós-fordistas de gestão aplicados à gestão pública educacional. (Hypólito, 2011, p. 65).

No setor público, o modelo gerencial pode assumir algumas características distintas, apontadas por Hood (1991) na explicação abaixo:

Gestão profissional no setor público; estabelecimento de padrões e medidas de desempenho explícitos; maior ênfase no controle de resultados; desagregação do setor público em unidades menores; aumento da competição no setor público; adoção de práticas de gestão do setor privado no setor público; ênfase na maior disciplina e contenção no uso de recursos no setor público para maior eficiência (Hood, 1991, p. 4-5).



4.2 COMO SURTIU O MODELO GERENCIAL?

Castro (2007) destaca que, início dos anos 1970, não apenas no setor privado, mas também no setor público, em substituição ao modelo burocrático, cuja padronização de processos e instrumentos é um ponto alto. Os especialistas que se apoiavam nesses modelos indicavam que os problemas econômicos da época eram resultado de problemas estruturais, cujas soluções residiam na redução da atuação do Estado, e a consequente abertura das economias nacionais ao comércio global para criar perspectivas e caminhos para a estabilidade monetária e investimentos.

As reformas educativas desenhadas a partir desse movimento tiveram por base alguns elementos centrais, dentre os quais se destacam: os intensos processos de descentralização; a criação de sistemas nacionais de avaliação de desempenho e de valorização docente; as reformas curriculares; as novas formas de gestão dos sistemas de ensino (Cabral Neto; Rodriguez, 2007, p. 15).

As reformas educacionais na América Latina, em especial no Brasil, são implantadas desde o final da década de 1960, e indicam a necessidade de formar trabalhadoras(es) da educação para que, por meio de suas práticas, criem condições para a transformação da escola, da educação e da sociedade.

Nas palavras de Maués e Camargo (2022, n. p.), essa intenção fica em evidência na década, onde “O século XX foi marcado por tentativas de ampliação da escolarização obrigatória em países da América Latina [...] entendimento de que a educação escolar ou a sua falta seriam as causadoras do atraso e da pobreza social [...]”.

Sobre o sistema social, político, econômico e os organismos patrocinadores das reformas, pode-se concluir que esse propósito esconde intencionalidades, como, por exemplo, o de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva, como explicam Maués e Camargo, (2022, n. p.): “As estratégias para fortalecimento do capital humano estão voltadas para a dinamização das economias e visam à solução dos problemas sociais”.

De acordo com Albuquerque (2021), com as reformas políticas e econômicas, houve a elaboração de políticas públicas no Brasil em meados dos anos 1990, e especificamente nas políticas sociais temos aquelas relacionadas às políticas educacionais, com objetivos relacionados à formação de professoras(es), cuja qualificação profissional de professoras(es) estaria diretamente ligada aos positivos resultados nos índices educacionais.



4.3 QUAL A RELAÇÃO ENTRE AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS ENTRE OS ANOS 1990 AO INÍCIO DOS ANOS 2000 E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA?

A relação está na atribuição à formação de professoras(es) e à sua consequente qualificação, a elevação dos indicadores educacionais e econômicos, em consonância com o desenvolvimento de países latino-americanos.

Em atendimento à construção de uma sociedade neoliberal, as reformas educacionais implementadas deveriam estar sujeitas às mudanças que o capital exigia.

A partir dessas reformas, de forma mais específica, as Formações Continuadas de professoras(es) a partir da década de 1990 passaram por mudanças significativas. O Ministério da Educação (MEC) implementou programas de Formação Continuada, principalmente para docentes que compunham a Educação Básica, sobretudo profissionais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Gatti (2008) destaca que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996 as Formações Continuadas ganharam maior importância e, com isso, essas formações passaram a ser vistas como um meio de minimizar as lacunas deixadas pela Formação Inicial, uma vez que o entendimento era de que as faltas não resolvidas na Formação Inicial eram as responsáveis pelos problemas na qualidade do ensino.

4.4 COMO O MODELO GERENCIAL INFLUENCIA NA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NA PRÁTICA DOCENTE?

Na educação básica pública, o modelo gerencial traz influências na gestão educacional e escolar, em diferentes esferas de decisão, como aponta Hypólito (2008, p.78):

O modelo gerencialista parece ser hegemônico nas políticas educacionais, com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, rankings de escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação.

Na escola, o trabalho das(os) professoras(es) é redefinido pelos padrões e objetivos trazidos por esse modelo de gestão:

:

Docentes são mobilizados para atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global. A redefinição do profissionalismo docente com as reformas educacionais contemporâneas delimita espaço para os docentes como seres autônomos: de modo mais significativo, produz novos docentes que internalizam as exigências da performatividade e, assim, tornam-se autorregulados e “autônomos” em sua nova sensibilidade” (Ball et al, 2013, p. 10).

A mobilização de gestoras(es), coordenadoras(es) e professoras(es) deve ocorrer para que o Modelo Gerencial seja implementado em cada escola. Devem se sentir corresponsáveis pelo desempenho, o sucesso, os resultados, os avanços, os objetivos propostos e as metas alcançadas.

Eles suscitam e dinamizam a confiança, mobilizam as emoções (“o projeto deve ser escrito com palavras que façam bater mais forte o coração dos envolvidos”). O eufemismo é rei nesse universo. O poder se tornou “pilotagem”, o comando é “mobilização”, a autoridade é “suporte”: “dirigir não é mais comandar, mas motivar; não é mais supervisionar, mas ajudar; não é mais impor, mas convencer; não é mais se perder na complexidade das situações, mas delegar” [...]. Dirigir é “exercer liderança”, é “gerir”, “motivar” e, sobretudo, “educar”. Esse novo estilo de dominação baseado no “treinamento”, no “coaching”, proclama o “fim da autoridade” (Laval, 2019, p.287).

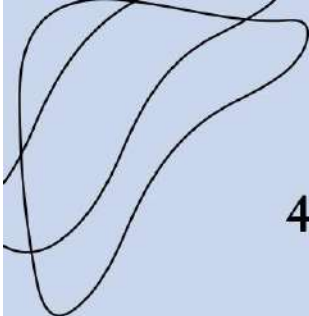
A autoridade substituída pela divisão de responsabilidades esconde as possibilidades de dominação e controle sobre as atividades das(os) professoras(es), pré-estabelecidas em programas e projetos cujo foco é a elevação da qualidade educacional.



4.5 DENTRE OS MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, QUAL/QUAIS AQUELES QUE SE COADUNAM OU SE CONTRAPÕEM AO MODELO GERENCIAL?

Para estabelecer a relação adequada entre os modelos de formação continuada e o Modelo Gerencial, é necessário conhecer o que cada modelo contém, para que possamos contextualizar ambos de maneira adequada. Então, definiremos cada Modelo de Formação Continuada, brevemente, a seguir.





4.6 MODELO CLÁSSICO

A respeito do Modelo Clássico, a expressão “clássica” utilizada por Candau (2008) refere-se aos modelos convencionais de formação continuada de professoras(es), cujo objetivo é a reciclagem, definido por Marin (1995) como processos de modificações de materiais que podem ser desmanchados e re fabricados.

O Modelo Clássico de Formação Continuada de Professoras(es), segundo Amador (2019), caracteriza-se principalmente pelas parcerias firmadas entre municípios, estados e o governo federal com instituições de ensino superior, por meio de convênios para oferta de cursos de formação, para professoras(es) que estão em exercício.

Os Cursos ofertados abordam diferentes temas, cursos de especialização e aperfeiçoamento de curta ou longa duração, de forma presencial ou à distância. O aperfeiçoamento é definido por Marin (1995) como tornar perfeito o que apresenta imperfeições. Com isso, novas tendências educacionais são transmitidas, novos conhecimentos, pela suposição de que as ações em sala de aula estão obsoletas por seus fundamentos estarem de acordo com teorias consideradas ultrapassadas ou arcaicas (Jacobucci, 2006).

Na esteira do entendimento de Jacobucci (2006), esse modelo de formação continuada de professoras(es) agrega diversas opções de cursos, palestras, seminários, treinamentos e demais atividades de formação, em que são receptores, e não agentes do conhecimento, ainda que sejam estes os profissionais em efetivo exercício em sala de aula e, portanto, conhecedores in loco, das demandas educacionais e formativas.



4.7 MODELO PRÁTICO-REFLEXIVO

Enquanto no Modelo Clássico, as(os) professoras(es) apenas recepitam conteúdos relativos ao processo de ensino e aprendizagem, no Modelo Prático Reflexivo de Formação Continuada, estes profissionais assumem o protagonismo por sua formação (Jacobucci, 2006).

O ponto de partida para a Formação Continuada é a própria sala de aula, na perspectiva de Amador (2019), ao explicitar a influência de Dewey e Schön, sobre as discussões acerca da importância da reflexão para o desenvolvimento do trabalho docente. As experiências vividas por cada profissional devem ser consideradas no processo formativo, sem pormenorizar o conhecimento científico. Na perspectiva de Ribeiro (2005), a construção das competências necessárias para o exercício docente deve ocorrer dentro ou o mais próximo possível do contexto de trabalho.

Trata-se, portanto, de um processo que ocorre diariamente no bojo das experiências e relações cotidianas, uma vez que essa formação contínua é construída na prática, mediante os desafios do dia a dia, na relação com os alunos e com outras(os) professoras(es), na coletividade da comunidade escolar, na reflexão sobre a prática em detrimento da discussão das teorias, das experiências e dos conflitos (Jacobucci, 2006).

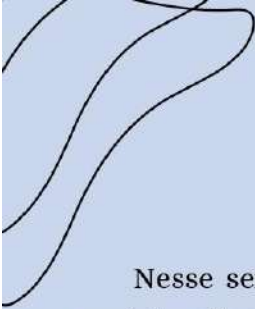
É importante destacar que, por mais que o nascedouro das reflexões neste modelo de Formação Continuada seja a própria sala de aula, estas mesmas reflexões não são e não devem ser tomadas como dissociadas das teorias pedagógicas. A relação entre a teoria e a prática se faz na análise da realidade, utilizando os fundamentos teóricos necessários para compreendê-la de maneira mais aprofundada e contextualizada.

4.8 MODELO EMANCIPATÓRIO POLÍTICO

O terceiro modelo de formação continuada de professoras(es) tem essa nomenclatura, emancipatório político, porque, de acordo com os estudos de Ribeiro (2005) o seu objetivo principal é contribuir com meios e motivos geradores por parte de profissionais para que se reconheçam e exerçam o seu papel político no processo da prática educativa.

Essa formação de cunho político e sócio-histórico só será possível se, na Formação Inicial e continuada de professores foram inseridos elementos dinamizadores dessa formação política, a saber: estimular a participação em movimento sociais e entidades ou grupos não-governamentais, como partidos, sindicatos e outros; possibilitar contato com os problemas sociais da comunidade onde estão inseridos, pois, no atual momento, tanto a Formação Inicial como a continuada, estão desprovidas destes elementos (Ribeiro, 2005, p. 144).

Amador (2019) destaca que o modelo emancipatório político traz uma concepção crítico-dialética de formação de professoras(es), em que as mudanças almejadas não se limitam ao contexto da escola em que trabalham ou exercem a sua profissão. A formação continuada busca transformar a sociedade, a realidade como um todo, por meio da reflexão sobre as contribuições sociais e políticas que a educação pode trazer.



Nesse sentido, a teoria não está sobreposta à prática como ocorreu no modelo clássico, nem a prática tem precedência sobre a teoria como foi apresentado no modelo prático-reflexivo. Segundo Amador (2019, p. 162), no modelo emancipatório político “[...] prioriza-se a relação teoria-prática de forma unitária como unidades de análises para a construção da práxis”.

Diante do exposto, o modelo de formação continuada que mais coaduna ao Modelo Gerencial é o Clássico, uma vez que, por conta das parcerias entre esferas distintas de gestão educacional, que primam pela eficiência e eficácia na educação, acabam por adotar estratégias e conceitos técnicos administrativos, sob a justificativa da elevação da qualidade educacional, e pormenorizam os saberes das(os) professoras(es) que atuam no contexto que se deseja modificar.

Nesse sentido, a formação continuada é transformada em momentos de treinamento, capacitação em serviço, aperfeiçoamento, por meio de modelos e rotinas didáticas previamente estabelecidos.

De acordo com as definições apresentadas nos Modelos de Formação Continuada, o modelo que se contrapõe ao Modelo Gerencial, segundo essa lógica, é o Modelo Emancipatório Político, uma vez que, a consciência social sobre o trabalho docente vai na contramão dos princípios centralizadores apresentados pelo Gerencialismo.

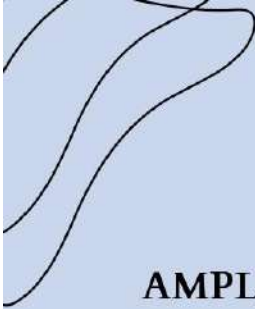
5. PROPOSIÇÕES E ALTERNATIVAS PARA A GESTÃO EDUCACIONAL

ENCONTROS DE FORMAÇÃO ORGANIZADAS POR POLOS E DE ACORDO COM AS POSSIBILIDADES DAS(OS) PROFESSORAS(ES).

Se não for possível o atendimento específico em cada escola, para cada professora e/ou professor, a formação continuada pode ser organizada em polos que atendam grupos de escolas que ficam próximas umas das outras, para facilitar o acesso dos participantes, e ainda considerar aspectos regionais nas demandas formativas.

CALENDÁRIO LETIVO ADAPTADO.

Com a ampliação dos dias letivos e a inserção das formações continuadas, os contraturnos são destinados para o planejamento das atividades escolares. E as formações podem ser realizadas nas próprias escolas sem que isso represente prejuízo nos dias letivos dos estudantes e nem mudanças na rotina das(os) professoras(es).



AMPLIAÇÃO DA EQUIPE DE FORMAÇÃO COM INSERÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES, MEDIANTE INCENTIVOS AOS SALÁRIOS E VALORIZAÇÃO.

É preciso considerar que em toda a rede há professores hábeis e competentes para contribuir em grande medida nas formações continuadas, ao compartilhar seus saberes, experiências e práticas exitosas, como forma de construir uma formação que privilegia os saberes próprios da comunidade onde a escola encontra-se inserida. A inserção destes profissionais poderá trazer o olhar da comunidade para dentro das formações.

ESTREITAMENTO DAS RELAÇÕES ENTRE SETORES PEDAGÓGICO E ADMINISTRATIVO.

A comunicação entre os setores pedagógicos e administrativos pode facilitar o entendimento sobre as demandas expostas por cada um e o conseqüentemente, o atendimento antes, durante e após os encontros de formação. A participação de membros do setor administrativo, durante o planejamento, pode esclarecer pontos importantes nesse atendimento.

6 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Caderno de Orientações resulta da pesquisa de mestrado intitulada “A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL EM PAÇO DO LUMIAR-MA: análise das políticas implementadas com professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), sob a orientação da Prof^ª. Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão.

Entendemos que, para transformar o contexto educacional e escolar, é preciso nos apropriarmos dos fatores que o influenciam, positiva e/ou negativamente. Com isso, por mais que saibamos como o Modelo Gerencial ganha cada vez mais espaço na educação básica brasileira, são importantes as leituras e análises sobre como o seu funcionamento influencia as práticas docentes, políticas de formação, conteúdos formativos e escolares, dentre outros aspectos importantes.

Buscar conhecimentos para superar práticas e políticas educacionais que diminuem a autonomia docente e a democracia dentro das escolas e sistemas educacionais, pode ser o passo necessário para que possamos construir uma educação cuja qualidade resida não em resultados e avaliações, mas em emancipação crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

AALBUQUERQUE, S. V. Formação Continuada de Professores nas Políticas Educacionais no Brasil do século XXI. 1 ed. Curitiba: Editora Appris, 2021.

AMADOR, J. T. Concepções e Modelos da Formação Continuada de Professores: um estudo teórico. Revista Humanidades e Inovação, [S. l.], v. 6, p. 151-167, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/862>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CABRAL NETO, A.; RODRIGUES, J. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, A. et al. Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília, DF, Líber Livro, 2007.

CANDAU, V. M. Formação Continuada de professores: questões atuais. In: CANDAU, V. M. (Org). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTRO, A. M. A. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, A. et al. (Orgs.). Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, 2007.

FERREIRA, F. I. 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. p. 63-79.

FREIRE, P. A educação na cidade. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, [S. l.], v. 13, n. 37, 2008.

HOOD, C. A Public Management for all seasons? *Public Administration*, v. 69, p. 31-19, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>. Acesso em: 11 março 2024.

HYPÓLITO, Á. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: Teoria e prática*, Rio Claro, Vol. 21, n. 38, Período out/dez – 2011.

JACOBUCCI, D. F. C. A Formação Continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil. 2006. 302 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *CadernoCedes*, Campinas, n. 36. 1995.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. A agenda global da educação e a formação continuada de professores. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, [S. l.], v. 24, n. 59, 2022.

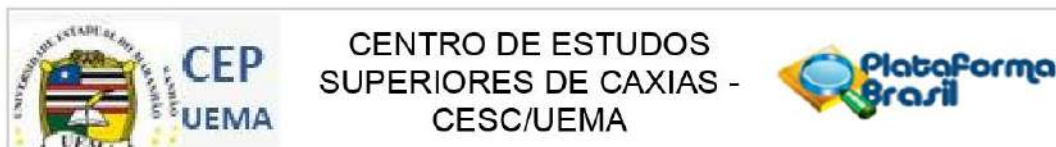
PAIXÃO, M. S. E. Formação Colaborativa no Cotidiano do Estágio. In: SOUZA, J. M. P. et al. (Org.). *Cotidianos Educacionais: fazeres, imagens e formação docente*. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. p. 430-440.

RIBEIRO, M. R. A Formação Continuada dos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, em Castanhal Pará: continuidade ou descontinuidade? Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, mestrado em Educação. São Luís, 2005.

ROCHA, G. O. R.; ABREU, E. A. O uso da Pesquisa Colaborativa na Investigação sobre o Ensino de Geografia. *Ciência Geográfica*, Bauru, v. XXIV., jan./dez. 2020.



ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL EM PAÇO DO LUMIAR-MA: política implementada com professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Pesquisador: Dra. MARIA DO SOCORRO ESTRELA PAIXÃO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 75389823.3.0000.5554

Instituição Proponente: Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.547.062

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título A GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL EM PAÇO DO LUMIAR-MA: política implementada com professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental., nº de CAAE 75389823.3.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável Dra. MARIA DO SOCORRO ESTRELA PAIXÃO. Trata-se de uma Pesquisa Colaborativa Crítica é uma metodologia de pesquisa para o contexto educacional que, a partir da interação entre todos os sujeitos que ali atuam, os saberes são construídos, por meio da reflexão sobre os sentidos e significados das ações desempenhadas por todos e todas, cujo intuito é a transformação da realidade. A concepção de pesquisa será a análise qualitativa dos dados.

O cenário da realização desse estudo será composto por o município de Paço do Lumiar (MA), localizado a 26 quilômetros de distância da capital São Luís. Paço do Lumiar foi criado a partir do desmembramento do município de Ribamar. Sendo assim, o local em que a pesquisa acontece é na SEMED, localizada na Avenida 13, quadra 145, nº 5, Conjunto Maiobão.

Os participantes desta pesquisa serão: Coordenações dos Anos Iniciais, Currículo e Alfabetização, Coordenação do Programa "Libertar Pelo Saber".

Os critérios de inclusão da pesquisa são: a SEMED em Paço do Lumiar, precisamente a equipe técnica responsável pelas Formações Continuidas, a saber: Coordenações dos Anos Iniciais, Currículo e Alfabetização, Coordenação do Programa "Libertar Pelo Saber", por entendermos que

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

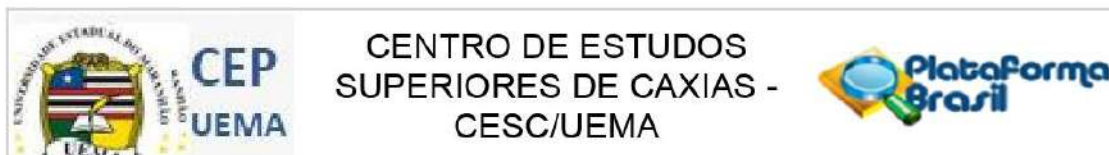
UF: MA

Telefone: (98)2016-8175

Município: CAXIAS

CEP: 65.600-000

E-mail: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 6.547.062

são esses os sujeitos que planejam, organizam, implementam e avaliam as formações em serviço.

Serão excluídos do estudo: não foi definido.

Inserir Instrumento(s) de Coleta e Análise de Dados: observação colaborativa e a entrevista gravada.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Compreender a Gestão da Política de Formação Continuada na Rede Pública Municipal de Ensino em Paço do Lumiar (MA), com as(os) professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivos Específicos

Descrever os recursos (materiais pedagógicos, financeiros, infra estruturais e humanos), bem como as estratégias de implementação (local, duração e frequência) utilizadas na Prática de Formação Continuada, na Rede Municipal de Ensino de Paço do Lumiar.

Identificar as abordagens teórico-metodológicas e respectivas intencionalidades políticas e pedagógicas, usadas para a fundamentação de conteúdos formativos desenvolvidos nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

Verificar formas de acompanhamento e avaliação da Formação Continuada, desenvolvida na Rede Municipal, bem como possíveis implicações para o desenvolvimento profissional docente.

Propor a elaboração de um Guia de Orientações Gerais para a indicação de recursos didático pedagógicos que viabilizem o contato da Gestão Educacional com as(os) professoras(es) da Rede Pública Municipal.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados no projeto são para os participantes da pesquisa e constam tanto no TCLE, quanto no item referente aos aspectos ético-legais na Metodologia do projeto, inclusive com o mesmo texto, o qual: os riscos iminentes a cada participante é a mudança na rotina da equipe formadora da referida Secretaria de Educação, fornecimento de informações

incompletas e/ou desatualizadas, vergonha de responder aos questionamentos, receio em expressar-se livremente por não estar de acordo com as determinações da Gestão Educacional, representada pela própria SEMED etc.

Destaca-se que após a apresentação destes riscos, os(as) pesquisadores(as) apresentam formas de minimizá-los, às quais: diálogos abertos com a equipe formadora da SEMED, para clarificar o máximo possível as informações fornecidas, além do retorno ao campo e contato frequente com as participantes em caso de dúvidas que surgirem posteriormente. Apresentação

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

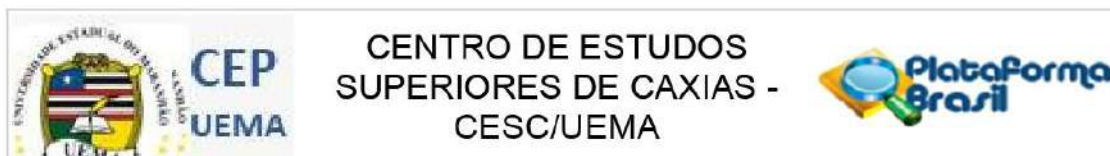
CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 6.547.062

prévia do roteiro a ser trabalhado ao longo das entrevistas para que cada participante se sinta confortável ao responder aos questionamentos apresentados.

Quanto aos Benefícios da Pesquisa, foram apresentados para os participantes da pesquisa, para ciência, a sociedade ou para a pesquisa científica, os quais: consistem na contribuição para desenvolvimento dos estudos que tratam sobre a Formação Continuada em Paço do Lumiar-MA, bem como na construção de um Produto Técnico que possa servir como ferramenta para melhorias das próprias formações continuadas, uma vez que, cada participante também é professora da referida rede pública de ensino. Para a comunidade científica e a sociedade como um todo, esta pesquisa trará como benefícios estudos mais aprofundados acerca da Gestão da Formação Continuada e, especificamente, em Paço do Lumiar MA, e como esses processos tem impactado na qualidade da educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, apresenta interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto, como atestado pelo currículo Lattes apresentado. A metodologia é consistente e descreve os procedimentos para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento e/ou Assentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, Utilização de Dados, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa estão expostos e alguns coerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão.

Recomendações:

O (A) parecerista solicita que as seguintes modificações sejam realizadas no projeto de pesquisa:

- Melhorar a justificativa do projeto
- Ajustar a metodologia aos objetivos do estudo
- Melhorar os critérios de inclusão e exclusão dos participantes e justificar o número de participantes
- Descrever melhor a forma de coleta de dados, inclusive o tempo de coleta de dados e a quantidade de sujeitos que participarão da pesquisa (não foi encontrado no projeto de pesquisa)
- Melhorar a descrição dos instrumentos de coleta de dados (especificar cada instrumentos e os

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

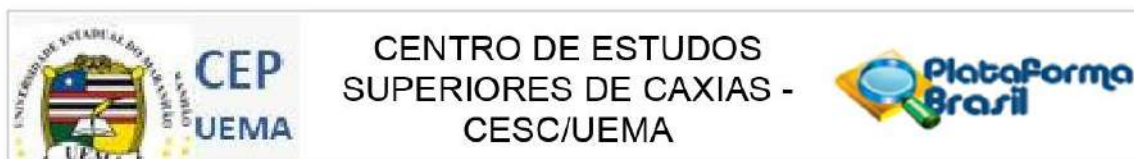
CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 6.547.062

momentos de aplicação)

- Atender as normas da ABNT para formatação e organização de trabalhos científicos
- Revisar gramaticalmente o projeto de pesquisa

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2228931.pdf	24/10/2023 16:37:25		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado_29_29_COORD.pdf	24/10/2023 16:36:12	Dra. MARIA DO SOCORRO ESTRELA PAIXÃO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_AUT_SEMED.pdf	24/10/2023 16:35:46	Dra. MARIA DO SOCORRO ESTRELA PAIXÃO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PESQUISA_KAROLINY_REIS_PEREIRA.pdf	21/10/2023 00:15:12	Dra. MARIA DO SOCORRO ESTRELA PAIXÃO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_DETALHADO_PESQUISA_KAROLINY_REIS_PEREIRA.pdf	20/10/2023 23:59:29	Dra. MARIA DO SOCORRO ESTRELA PAIXÃO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PLAT_BRASIL_assinado_assinado.pdf	20/10/2023 23:52:49	Dra. MARIA DO SOCORRO ESTRELA PAIXÃO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJ_DE_PESQUISA_MEST_KAROLINY_REIS_PEREIRA.pdf	20/10/2023 23:52:26	Dra. MARIA DO SOCORRO ESTRELA PAIXÃO	Aceito
Outros	OFICIO_ENCAMIN_PROJETO_DE_PESQUISA_assinado_assinado.pdf	20/10/2023 20:33:18	Dra. MARIA DO SOCORRO ESTRELA PAIXÃO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISADORESassinado.pdf	20/10/2023 20:31:07	Dra. MARIA DO SOCORRO ESTRELA PAIXÃO	Aceito
Outros	DEC_ISENCAO_DE_CONFLITO_DE_I	20/10/2023	Dra. MARIA DO	Aceito

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

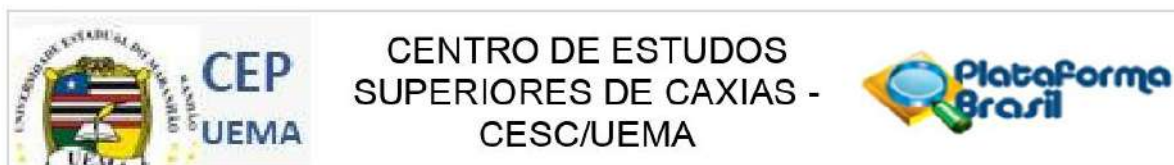
CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 6.547.002

Outros	ERESSE_.pdf	18:58:43	SOCORRO ESTRELA PAIXÃO	Aceito
Outros	FICHA_PERFIL_PARTICIPANTE.docx	20/10/2023 17:24:01	PROF SOCORRO PAIXÃO	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTAS_SEMED.docx	20/10/2023 17:23:27	PROF SOCORRO PAIXÃO	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Maria_do_Socorro_Estrela_Paixao.pdf	20/10/2023 17:22:28	PROF SOCORRO PAIXÃO	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Karoliny_Reis_Pereira.pdf	20/10/2023 17:20:18	PROF SOCORRO PAIXÃO	Aceito
Outros	ata_banca.pdf	10/10/2023 17:05:10	PROF SOCORRO PAIXÃO	Aceito
Outros	RESUMO_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	10/10/2023 17:04:44	PROF SOCORRO PAIXÃO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 01 de Dezembro de 2023

Assinado por:
FRANCIDALMA SOARES SOUSA CARVALHO FILHA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepa@cesc.uema.br